

SIN MUROS EN LAS AULAS: EL CURRÍCULUM INTEGRADO

Jurjo Torres Santomé *

Explicando la enorme influencia que la economía, política,... tienen en la configuración disciplinar del currículum, esta colaboración pone de relieve como el currículum integrado es producto de una filosofía sociopolítica y una estrategia didáctica que puede concretarse de múltiples formas para educar ciudadanos y ciudadanas críticos.

Si hay una crítica común y reiterada a lo largo de la historia de las instituciones educativas es la de seleccionar, organizar y trabajar con contenidos culturales poco relevantes, de forma nada motivadora para el alumnado y, por lo tanto, con el riesgo de perder el contacto con la realidad en la que se ubican. En esos modelos, las situaciones y problemas de la vida cotidiana, las preocupaciones personales, acostumbra a quedar al margen de los contenidos y procesos educativos, fuera de los muros de las aulas y centros de enseñanza.

En más de una ocasión no es raro que el currículum tradicional por disciplinas acabe mostrando un notable parecido con algunos juegos o concursos de televisión de corte nominalista, como por ejemplo el "Trivial pursuit"; o sea, se considere que se aprende por el hecho de ser capaz de recordar pequeños fragmentos de información sin mayor profundización y, lo que es más grave, sin comprensión de esos contenidos que se verbalizan.

Para tratar de hacer frente a esta clase de errores se vienen construyendo a lo largo del presente siglo numerosas estrategias didácticas. Soluciones que tienen como finalidad por tratar de convertir en relevantes y significativos los contenidos culturales con los que se trabaja en los centros escolares.

Así, una de las cosas que llama pronto la atención de cualquier persona interesada en cuestiones curriculares es la abundancia de conceptos y denominaciones para referirse a este tipo de propuestas de enseñanza y aprendizaje que se proponen para romper el aislamiento de las instituciones escolares con la sociedad en la que están insertas y a cuyo servicio se encuentran. Entre esta variedad de soluciones podemos citar: currículum interdisciplinar, globalizado, transversal, coherente, mundialista, centros de interés, método de proyectos, unidades didácticas, etc. Cada una de tales denominaciones pone el énfasis en una determinada cuestión, aunque a modo de síntesis podemos decir que existen tres clases de discursos que les sirven de justificación:

1) Argumentaciones acerca de la necesidad de una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas o asignaturas;

2) La atención a las peculiaridades cognitivas y afectivas de las niñas y niños que influyen en sus procesos de aprendizaje, y

3) La necesidad de contemplar la comunidad en la que está integrada el centro; lograr una apertura a otras comunidades y partes de un mundo que ya todos consideramos como "aldea global", etc.

Estas tres clases de líneas argumentales son las que subyacen bajo el concepto de **currículum Integrado** (Cuadro 1); en el fondo no son sino énfasis particulares, perspectivas que se toman en consideración para poder comprender la necesidad de la educación institucionalizada y para proponer y justificar una praxis curricular distinta de la que, hasta el presente, vino siendo mayoritaria y que denominamos como pedagogía o educación tradicional.

Así, la interdisciplinariedad, es uno de los conceptos que conforman el triángulo de apoyos de la propuesta de currículum integrado. O sea, la reorganización de los contenidos, unas veces para recuperar y otras para construir una red más integrada entre conceptos y modelos y estrategias de investigación que una sobreespecialización ha organizado en compartimentos estancos, sin apenas posibilidades de comunicación, aun cuando tengan como propósito analizar e intervenir en un mismo espacio, con unos mismos objetos y/o personas, un fin semejante, etc. Esta cultura de los especialismos plantea numerosos problemas a la propia sociedad, pues es frecuente que ante algún problema social, industrial, económico, etc. diferentes disciplinas ofrezcan soluciones completamente distintas e, incluso, contradictorias. Lo que en realidad sucede en tales ocasiones es que cada una de esas disciplinas toma en consideración unas determinadas variables e ignora y se despreocupa de otras. Uno de estos ejemplos es lo que acontece cuando una comunidad quiere obtener más energía; dependiendo de los especialistas a consultar así serán las propuestas. Profesionales de la física es probable que opten por la construcción de plan-

* Universidad de La Coruña.

dossier

“No podemos ignorar que la fragmentación que domina el pensar y actuar de la mayoría de personas que están o pasaron por el sistema educativo no es resultado sólo de sobre especializaciones científicas y culturales, sino también consecuencia de modelos políticos que promueven la explotación de recursos naturales y la explotación económica, cultural y humana”

tas de energía nuclear, mientras que quienes tengan una formación con mayor peso de biología, sociología, filosofía, etc. es bastante seguro que se decidirán por propuestas de intervención muy diferentes, oponiéndose con multitud de argumentos a las soluciones de los anteriores.

