

ARTÍCULO TEMÁTICO

# Interdisciplina e integración curricular: el caso del Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

Interdiscipline and curriculum integration: the case of the Social Sciences teachers training of the Autonomous University of Entre Ríos

**Mario Alejandro Villanueva.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional del Litoral. Argentina

[marioavillanueva@gmail.com](mailto:marioavillanueva@gmail.com)

ORCID: [0009-0006-2693-8592](https://orcid.org/0009-0006-2693-8592)

Recepción: 29/4/2024. Aceptación: 24/9/2024. Publicación: 15/4/2025

## Resumen

Las ciencias sociales han atravesado debates teórico-epistemológicos desde su surgimiento. La formación de profesionales y las políticas de conocimiento en este campo son reflejo de luchas históricas. El currículum en la formación docente se ha nutrido de disputas asociadas a enfoques disciplinares y, particularmente, la fragmentación de su objeto —tanto en educación como en investigación— ha caracterizado el trabajo en diferentes disciplinas. Los debates respecto de la complejidad del estudio de la realidad social tuvieron eco en la década de los noventa en la provincia de Entre Ríos, derivando en la creación del Profesorado Superior en Ciencias Sociales, con una mirada interdisciplinaria y una formación orientada al

## Abstract

The Social Sciences have gone through theoretical and epistemological debates since their emergence. The vocational training and the knowledge policies in this field reflect historical struggles. The teachers training curriculum has been nourished by disputes associated to disciplinary approaches and, particularly, the fragmentation of its object —in education as in research— has characterized work in different disciplines. The debates regarding the complexity of the study of social reality were echoed in the nineties in Entre Ríos, leading to the creation of the Higher Teaching Staff in Social Sciences, with an interdisciplinary perspective and training aimed at developing critical social competence. This article

desarrollo de una competencia crítica social. Este artículo toma como objeto de análisis el diseño curricular y los documentos preliminares que dan origen a esta carrera, apuntando a analizar algunos rasgos centrales que dan cuenta de una mirada particular de la educación y de la formación superior en ciencias sociales, a la luz de categorías propias de la teoría curricular. Lo que se propone aquí es abordar el sustento epistemológico y el enfoque formativo que fundamentaron la creación de un Instituto Superior de Formación Docente —que luego se convirtió en una carrera universitaria—, a partir del análisis de la autoconcepción y los principios que sustenta, su estructura y organización curricular, y los rasgos característicos de una propuesta atravesada por debates y disputas del campo de las ciencias sociales, el currículum y la educación.

**Palabras clave:** ciencias sociales, currículum, formación docente

takes as its object of analysis the curricular design and the preliminary documents that give rise to this career, aiming to analyze some central features that account for a particular view of education and higher training in Social Sciences, in the light of categories specific to curricular theory. What is proposed here, is to address the epistemological support and the training approach that founded the creation of a Higher Institute for Teacher Training —which later became a university degree—, based on the analysis of the self-conception and the principles it supports, its structure and curricular organization, and the characteristic features of a proposal crossed by debates and disputes in the field of social sciences, curriculum and education.

**Keywords:** social sciences, curriculum, teachers training

## Introducción

Este artículo parte de un trabajo realizado en el marco del seminario Teoría y Diseño Curricular Universitario, perteneciente a la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC, UNL). Se toman aportes conceptuales del campo de la teoría curricular y de la epistemología, como marcos para el análisis de diseños curriculares universitarios. El caso que se aborda aquí es el del diseño curricular del Profesorado en Ciencias Sociales que se dicta en la sede Paraná de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAYCS, UADER).

Esta carrera universitaria de formación docente nació en la década de los noventa, a la luz de las reformas curriculares que se venían llevando adelante en la provincia de Entre Ríos desde el retorno a la democracia. La propuesta formativa —inicialmente proyectada como carrera de nivel terciario dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior del Consejo General de Educación provincial— tiene como hito fundacional la creación del Profesorado Superior en Ciencias Sociales «Paulo Freire» de Paraná. A la par de la formación inicial, el Instituto fue desarrollando propuestas de actualización y especialización en ciencias sociales, en articulación interinstitucional con otros centros educativos de la provincia —principalmente la Universidad Nacional de Entre Ríos— que compartían la preocupación por la renovación de los debates en este campo de conocimiento. En el año 2000, con la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, el Instituto es transferido a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, marcando una impronta particular en relación a los debates y redefiniciones curriculares que implicaron a las demás carreras que pasarían a formar parte de esta unidad académica.

El estudio en el que se enmarca este escrito se apoya en la construcción de una estrategia metodológica diseñada desde una lógica cualitativa, en coherencia con los postulados epistemológicos propios de las perspectivas interpretativas en investigación educativa. Toma como unidades de análisis fuentes tales como el diseño curricular inicial del Profesorado, el diseño aprobado por la Universidad y por las normativas de validez nacional, sus correspondientes planes de estudios y los documentos curriculares que acompañaron la creación de la carrera. Desde la mirada interpretativa, se busca la comprensión de los significados en la singularidad de los fenómenos estudiados, entendiendo que el conocimiento, lejos de ser algo abstracto y aislado del mundo, depende del contexto social, en el que es necesario comprender la conducta humana de un modo complejo en tanto puede interpretarse la intencionalidad que subyace a las acciones (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1998). La teoría que se busca generar se destaca por el carácter inductivo, generativo, constructivista y subjetivo, donde la realidad es captada mediante la construcción de conceptos y categorías en la interacción entre el sujeto investigador y el objeto de la investigación, en un contexto particular (Sirvent, 2007). Eisner (1998) asigna al lenguaje un lugar central en estos estudios, en tanto contribuye a

la construcción de significados sobre la realidad estudiada. Por su parte Taylor y Bogdan (1998) definen la metodología cualitativa en un sentido amplio, como un modo de encarar el mundo empírico que produce datos descriptivos.