Una estrategia que puede contribuir a solucionar problemas semejantes es la de crear hábitos intelectuales en las personas, desde el primer momento de su escolarización, en los que se convierta en norma el tomar siempre en consideración el mayor número posible de perspectivas a la hora de analizar, evaluar o intervenir en cualquier situación o resolver cualquier problema. Es obvio que no podemos ignorar que esta fragmentación que domina el pensar y actuar de la mayoría de personas que están o ya pasaron por el sistema educativo no es resultado únicamente de sobre especializaciones científicas y culturales, sino también consecuencia de modelos políticos que promueven una explotación de recursos naturales y la explotación económica, cultural y, en

una palabra, la dominación de una persona sobre otras.

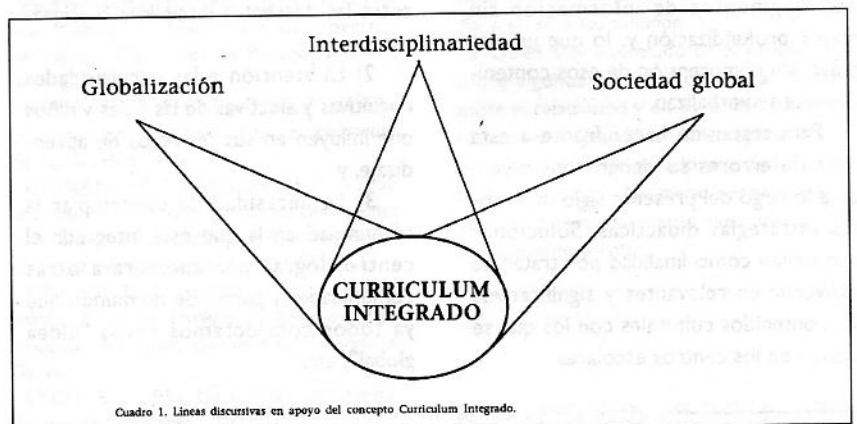
En consecuencia, hablar de interdisciplinariedad es contemplar las aulas, el trabajo curricular desde la óptica de los contenidos culturales; o sea, tratar de ver qué relaciones y agrupamientos de contenidos se pueden llevar a cabo, por asignaturas, por bloques de contenido, por áreas de conocimiento y experiencia, etc.

Otra línea argumental en defensa de curricula integrados es la proveniente de la psicología del desarrollo y del aprendizaje. Este eje de razonamiento se utiliza más insistentemente en las propuestas que recurren al vocablo globalización. Decir que se hace globalización implica otorgar el peso decisivo a la hora de tomar decisiones sobre la forma de organizar el trabajo en las aulas y centro docentes a las peculiaridades de las niñas y niños que tal y como las describe la psicología evolutiva y del aprendizaje; en especial a las características que se describen como típicas de cada uno de los distintos estadios del desarrollo.

Esta es una de las líneas de razonamiento que se viene trabajando con mayor interés por parte del profesorado de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria, pero que se solía contemplar con apenas relevancia o, lo que es peor, se relegaba por parte de quienes trabajaban en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad. Es en estos niveles educativos donde los contenidos culturales se convertían, en la práctica, en el aspecto más importante y, con frecuencia, el único foco de atención.

En una enseñanza organizada por disciplinas o asignaturas y, lo que suele ser frecuente, con un único recurso

didáctico como fuente informativa, el libro de texto, se está asumiendo de manera implícita que el alumnado coincide en las estrategias para comprender cualquier información. No se asume la diversidad del alumnado, que cada alumna y alumno tuvo y tiene experiencias particulares acerca de muchos de los contenidos y temas que se le ofertan en las aulas. No se acaba de aceptar que las alumnas y alumnos aprenden, memorizan, interaccionan y comprenden de modos diferentes, en función de las múltiples modalidades de inteligencia, en concreto, las “siete inteligencias” de las que habla Howard Gardner (inteligencias lingüísticas, lógico-matemáticas, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal). “No se puede esperar que alguien disponga de todas las modalidades, sino que cada uno pueda disponer, como mínimo, de unas pocas modalidades para representar el concepto o habilidad adecuados” (H. Gardner, 1993, pág. 28). Sin embargo, toda propuesta de currículum integrado parte de que cada estudiante tiene su propio ritmo de desarrollo, unas estrategias peculiares de aprendizaje, experiencias personales idiosincrásicas, diferentes expectativas, distintas informaciones previas, etc. y, por tanto, que es casi imposible que un sólo libro de texto o un único material didáctico pueda ser respetuoso con esas peculiaridades personales y grupales. En consecuencia, es preciso proponer al estudiantado de cada aula la posibilidad real de numerosas tareas escolares diferentes, sobre la base de medios didácticos también variados, en los que puedan entrar en acción intereses y motivaciones propias de cada estudiante en particular, para poner en práctica una personalización del aprendizaje.



Cuadro 1. Líneas discursivas en apoyo del concepto Currículum Integrado.

Pero también esta perspectiva psicológica resulta insuficiente contemplada en solitario. Las vidas de los niños y niñas no se pueden condensar únicamente en los marcos que la psicología evolutiva nos propone. Bajo los rótulos de las diferentes etapas del desarrollo no tienen cabida cuestiones que condicionan su vida como, por ejemplo, situaciones de vida en pobreza, las injusticias sociales, económicas y culturales por las que se ven afectados, los fuertes prejuicios y estereotipos que muchos de ellos y ellas tienen que soportar, los déficits sanitarios y de salubridad en los que viven, la violencia física y psíquica en que están inmersos, etc. La psicología oficial sólo vino prestando atención a fragmentos de la vida de las personas. Una notable ahistoricidad y descontextualización son defectos de gran parte del trabajo que tiene como objetivo llegar a conocer las condiciones que explican e influyen en el desarrollo y, por tanto, en el aprendizaje de las chicas y chicos en las aulas e instituciones escolares.

Tomar en consideración y respetar a las alumnas y alumnos conlleva tomar en consideración dimensiones más contextuales, más sociohistóricas. El tercer punto de vista vertebrador de la praxis curricular integradora supone atender a estas variables.

Cuando se opta por hacer educación global, para la paz, internacional o mundialista, lo que se hace es colocar el eje de decisiones en una planificación y desarrollo del trabajo curricular que obliga a la toma en consideración de los contextos vecinales de las niñas y niños, de su comunidad. En las reflexiones y valoraciones de la realidad social, cultural, económica y política que se suceden en las tareas escolares hay un compromiso por atender no sólo a los contextos locales, su pueblo y ciudad, sino también a otras realidades tanto próximas como lejanas; a analizar las repercusiones de las intervenciones humanas en lugares y sobre pueblos diferentes y, físicamente, más distantes (J. Torres, 1994b). Educar personas con mayor amplitud y flexibilidad de miras es una de las vías indispensables para construir sociedades día a día más humanas, democráticas y solidarias.

El currículum integrado, en consecuencia, es el producto de una filosofía sociopolítica y una estrategia didáctica.

Tiene como fundamento una concepción de lo que es socializar a las nuevas generaciones, un ideal de sociedad al que se aspira, del sentido y valor del conocimiento y, además, de cómo se pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No olvidemos que las cuestiones curriculares son una dimensión más de un proyecto de mayor envergadura de cada sociedad como es la **política cultural**. Toda propuesta curricular implica opciones sobre parcelas de la realidad, supone una selección cultural que se ofrece a las nuevas generaciones para facilitar su socialización; para ayudarles a comprender el mundo que les rodea, conocer su historia, valores y utopías. Lo mismo podemos afirmar del currículum disciplinar o puzzle, en la terminología de Basil Bernstein, en el que sus parcelaciones no son sino una consecuencia más de la fragmentación y jerarquización de la propia vida social. El currículum se fragmenta en disciplinas o asignaturas, éstas en bloques de contenidos o lecciones, en contenidos, capacidades y valores; en trimestres, semestres, cursos académicos y etapas educativas; el horario escolar se divide en bloques rígidos que separan actividades que deberían tener mayor continuidad; el profesorado se compartimentaliza en departamentos (inconexos, la mayoría de las veces); el centro docente se aísla de la comunidad, etc.