En lo que refiere a la dimensión de las técnicas de producción y análisis de la información empírica, se llevaron adelante estrategias de investigación documental, entendiendo que esto implica el acercamiento a fuentes y registros oficiales, así como a documentos públicos que «permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen» (Taylor y Bogdan, 1998, p. 149). Como plantea Valles (1999), la documentación constituye una fuente de evidencias en la investigación social aplicable a la lectura de textos (entendidos como documentos que contienen significado), a los cuales se puede «entrevistar», mediante preguntas implícitas, y «observar» al igual que otros aspectos de la realidad social estudiada. Su análisis e interpretación implica explicitar el género al que pertenece, así como comprender el contexto y las condiciones de producción y lectura de los documentos, para reconstruir significados. Se aborda el análisis de un modo complejo que apela a la flexibilidad y simultaneidad recursiva entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2018). Desde esta perspectiva, «la interpretación es el resultado del diálogo entre los supuestos teórico-metodológicos del investigador con la realidad observada» (Reguillo, 2003, p. 37), y en este sentido se opera en un proceso en espiral de combinación de producción de información empírica y análisis, a partir del cual se busca construir categorías y conceptos (en términos de tramas teóricas) que posibiliten desentrañar los significados o estructuras de significados que los actores otorgan a la realidad socioeducativa estudiada.

Como parte de un proceso de indagación más amplio, el propósito central de esta comunicación, es analizar y describir la propuesta formativa, en diálogo con aportes de la teoría curricular, haciendo foco principalmente en la dimensión epistemológica que se constituye como eje vertebrador del diseño curricular del Profesorado en Ciencias Sociales. A partir del análisis de los documentos que reconstruyen el mandato fundacional de la carrera, diseños curriculares y normativas, se caracterizan los principios que estructuran la propuesta inicial en un contexto de crisis y reforma educativa. Luego se describe la organización del diseño curricular rastreando el posicionamiento epistemológico resignificado en la estructura de una carrera universitaria. Por último se revisarán algunos rasgos característicos que apuntan al desarrollo de una «competencia crítica social» en la construcción de una propuesta de formación docente interdisciplinaria.

## **La autoconcepción y los principios del Profesorado en Ciencias Sociales: debates en un contexto de reforma curricular**

La vuelta a la democracia, en 1983, trajo al campo educativo preocupaciones propias, marcando un profundo contexto de reformas democratizadoras. En la provincia de Entre Ríos, desde el Consejo General de Educación (CGE), se encaró un

proceso de Reforma Curricular destinada primeramente a los niveles secundario y primario, y posteriormente a la formación de maestros y profesores. Fueron tiempos signados por una fuerte crisis en la comprensión positivista de la ciencia que impactó en el campo del conocimiento social, y por la necesidad de repensar la formación docente.

Los pilares de la reforma que se inició en la década del ochenta y se institucionalizó en los noventa (Decreto N.º 2625/1990 MBSCE), estaban contruidos sobre el cuestionamiento del positivismo epistemológico y su correlato en la crisis del conductismo psicológico y el funcionalismo sociológico, con consecuencias en el campo de la didáctica y la pedagogía; aspectos puestos de manifiesto en los diseños que se construyeron en este marco:

No podía permitirse que la actividad científica, ni tampoco su didáctica, pudieran convertirse en un dogma totalitario y autoritario, en un nuevo dogmatismo. El docente capacitado para llevarla adelante debía ser crítico y sobre todo autocrítico. Debía estar capacitado para evaluar racional y críticamente todos los procesos, puesto que se entendía que la ciencia es una respuesta siempre provisoria y precaria a determinados problemas y enigmas; un juego del lenguaje que siempre se reconstruye, se recrea y se reexamina racionalmente; una forma siempre sospechosa y antiautoritaria de hablar, que solo es válida, si y solo si se sostiene ante la permanente crítica y el permanente examen. (Lambruschini, 1993, p. 3)

Desde esta concepción se posiciona a la ciencia como investigación y se alude a la formación de un *docente investigador*. Se caracteriza a la ciencia y al conocimiento desde su naturaleza conflictiva, sentenciando que

no debía ser entendida ya como doctrina (cfr. doceo) sino como disciplina (cfr. disco) y como investigación que en cada caso debe poder dar cuenta de las reglas de validez de la producción del saber [...] Es indispensable hoy el conocer las condiciones de producción del conocimiento, el saber cómo se construye el conocimiento, puesto que la ciencia es sobre todo investigación [...] La ciencia se ha transformado de una doctrina que es necesario pasivamente aprender, en una disciplina que hay que espontáneamente crear y recrear investigando. (Lambruschini, 1993, p. 4).

Estas notas de contexto no representan una situación local aislada, ni se circunscriben al campo disciplinar particular, sino que tienen un correlato en debates que, como señala De Alba (1991) atravesaron al campo curricular, la formación profesional, la política educativa, y encuentran anclaje en una coyuntura donde los discursos críticos instalaron otras formas de construir lo educativo, en diálogo con aspectos históricos, políticos, culturales, sociales, ideológicos; poniendo de manifiesto las luchas que lo atraviesan.

Inscrito en estos debates, en septiembre de 1991, se inicia el Profesorado Superior en Ciencias Sociales «Paulo Freire» (Decreto N.º 5744/90 MBSCE). En el proyecto fundacional se reconoce la necesidad de un diálogo entre la formación profesional docente y las demandas del sistema educativo, encarando en paralelo un Posgrado en Ciencias Sociales destinado a la reactualización de docentes «formados según el viejo paradigma positivista y fragmentado de las ciencias, para así poder cumplir con las demandas de la Transformación Curricular, que ha realizado la Provincia de Entre Ríos» (Lambruschini, 1993, p. 1). Respondiendo a la urgente demanda se encararon postítulos de Actualización y Especialización que abordaron de manera interdisciplinaria la crisis del sistema educativo y del discurso oficial de la ciencia.

En este sentido podemos pensar lo que Camilloni (2001) expresa al hablar del *cambio curricular*, en tanto se abre un debate respecto de lo escrito, lo existente en la formación docente dentro del campo disciplinar, pero también de lo que es realmente enseñado, las prácticas en instituciones educativas concretas. Se da un cambio sociocultural, donde se cuestiona la concepción del objeto, los propósitos formativos, los modos de organización, las teorías subyacentes, del sujeto destinatario y las prácticas de conocimiento, las competencias, procesos y contenidos. A su vez, evidenciamos aquí la preocupación que, en tanto proyecto pedagógico, el currículum asume respecto de las necesidades de formación y de articulación entre grado y posgrado/postítulo, como complementación, actualización o especialización (Camilloni, 2016). Mediante articulaciones interinstitucionales se establecieron diálogos con los debates del campo de las ciencias de la educación, la epistemología y la investigación social, en vinculación con la Universidad Nacional de Entre Ríos; tanto en la formación de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, como en el posgrado, donde el Centro de Investigación en Ciencias Sociales del Instituto articuló formación e investigación con la carrera de Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica.