Este tipo de divisiones, por otra parte, acostumbran a verse como universales a priori, como algo que siempre fue así y no puede ser de otra manera; son cuestiones que rara vez son sometidas a análisis y revisión, ya que no se asumen como algo que es así porque algunas personas y en algún lugar optaron por esta estructura y dispusieron de acceso a estructuras de poder suficiente como para convencer al resto de profesionales de la educación. Se olvida el análisis de qué intereses ideológicos, políticos y económicos están detrás de la actual organización disciplinar del conocimiento, de las asignaturas y bloques de contenidos que se seleccionan como foco de atención en las aulas y centros escolares (J. Delfattore, 1992; I. Goodson, 1993; E. Messer-Davidow y otros, 1993; T. Popkewitz, 1987; J. Torres Santomé, 1994 a y b).

“Una enseñanza organizada por asignaturas en torno al libro de texto como único recurso didáctico como fuente informativa no respeta la diversidad cognitiva, cultural y social del alumnado”

“El currículum integrado es el producto de una filosofía sociopolítica y una estrategia didáctica”

“No podemos olvidar qué intereses ideológicos, políticos y económicos están detrás de la actual organización disciplinar del conocimiento, de las asignaturas y bloques de contenidos que se seleccionan como foco de atención en las aulas y centros escolares”

El problema de las escuelas tradicionales, donde se da un fuerte énfasis a los contenidos presentados en paquetes disciplinares, es que no logran que el alumnado sea capaz de ver esos contenidos como parte de su propio mundo. Cuando la física, la química, la historia, la gramática, la educación física, las matemáticas son difícilmente visibles para la mayoría del estudiantado es fácil que todo lo que se trabaja en las aulas sólo se perciba como "estrategia" para fastidiarles o, de manera más optimista, sea el precio a pagar para que puedan pasar de curso a curso, con la esperanza de obtener un título y luego ya veremos. La institución escolar aparece como el reino de la artificialidad, un espacio en el que rigen unas normas particulares de comportamiento, se habla de una manera peculiar y es necesario realizar unas determinadas rutinas, que sólo sirven para poder obtener felicitaciones o sanciones por parte del profesorado e, incluso, de sus mismas familias, pero ahí se acaba todo. Muchas alumnas y alumnos llegan a asumir, tomando en consideración los implícitos que gobiernan la vida en las aulas, que es muy difícil establecer lazos de conexión con la vida real, con los problemas y realidades más cotidianas, o que eso sólo está reservado a las personas más inteligentes, a seres excepcionales. De esta forma, se contribuye a seguir perpetuando una mitificación del conocimiento, se ocultan las condiciones de su producción y sus finalidades y peligros.

No prestar atención a esta artificial compartimentalización que se establece entre la vida académica y la vida exterior a las instituciones escolares puede llegar a poner en peligro el fin de la escolarización, en especial en sus niveles obligatorios, o sea, preparar a ciudadanas y ciudadanos para comprender la realidad, su historia, tradiciones y porqués y capacitarlos para intervenir y mejorar la sociedad de una manera democrática, responsable y solidaria.

Una de las finalidades más importantes que subyacen en conceptos y modelos como el currículum integrado es la de una preocupación por organizar los contenidos culturales de los currículos de manera significativa, de tal forma que desde un primer momento el alumnado comprenda el qué y porqué de las tareas escolares en las que se implica.

El hecho de optar por estrategias integradas no quiere decir ni que las disciplinas acaben desapareciendo, ni que dejen de tener sentido las estructuras conceptuales, las secuenciaciones de conceptos y procedimientos en las planificaciones de los currículos. Pero una cuestión son esas estructuras disciplinares y otra que a la hora de concretarlas en propuestas de trabajo para los alumnos y alumnas se tenga que seguir ese mismo orden que caracteriza a la estructura lógica de los contenidos de las disciplinas. Éstas están presentes en

“Unas de las finalidades más importantes que subyacen en modelos como el currículum integrado es la de una preocupación por organizar los contenidos culturales de los currículos de una manera significativa, de tal forma que desde un primer momento el alumnado comprenda el qué y porqué de las tareas escolares”

la mente del profesorado, pero las propuestas curriculares que se derivan se rigen por otra lógica, la de atender también a la posibilidad o no de resultar relevantes y de interés para el alumnado. Hay que hacer compatible una atención a que aquellos conceptos, estructuras conceptuales y procedimientos que son indispensables para proseguir hacia mayores niveles de profundización en el conocimiento, que permiten hacer frente a problemas cada vez más complejos y avanzar hacia niveles de mayor dominio del conocimiento, con una

atención a la significatividad, relevancia e interés de las tareas escolares desde la perspectiva del estudiantado.