El surgimiento del Profesorado hace pie en la reforma curricular, pero sus raíces nacen de la crisis de la autocomprensión positivista de la ciencia (fundamento de las reformas curriculares del país en la posdictadura) y de una contextualización sociohistórica que puso de manifiesto la necesidad de repensar los discursos científicos hegemónicos, y el sujeto que se forma. El rechazo del dogmatismo y la heteronomía que se reconoce en esta reforma, toma letra en la propuesta curricular que manifiesta la necesidad de devolver palabra y realización, espontaneidad y autonomía, a docentes y alumnos, como agentes educativos. Son explícitos los planteos que se recuperan respecto de la concepción de *ciencia*, *educación* y rol *docente*, la *interdisciplina* y *el mundo de la vida* (la integración disciplinar anclada en las vivencias cotidianas de los sujetos, la experiencia vital, la memoria histórica y social del pueblo) y la articulación con la *investigación científica*, pero el proyecto fundacional imprime al currículum otros aspectos que trascienden los debates en

las disciplinas tradicionalmente reconocidas en las ciencias sociales. La propuesta toma las asignaturas tradicionalmente reconocidas en el área de las ciencias sociales, las filosóficas y las pedagógicas, pero también incluye materias que abordan debates del campo de la *filosofía práctica* y los *Derechos Humanos*, cuestiones del *lenguaje* (apoyadas en el giro lingüístico y el reconocimiento de la dimensión semiótica de los procesos sociales) y el *contexto latinoamericano* que condiciona la construcción de discursos en ciencias sociales, en tanto metalenguaje y meta-teoría. Es explícito el discurso que se integra y las teorías que se privilegian al posicionar la *teoría crítica* como autoconcepción que representa «un tipo de saber que une verdad y emancipación, verdad y libertad» (Lambruschini, 1993, p. 12), desde el punto de vista científico y en su concepción didáctico-pedagógica, en la tarea docente. Se define la concepción de educación, en tanto relación moral, ética, comunicativa, transitoriamente asimétrica —contra la ingeniería social y la relación técnica—.

Dos fundamentos epistemológicos fuertes se desprenden de la propuesta. Uno es la relación entre *interdisciplina* y «*formación común*», acorde a los requerimientos que el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación demandaban para el Ciclo Básico Común de la Formación Docente respecto de la visión multi e interdisciplinaria de los fenómenos sociales. El otro refiere a la vinculación entre *investigación* y *producción científica*, entendiendo a la inabarcabilidad del conocimiento de las ciencias sociales, donde la competencia no puede reducirse a la adquisición de «contenidos dogmáticos», sino que se hace necesario aprender a investigar, no solo como competencia exclusiva en la formación de investigadores, sino también de quien quiere estar a la altura de la producción científica de cierto campo. Aspectos que marcan diferencias frente a otras carreras de formación docente, y a los requerimientos de las reformas nacionales, pero también en su incorporación a la estructura universitaria durante la década siguiente.

## **El Profesorado en Ciencias Sociales en la Universidad: estructura y organización del diseño curricular**

La creación de la UADER, en el año 2000, se dio en un contexto de incertidumbres en torno de las consecuencias de las transferencias de las instituciones de nivel superior no universitario a las provincias, en el marco de la Reforma del Estado y la tendencia hacia la descentralización de los servicios educativos de los noventa. En medio de los avatares políticos, surge como alternativa por parte del gobierno provincial de Sergio Montiel la creación de una universidad provincial (Ley N.º 9250/2000), que se conformaría a partir de la fusión de 28 instituciones terciarias distribuidas en el territorio provincial (Bartolini y Dángelo, 2014).

Entre las instituciones transferidas, el Profesorado de Ciencias Sociales «Paulo Freire» de Paraná, queda bajo la órbita de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS). A partir de aquí, inició un proceso que implicó la trans-

formación curricular respecto de las disposiciones de la universidad, y las particularidades comunes a las carreras de la propia unidad académica. A su vez, la impronta de su propuesta formativa permeó la estructura de la Facultad naciente, marcando los debates respecto de la formación universitaria en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. En diálogo con Furlán (1993) podemos asociar estos conflictos con la introducción del problema del currículum como proyecto de transformación de la actividad académica, en tanto parte del acto fundante de una nueva institución sobre la base de otras preexistentes, cada una con sus tradiciones disciplinares y curriculares, pero que ahora deben pensar globalmente el proyecto de enseñanza. Entendemos que, más allá de las particularidades que conserva cada carrera como parte de su tradición disciplinar instituida, y los debates teórico epistemológicos que constituyen su devenir, la estructura y organización curricular que la facultad ha construido de modo común, apunta a entender al currículum como expresión de «la filosofía y el proyecto integral de la institución universitaria. Es la manifestación de su concepción de tipo de hombre, de ciudadano, de científico y de profesional que quiere formar» (Camilloni, 2013a, p. 1).

En 2002, mediante Resolución N.º 110, el rector aprueba el Plan de Estudios y los contenidos presentados por la FHaYCS, y se eleva al Ministerio de Educación de la Nación para solicitar aprobación, acorde a lo establecido en la Ley N.º 24521. Mediante Resolución N.º 304 del 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de Profesor en Ciencias Sociales expedido por la UADER, y establece las actividades para las que tiene competencias en función de los alcances del título propuestos por la universidad.

El diseño curricular (DCPCS) que se anexa a la resolución rectoral, consta de tres apartados principales, en los que presenta: 1- *Características de los Títulos y Grados Académicos* (Nivel; Acreditación; Perfil del Título; Alcances del Título); 2- *Carrera* (Antecedentes; Requisitos de ingreso a la Carrera) y 3- *Organización del Plan de Estudios* (Ciclos y Áreas; Asignaturas. Carga Horaria Semanal y Total; Dedicación Horaria; Contenidos Mínimos; Régimen de Correlatividades; Características Edilicias). Desde el inicio, el texto expresa los principios de la carrera bajo la propuesta de «repensar el papel de la Formación Profesional y su relación con la vida pública democrática», enuncia una clara definición de currículum como «narrativa históricamente específica» y de *investigación* como «forma de intervención social». Sus bases remiten al programa fundacional y los principios de la educación pública argentina, en tanto aspira a la formación de un ciudadano consciente de ser sujeto de derecho, integrado a las instituciones democráticas, comprometido con la vigencia de los derechos humanos. Expresa que

el Profesor Universitario en Ciencias Sociales ha de ser un ciudadano, esto es, un hombre con un punto de vista universal y una capacidad de transformación local [...] un profesional que tenga una sólida competencia en el campo de las Ciencias Sociales como lo demanda la Ley de Educación Superior N.º 24521, en sus artículos 27 y 37, con solvencia profesional para construir y transferir conocimiento social. (DCPCS, 2002, p. 3)

Esto constituye la clave de lectura y análisis del diseño considerando, en acuerdo con Feldman (2015), que conforma el «punto de llegada» de la formación, dado que «los problemas relativos a la definición del contenido en la enseñanza universitaria están relacionados con las misiones de la educación superior y con el modo en que pensamos a los estudiantes» (p. 21). Si bien la organización del Plan de Estudios responde a una definición común de formato y estructura curricular coherentes con un proyecto global, podemos reconocer en el diseño de cada carrera las especificidades de los objetivos formativos y las decisiones que responden a los debates propios de cada campo.

Reconocemos aquí los objetivos del Profesorado en Ciencias Sociales y una organización de asignaturas y contenidos que responde a una estructura común de ciclos y áreas, pero con rasgos específicos. Entre los objetivos se explicita la generación de espacios de conocimientos que permitan la configuración del propio perfil profesional a lo largo de la vida universitaria, las posibilidades de articulación entre campos del saber, la construcción de alternativas superadoras mediante el análisis de la producción científica desde una mirada epistemológica crítica. Se alude al desarrollo de competencias crítico constructivas en el abordaje del conocimiento científico mediante la configuración de un corpus teórico que permita interpretar la realidad social, cultural y educativa y proponer transformaciones en la creación y utilización de espacios de construcción colectiva de conocimiento, y en la conjugación de la formación con una instrumentación práctica que permita operar en la realidad mediante la resolución de problemas y generación de prácticas y proyectos socioeducativos alternativos.

Respecto de la organización del Plan de Estudios, se observan algunas diferencias entre la organización propuesta inicialmente por la universidad (Tabla 1) y la que definitivamente es aprobada y convalidada por la resolución que otorga la validez nacional (Tabla 2), en función de lo cual se identifican ciertas incongruencias en los modos de nombrar, describir y fundamentar la estructura curricular y lo que grafican los cuadros que acompañan las diferentes normas. Mientras la fundamentación del diseño curricular y el cuadro que sintetiza la «Organización del Plan de Estudios» (DCPCS, p. 10) presentan unidades agrupadas por campos de conocimiento, al detallar los contenidos mínimos por asignatura la estructura responde a trayectos (uno común a todas las carreras en el primer año, otro común a las carreras de formación docente en el segundo y tercero, y el específico del Profesorado

en Ciencias Sociales) a los que se suman los talleres convergentes interdisciplinarios de producción de conocimiento social, como bloque de articulación vertical y horizontal. Además de estas diferencias hacia el interior del diseño, se identifican otras respecto del Plan de Estudios que se incluye en la norma que le da validez nacional (Resolución N.º 304/04 МЕСУТ) referidas al modo de nombrar asignaturas y talleres, tal como se refleja en la Tabla 2.

**Tabla 1**

*Organización inicial del Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales propuesto por la UADER, organizado por años y campos problemáticos*

	1.º año	2.º año	3.º año	4.º año	5.º año
Campo epistemológico de la investigación	Epistemología	Epistemología de las Ciencias Sociales	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Memoria
Campo del objeto	Semiótica	Procesos de articulación entre espacio y cultura	Configuración de los espacios de la modernidad y del sistema - mundo	Geografía de la mundialización capitalista de los Estados - nación	La tensión global - local y su impacto en la crisis de los Estados - nación
	Teoría social y del Estado	Procesos civilizatorios mundiales	Proceso histórico de la consolidación y expansión de la modernidad	Proceso histórico de la construcción del imperialismo y de los nacionalismos	Problemáticas de la historia del tiempo presente
	Antropología		Historia de las Ideas II	Economía política	Literatura y sociedad
	Historia de las Ideas I			Análisis del discurso	Derechos Humanos
	Teoría social y teoría histórica				
	Seminario Problemáticas sociológicas				
Talleres convergentes interdisciplinarios de producción de conocimiento social	Taller de problemática espacio temporal	Estudios de los procesos civilizatorios	Análisis de los procesos de la configuración y expansión de la modernidad	Análisis de los procesos de configuración y expansión del capitalismo	Procesos de la crisis de la modernidad

Campo socio-educativo		Sociología de la Educación	Política Educativa	Didáctica de las Ciencias Sociales II	Producción de material educativo en el área de las ciencias sociales (investigación/ extensión)
		Didáctica	Análisis Institucional	Taller de Acción Educativa	
		Pedagogía	Didáctica de las Ciencias Sociales I		
		Problemática del Aprendizaje			

Fuente: Elaboración propia a partir de Resolución N.º 110/02 UADER.

**Tabla 2**

*Organización actual del Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales UADER, según norma de validez nacional*

	1.º año	2.º año	3.º año	4.º año	5.º año
Tronco Común (espacios de cursado compartido entre estudiantes de todas las carreras de la Facultad)	Epistemología				
	Teoría Social y del Estado				
	Semiótica				
Trayecto común pedagógico (espacios de cursado común a carreras de formación docente)		Pedagogía	Análisis Institucional		
		Didáctica	Política Educativa		
		Sociología de la Educación	Investigación Educativa I		
		Problemática del Aprendizaje			

Formación específica del Profesorado en Ciencias Sociales	Antropología	Epistemología de las Ciencias Sociales	Configuración de los Espacios de la Modernidad y del Sistema - Mundo	Geografía de la Mundialización Capitalista de los Estados - Nación	La Tensión Global - Local y su Impacto en la Crisis de los Estados - Nación
	Historia de las Ideas I	Procesos de Articulación entre Espacio y Cultura	Proceso Histórico de Consolidación y Expansión del Capitalismo Industrial	Proceso Histórico de la Construcción de los Nacionalismos	Problemáticas de la Historia de Tiempo Presente
	Teoría Social y Teoría Histórica	Procesos Civilizatorios Mundiales	Historia de las Ideas II	Economía Política	Literatura y Sociedad
	Seminario de Problemáticas Sociológicas		Didáctica de las Ciencias Sociales II	Análisis del Discurso	Derechos Humanos
				Didáctica de las Ciencias Sociales II	Producción de Material Educativo en el Área de las Ciencias Sociales
				Investigación Educativa II	Seminario de Praxis y Memoria Docente
				Taller de Acción Educativa	
Talleres convergentes interdisciplinarios de producción de conocimiento social	Taller de Producción Científica para la Comprensión Espacio - Temporal	Taller de Producción Científica de la Expansión de la Conquista Civilizatoria. Caso: América Latina	Taller de Producción Científica sobre Estado-Ficción y Espacio en el Río de la Plata. Siglo XIX	Taller de Análisis de los Procesos de Configuración y Expansión del Imperialismo. Caso: Argentina	Taller de Producción Científica sobre los Debates de la Expansión del Neoliberalismo

Fuente: Elaboración propia a partir de la Resolución N.º 304/04 MECYT.

La propuesta actualmente vigente, es coincidente con un formato transversal a las demás carreras y toma una estructura que articula dos ciclos: un «Ciclo Común» a las carreras que se cursan en la facultad de pertenencia —conformado por tres espacios del primer año: Epistemología, Teoría Social y del Estado, y Semiótica—, y un «Ciclo de Formación Específica», que a su vez se organiza en «Campos Problemáticos» que se articulan con un «Taller convergente» en cada uno de los cinco años del plan. Los campos que conforman este ciclo se denominan: «Campo de la Epistemología y de la Investigación», «Campo de la Educación»<sup>1</sup> y «Campo del Objeto». En cada año se propone un «Taller interdisciplinario de producción de conocimiento social», constituido como «lugar convergente para la investigación, el conocimiento y su transferencia de problemáticas articuladoras del campo de lo social a partir de su condición de emergencia» (DCPS, 2002, p. 18).

La presencia de diferentes modos de definir la organización curricular es algo que se evidencia también en los diseños de otras carreras de formación docente de la facultad, construidos en la etapa fundacional de la UADER (entre 2002 y 2004), donde cada unidad curricular aparece agrupada a unos y diferenciada de otros espacios, a partir de conjuntos que son nombrados de modo indistinto como campos, áreas, trayectos, núcleos, espacios, ciclos. No obstante, tomando como referencia los cinco tipos de estructuras principales que adoptan los estudios universitarios según Camilloni (2016), pueden interpretarse en términos de diseños en los que, más allá de referir a definiciones comunes, confluyen dos estilos. Mientras unos presentan grupos de asignaturas que constituyen bloques —denominados como campos, áreas, espacios o núcleos— con la finalidad de «evitar que las asignaturas que cursan los alumnos sean independientes unas de otras, sin vinculación planificada para su enseñanza y aprendizaje» (p. 83) facilitando la integración de conocimiento; otros plantean una estructura en ciclos, que distingue una formación básica o general, y una formación específica dividida en trayectos de focalización, que apunta al campo disciplinar o al campo profesional.

### **Interdisciplina, complejidad y competencia crítica social: algunos rasgos característicos de la propuesta curricular**

Como enuncia Camilloni (2013b), en los debates en torno del currículum universitario ocupa un lugar central la relación entre la formación y la preparación para el trabajo, donde más allá de las distintas concepciones que priman a la hora de mirar la relación entre trabajo, investigación y docencia, se debería pensar el éxito en

la promoción de aprendizajes auténticos, [...] en los que los estudiantes construyen conocimientos «estratégicos» o «condicionales» que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real. (Camilloni, 2013b, pp. 11-12)

Dado que el recorte que aquí se presenta refiere a la reconstrucción de procesos de determinación curricular, a partir del análisis de la dimensión estructural formal del currículum (de Alba, 1991) antes que a su desarrollo y puesta en práctica, la definición de Camilloni es tomada en vinculación con los propósitos formativos que fundamentan el diseño curricular de la carrera.

El punto de partida para interpretar las concepciones de formación y trabajo docente, educación, aprendizajes, conocimientos, que en él subyacen se encuentra en la explicitación del perfil del título que enuncia, donde se establece la orientación profesional, acorde a un proyecto institucional más amplio, y a los debates del campo. En este sentido el diseño explicita que atender a los principios institucionales de la carrera supone orientar la formación «en torno al desarrollo de una *competencia crítica social*» que fundamenta la intencionalidad y direccionalidad

de otras competencias, como vertebradoras de las asignaturas que componen el Plan de Estudios, del encuadre teórico epistemológico de cada una, las estrategias de trabajo, los ejes problemáticos, categorías y propuestas de contenidos. Esta *competencia crítica social* se compondría entonces de otras cinco competencias: a) la *competencia teórica*, que refiere al conocimiento de los enfoques que diferencian al campo de las ciencias sociales respecto de su estructura categorial y de cuerpo teórico-práctico que caracteriza a estas disciplinas; b) la *competencia hermenéutica*, que alude a la comprensión del proceso interpretativo que enmarca a las ciencias sociales y su análisis crítico desde la complejidad en la aplicación de un criterio de verdad; c) la *competencia metodológica*, respecto del dominio de los métodos que se utilizan para construir el conocimiento disciplinar y el análisis de las fuentes que se utilizan en la construcción de los resultados; d) la *competencia comunicativa*, asociada a la función de extensión universitaria y socialización del conocimiento producido; e) la *competencia investigativa*, vinculada a la lectura del conocimiento social y las prácticas sociales con fines heurísticos, así como a la formación profesional, a fin de dar cuenta del proceso de construcción del conocimiento social.

Más allá de la definición de «competencias» en tanto eje estructurador del perfil profesional y fundamento del diseño —y entendiendo que esta categoría tiene su implicancia particular en el campo pedagógico y curricular—, su estructura no hegemoniza un modo de «organización curricular por competencias» (Díaz Barriga, 2005; van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007), sino que confluyen diferentes estructuras y formatos en los que se pueden identificar aspectos propios de distintas tradiciones disciplinares que conforman cada espacio y/o campo. Entendemos de todos modos que esta idea de competencia crítica social, así como las competencias específicas que de ella se desprenden, responden a lo que Camilloni (2016) alude como «saber en acción». Pero el problema reside en qué significa saber y qué acción y cómo se definen clases de saberes y clases de acciones» (p. 74); cuestiones que en algunos casos se clarifican al indagar los lineamientos específicos de cada espacio curricular y los formatos que se proponen para el abordaje, donde confluyen diversas modalidades de estructuración. Pero a su vez las expresiones al respecto representan cierta ambigüedad en tanto se equiparan competencias, capacidades, condiciones, saberes, a la hora de definir el perfil profesional del graduado.

Asociado a ello, se destacan en la definición del perfil aspectos tales como la integración de saberes en la explicación de fenómenos sociales mediante la práctica interdisciplinaria en la didáctica de las ciencias sociales, la promoción de la construcción autónoma de saberes y del espíritu de las ciencias. Se hace alusión a la responsabilidad intelectual, la reformulación y resignificación de la realidad sociocultural para su transformación. Se apunta a estimular la autogestión, la autorreflexión crítica sobre la práctica educativa, la integración de saberes cotidianos, superando disociación y extrañamiento. Resalta, además, la alusión a la

recuperación de la memoria y experiencia de las luchas de los pueblos por los derechos, la transformación de las instituciones, la formación de un ciudadano que participe plenamente en el Estado constitucional democrático, la defensa de los derechos humanos, y la gestión de acciones de trabajo en equipo de investigación y extensión en el marco de aquellas competencias.

Desde una perspectiva didáctica, las disciplinas están sólidamente unidas a la historia del currículo y a sus cambios, en la medida en que actúan sobre él las disputas y debates en torno de los conocimientos necesarios y saberes relevantes en determinado campo, constituyendo un entramado complejo y cambiante en el que se manifiesta una política de distribución cultural que plantea la necesidad de una reescritura permanente del currículum. Reconocer esto en las propuestas de formación docente implica desnaturalizar lógicas que operan como compartimentos estancos, cristalizando prácticas que sostienen estructuras de pensamiento y acción impermeables a los problemas socioeducativos que plantea la vida cotidiana. En el campo de las ciencias sociales, esto se hace evidente en la demanda constante de una deconstrucción curricular que atienda a temas y problemas relevantes que emergen de una realidad que exige abordajes interdisciplinarios y modos de transversalidad que habiliten a ubicar actividades, saberes, problemáticas que no encontrarían espacio en un currículo atiborrado (Insaurrealde, 2016).

Al analizar la propuesta curricular desde la distribución de las asignaturas en el Plan de Estudios, su fundamentación y los contenidos o ejes problemáticos, podemos rastrear rasgos que permiten caracterizar una estructura con alto grado de *integración curricular interdisciplinaria* (más allá de la persistencia de disputas disciplinares, o de espacios que encaren un trabajo multidisciplinario o transdisciplinario incluso), entendiendo a partir de Escanero Marcén (2007) que se pone el énfasis en los temas como centro de la enseñanza propiciando un abordaje común desde diferentes disciplinas; cuestión que puede asociarse incluso al modo de nombrar los espacios curriculares mediante creaciones que aluden a un tema o problema específico. Aparece un fuerte énfasis en la construcción y el abordaje de situaciones problemáticas a lo largo de la formación, que indica que la integración curricular no es un proceso librado a la capacidad individual del estudiante, sino que es transversal a la formación, y que, además, se da un lugar central al aprendizaje basado en problemas para la construcción de una mirada crítica del campo disciplinar. En concurrencia con el planteo de Zamudio, Leiva y Fernández (2019), vemos aquí el modo en que se articulan las tres dimensiones que reconocen necesarias en la integración curricular desde la perspectiva de la complejidad: la dimensión epistemológica, la dimensión cognitiva, y la dimensión curricular.

La fuerte presencia de la *interdisciplina* y la *investigación* como fundamentos epistemológicos, sumado a los ejes que se reconocen como transversales a la propuesta, abonan este posicionamiento. En la estructura organizativa se describió la articulación entre talleres y espacios curriculares que abordan distintos campos.

Estos espacios convergentes apuntan a la adquisición de herramientas teóricas que habiliten la praxis, su reflexión permanente y la resignificación de la teoría, mediante «Residencias», que no solo tienen que ver con la práctica profesional, sino también con la revisión de la teoría y las tareas de extensión. Por su parte, los *talleres* tienen una organización que se sustenta en una relación interdisciplinaria en cuanto al objeto, y un abordaje interprofesional en la conformación del equipo docente a cargo. Su ubicación en el diseño responde a la reconfiguración del objeto, la resignificación de los campos que lo informan y una articulación horizontal de problemáticas abordadas en cada año en diferentes espacios, que van aspirando a un nivel de complejización vertical espiralada. El propósito de esta convergencia es articular y dar lugar a espacios que posibiliten construir horizontes epistemológicos de las dimensiones educativas y de investigación, enfatizando en la producción y transferencia de conocimiento, que justifica «la relación entre lo académico, la investigación y la extensión, ejes nodales de la institución universitaria» (DCPS, 2002, p. 18). Pero además apelan a la construcción de un compromiso social universitario que tiene relevancia en tanto abona a la «incidencia del conocimiento en la vida social [que] se verifica a través de los diversos modos de concebir, preguntar y proponer las problemáticas que se estructuran en la vida cotidiana de la comunidad» (Barés, 2011, p. 840). La convergencia en estos espacios está atravesada por una idea de identidad, asociada a una práctica de servicio a la comunidad, que parte de convertir emergentes sociales cotidianos en objeto de conocimiento, investigación y enseñanza, mediante una práctica social de pensamiento y transformación crítica que valide el lugar insoslayable del sujeto en todo proceso social. Aparece así, como un rasgo, la mirada de la extensión desde el sentido comunitario al proponer la objetivación e intervención en aspectos vinculados a la educación no formal, el medioambiente, la cultura alimentaria, la comunicación, el consumo, las redes sociales, la política, las relaciones de género, la gestión social, las expresiones estéticas, la animación sociocultural, la promoción de instituciones y liderazgos sociales.

La atención a estas demandas sociales se entiende [para profesores, posgraduados y licenciados en Ciencias Sociales] contemplando como condición excluyente [...] la práctica del servicio a la comunidad en tareas de extensión que, a la vez de articularse en un complejo de redes institucionales y sociales, reconfigure su identidad [...] en una resignificación de lo académico y en nuevas prácticas académicas que habiliten las nuevas propuestas en el marco de propuestas de cambios en relaciones de colaboración y de mutua inclusión. (DCPCS, 2002, p. 19)

Entendemos que la propuesta logra posicionarse desde un lugar que pone como ejes centrales de la integración curricular a la investigación y la formación interdisciplinaria desde una perspectiva crítica que integra a los sujetos que se encuentran presentes e implicados en todo acto de conocer, y apuntando a romper

con las visiones fragmentadas del conocimiento que no favorecen la comprensión de los procesos en su complejidad ni la relación entre la formación académica universitaria y el campo profesional del ejercicio docente (Baraldi, 2019).

La noción de interdisciplina que plantea el Profesorado en Ciencias Sociales se entrama en las áreas, trayectos y campos que estructuran su propuesta, en cómo se organiza, en la definición de los contenidos, en el modo de nombrar las unidades curriculares, y en la definición que se explicita para los espacios con formato curricular de taller, respecto de la conformación interdisciplinaria de equipos de cátedra. En tanto principio epistemológico que liga docencia, investigación y vinculación con el contexto socio comunitario y pedagógico, el enfoque interdisciplinario que propone la carrera se apoya en definiciones coherentes con el paradigma de la complejidad, desde el cual se reconoce la necesidad de romper con la idea de simplicidad y de realidad como algo dado, instaurada desde la modernidad, para dar paso a modelos pluralistas de conocimiento, en un contexto en el que «resulta evidente que una sociedad es un sistema no lineal en el que lo que hace cada individuo repercute y se amplifica por efecto del *socius*» (Prigogine, 1991, p. 55). Se hace posible desde allí pensar los modos de conocer, de enunciar y de actuar que se han instituido como dispositivos de verdad (Deleuze, 1992) a través de las disciplinas como mecanismo del poder y de control del cuerpo social (Foucault, 1991). El modo de producción, circulación y transmisión de conocimientos que se propone en el diseño —de la mano de la autoconciencia del profesorado y la mirada interdisciplinaria— dialoga con la concepción de método que Morin atribuye a la perspectiva de la complejidad, en tanto su fin «es ayudar a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas» (1986, p. 36), convirtiéndose el sujeto mismo en objeto de la acción reflexiva que la práctica demanda.

El conocimiento considerado pertinente y necesario aquí es el que permite pensar la realidad social y educativa, de acuerdo con las necesidades contemporáneas, que considera y problematiza los contextos culturales, lo global (entendido en la relación universalidad/singularidad, todo/partes), lo multidimensional, lo complejo (Morin, 2001) mediante la construcción de un entramado teórico-epistemológico con una metodología coherente, abierta y específica; que considere realidades interrelacionadas como parte de un sistema complejo, donde la reflexividad del sujeto es un aspecto fundamental. Este requerimiento sigue siendo un desafío que demanda «una transformación multidimensional de aquello que entendemos por ciencia, que concierne a aquello que parece constituir a algunos de sus intangibles imperativos, comenzando por la inevitabilidad de la parcelación disciplinaria y el fraccionamiento teórico» (Morin, 1994, p. 77).

En el contexto global en que fue pensada la carrera, es ineludible destacar la mirada que sostiene respecto de las perspectivas críticas y la revalorización del pensamiento latinoamericano como parte de una renovación interdisciplinaria necesaria, apuntalando procesos de revisión que reconocen en los paradigmas

emergentes el surgimiento de nuevas respuestas epistemológicas en esta parte del continente, ante la crisis de las ciencias sociales (Mejía, 2008). Cuestión que se apoya en las preocupaciones de Wallerstein por la construcción de una ciencia social no estadocéntrica, universalista, ni eurocéntrica, que rompa las estructuras organizacionales disciplinarias que «han cubierto a sus miembros con una reja protectora, y no han alentado a nadie a cruzarlas» (2003, p. 77); ante lo cual emerge un cuestionamiento que problematiza la relación entre el investigador y la investigación con el contexto físico social; el lugar del tiempo y el espacio como elementos constitutivos del análisis y no como realidades externas invariables; y la necesidad de superación de las separaciones artificiales entre lo político, lo económico, lo social. Todo ello atravesado por el compromiso de un sujeto epistémico que asume que

si el investigador no puede ser «neutral» y si el tiempo y el espacio son variables internas en el análisis, entonces se sigue que la tarea de reestructuración de las ciencias sociales debe ser resultado de la interacción de estudiosos procedentes de todos los climas y de todas las perspectivas (tomando en cuenta género, raza, clase y culturas lingüísticas), y que esa interacción mundial sea real y no una mera cortesía formal que encubra la imposición de las opiniones de un segmento de los científicos del mundo. (Wallerstein, 2003, p. 83)

Los límites y el alcance del conocimiento en la sociedad actual sostienen la vigencia de aquellos principios que llevaron a la institucionalización de esta propuesta formativa, y exigen a los profesionales del campo de las ciencias sociales el compromiso de repensar la práctica profesional, la formación docente, la investigación, de modos que atiendan a la urgente necesidad de construir un mundo más justo, humano y democrático.

Como plantea Guyot, las prácticas de conocimiento en el ámbito universitario «producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis» (Guyot, 2005, p. 9). El desafío aquí radica en sostener y reactualizar desde los marcos que propone el diseño curricular del Profesorado en Ciencias Sociales, la implicancia de los principios sobre los cuales se cimenta, reconociendo las demandas que emergen de la vida cotidiana, el conocimiento y la investigación social en nuestra parte del mundo, en el tiempo que nos toca vivir. Un contexto que, como afirma Mejía (2008), exige cambios en los comportamientos epistemológicos hacia la investigación social en una acción que busque nuevas posibilidades creativas; redefiniciones de los fundamentos científicos desde rupturas epistemológicas que habiliten el reconocimiento de las experiencias y voces silenciadas, marginadas, desacreditadas; la incorporación de la reflexividad social para la acción y transformación social y subjetiva; la superación del conocimiento eurocéntrico y la colonialidad del saber, en favor de los conocimientos y urgencias de nuestros propios territorios y comunidades.

## A modo de cierre y prospectiva

En el análisis del diseño curricular del Profesorado en Ciencias Sociales, a la luz de categorías propias del campo de la Teoría Curricular, se pueden evidenciar rasgos característicos de una propuesta formativa que —con un posicionamiento epistemológico crítico atravesado por la perspectiva de la complejidad y los discursos propios del tiempo en que fue pensada— apunta a desarrollar una formación científica e interdisciplinaria que reposiciona al sujeto docente y su práctica en un nuevo escenario socioeducativo. Estos rasgos, presentes tanto en la estructuración como en el contenido del diseño, muestran estrategias que abonan una concepción de integración curricular desde un abordaje del objeto de conocimiento que busca superar las tradiciones disciplinarias fragmentarias y pone en valor el lugar del conflicto en el currículum (Apple, 1986), los debates científicos, la dimensión político ideológica del conocimiento y de la praxis educativa, el compromiso del sujeto, las vinculaciones entre formación docente y práctica pedagógica. En función de ello cabría preguntarse acerca del modo en que esa interdisciplinariedad que atraviesa al diseño curricular se evidencia —o no— en las propuestas didácticas de las distintas unidades curriculares y en las prácticas de enseñanza que despliegan sus docentes, así como en las estrategias que son implementadas para posibilitar la integración curricular, como proceso formativo que no delegue exclusivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes el desarrollo de las competencias explicitadas en el perfil del graduado.

Sin duda —al menos desde la dimensión estructural formal del currículum (De Alba, 1991)—, el impacto del contexto de reforma curricular en la posdictadura ha impregnado en los diferentes niveles de formación en el sistema educativo, atravesando los debates y políticas que hasta el presente interpelan en mayor o menor medida las definiciones curriculares provinciales. No obstante (y ante el riesgo de que aquellos discursos y prácticas necesariamente críticas, contrahegemónicas, innovadoras y disruptivas en el contexto que las vio nacer, deriven en compartimentos estancos, conservadores, ante un escenario que demanda nuevas transformaciones), emerge la necesidad de re-actualizar las preguntas en torno de los propósitos formativos que sostienen la «autoconcepción» del Profesorado en Ciencias Sociales y el sentido de su presencia dentro de la universidad ligado a la vigencia de su mandato fundacional en un contexto que demanda profundos debates en torno de la escuela y los sujetos que la habitan, la formación docente, los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular, el pensamiento crítico, la convivencia democrática y el Estado, las políticas públicas, los vínculos y las relaciones sociales; pero, por sobre todo, exige problematizar de modo serio la preparación de profesionales (para la investigación, la docencia, la intervención profesional en general) en el campo de las ciencias sociales y el lugar que ocupa —o debería ocupar— la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles obligatorios del sistema educativo.

El presente histórico que nos atraviesa y las problemáticas que reactualiza en el campo socioeducativo, nos permite evidenciar la necesidad de seguir problematizando estas cuestiones desde la investigación social, la formación y las prácticas docentes, la extensión y el vínculo con el territorio que la misma universidad habita, siempre desde miradas críticas y con la apertura necesaria para reconocer y habilitar discusiones epistemológicas, políticas, pedagógicas y didácticas, atendiendo a la complejidad de los tiempos que corren y al compromiso social que el contexto demanda. Es allí donde es posible reconocer y resignificar los atravesamientos que la formación docente imprime en los propios formadores, estudiantes y graduados, en la mirada sobre la realidad social y el ejercicio profesional, entendido como práctica de conocimiento (Guyot, 2016). Es en la reflexividad y en la conciencia del lugar que ocupan la formación docente que se puede resignificar el sentido de la conciencia social crítica que atraviesa al Profesorado en Ciencias Sociales, y que sostiene el propósito de formar sujetos capaces de problematizar los conflictos de su tiempo e intervenir en la sociedad, con la esperanza de que algo del estado de crisis presente pueda ser transformado, en aras de un mundo más humano, más hospitalario, más habitable.

#### Nota

1. Si bien en la presentación de la organización del plan es enunciado como parte del «Ciclo de Formación Específica», más adelante se lo menciona como «Trayecto común de Formación Didáctico - Político - Pedagógica». En la práctica, los espacios que lo integran no son específicos de cada carrera ni diferencian sus contenidos en los planes de estudios, sino que constituyen asignaturas de cursado común entre estudiantes de distintas carreras de formación docente de la facultad, con una lógica similar al «Ciclo Común» del primer año.

## Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2018). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Editorial Akal.

Baraldi, V. (2019). Leer a Morin. Notas para comprender nuevos y viejos problemas. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(2), 3-11. <https://ojs.intercam-bios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/182>

Barés, E. (2011). El currículum como articulador del compromiso social de la universidad. *E-universitas.UNR Journal*, 2(3), 840-851. <https://rephip.unr.edu.ar/items/049e9e58-106d-4a1f-bcd7-e0d6c681eb44>

Bartolini, A. y Dángelo, V. (2014). *UADER, historia de una fusión educativa*. Editorial UADER.

Camilloni, A. W. de (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Facultad de Medicina UBA. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. <http://fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/4.pdf>

Camilloni, A. W. de (2013a). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En A. Stubrin y N. Diaz (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*, pp. 99-114. Ediciones UNL.

Camilloni, A. W. de (2013b). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En A. Camilloni et al, *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Ediciones UNL.

Camilloni, A. W. de (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. *Revista Itinerarios Educativos*, (9), 59-87. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/6536/9514>

Colás Bravo, M. y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. Alfar.

De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. UNAM.

Decreto 2625 de 1990. Aprueba el plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Primaria. MBSCE.

Decreto 5744 de 1990. Creación del Profesorado Superior de Ciencias Sociales en la ciudad de Paraná, aprobación del diseño curricular y materias del primer año. MBSCE.

Deleuze, G. (1992). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze (Ed.), *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.

Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles educativos*, 111(28). 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

Escanero Marcén, J. (2007). Integración curricular. *Educación Médica*, 10(4), 217-224. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132007000500005](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000500005)

Feldman, D. (2015). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), 20-27. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>

Foucault, M. (1991). *Las redes del poder*. Editorial Almagesto.

Furlán, A. (1993). Conferencias sobre currículum. *Cuadernos pedagógicos universitarios*. Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía.

Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia Docencia y Tecnología*, 30. 9-24.

Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. *Revista Itinerarios Educativos*, 9, 43-58. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6535>

Insaurralde, M. (2016). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.

Lambruschini, G. (1993). *Acerca del Profesorado de Ciencias Sociales de Paraná. Autoconcepción. Principios*. Inédito.

Mejía, J. (2008). Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 31. 1-13. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25914/27228>

Morin, E. (1986). *El método*. Volumen III. Cátedra

Morin, E. 1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión

Prigogine, I. (1991). *¿Tan solo una ilusión?* Editorial Tusquets

Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En R. Mejía Arauz y S. Sandoval (Comps.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Resolución 110 de 2002 Rectorado UADER. Aprobación del Plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Ciencias Sociales presentado por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Resolución 304 de 2004 MECYT. Otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de Profesor en Ciencias Sociales que expide la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Sirvent, MT. (2007). *El proceso de Investigación*. FFyL-UBA.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis.

van der Klink, M., Boon, J. y Schusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior, presente y futuro. *Revista europea de formación profesional*, 40. 74-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316226>

Wallerstein, I. (2003). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Zamudio, A., Leiva, S. y Fernández, M. (2019). Integración curricular: un proceso de investigación acerca del currículum universitario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15(2). 28-40. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/447>