En el trabajo curricular integrador la estrategia visible, el motor para el aprendizaje está movido por un determinado tema, tópico o centro de interés que hace de eje vertebrador de las necesidades individuales con las dimensiones más propedeúicas del sistema educativo, o sea, con las condiciones para el acceso a otras etapas superiores del sistema escolar. Es desde la atención a las dimensiones personales, comunitarias, a la preocupación por los problemas sociales de actualidad y de los desarrollos de la ciencia y tecnología cómo se llega a calibrar la funcionalidad y valor de los contenidos culturales del currículum, de las teorías, conceptos, procedimientos y valores que se seleccionan para trabajar en las aulas.

Por consiguiente, una buena enseñanza integrada es mucho más que la aplicación de una determinada metodología o una técnica. Por el contrario, supone no perder de vista las razones de porqué se opta por esta modalidad de trabajo curricular. Esto explica la preocupación del profesorado que opta por esta filosofía pedagógica por crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender. El desarrollo de las inteligencia, afectividad, sensibilidad y motricidad está condicionado por las oportunidades de poner en acción, implicar activamente a chicas y chicos en cuestiones como la solución de problemas, planificación, desarrollo y evaluación de proyectos de trabajo, estudio de casos acerca de cuestiones conflictivas o críticas, etc.

Trabajar con esta concepción de fondo que subyace al concepto de currículum integrado supone planificar propuestas de trabajo en la que los estudiantes y los estudiantes se vean obligados a:

1º. Incorporar una perspectiva de estudio más global. Asumir el análisis de los contextos socioculturales en los que desarrolla su vida, así como de las cuestiones y situaciones que sometan a estudio; atender a las dimensiones culturales, económicas, políticas, religiosas, militares, ecológicas, de género, étnicas, territoriales, etc. (frente a una educación más tradicional en la que la descontextualización es una de las peculiaridades).

ridades de la mayoría de todo lo que se estudia).

2°. Sacar a la luz las cuestiones de poder implicadas en la construcción de la ciencia y las posibilidades de participar en dicho proceso.

3°. Dejar patente la participación de quienes construyen la ciencia y el conocimiento; no silenciar quienes son para demostrar la historicidad y condicionantes de tal construcción.

4°. Incorporar la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio, a qué se debieron, a quienes beneficiaban, etc. Incidir en la provisionalidad del conocimiento.

5°. Integrar las experiencias prácticas en marcos cada vez más generales e integrados.

6°. Comprender todas las cuestiones objeto de estudio e investigación tomando en consideración dimensiones de justicia y equidad. Convertir el trabajo escolar en algo que permita poner en práctica y ayudar a la comprensión de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.

7°. Partir de y valorar la experiencia y conocimiento del propio alumnado. Facilitar la confrontación de sus asunciones y personales puntos de vista con los de otras personas.

8°. Promover la discusión acerca de diferentes alternativas para resolver problemas y conflictos, así como de los efectos colaterales de cada una de las opciones.

9°. Poner en acción juicios de evaluación, reflexionar acerca de las acciones, valoraciones y conclusiones que se suscitan o en las que se ven comprometidos.

10°. Aprender a comprometerse en la aceptación de responsabilidades y en la toma de decisiones; a asumir riesgos y a aprender de los errores que cometen.

11°. Potenciar la personalidad específica de cada estudiante, sus estilos y características personales. Llegar a convencerse del valor positivo de la diversidad personal, así como de pueblos y culturas.

12°. Emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y participativas.

En el fondo, de lo que se trata es de educar a las ciudadanas y ciudadanos

con un "informado escepticismo" o, lo que es lo mismo con capacidades para el pensamiento crítico, como una de las estrategias ante una sociedad y un mundo en el que los fundamentalismos, el pensamiento dogmático, tienden a inundarlo todo y colocarse como el único parámetro que perpetuar.

El alumnado necesita desarrollar una conciencia crítica que le permita analizar, valorar y participar en todo cuanto acontece y tiene que ver con su entorno sociocultural y político.

Optar por un currículum integrado conlleva modificar el contexto del trabajo escolar; obliga a transformar la organización de los recursos del centro y del aula (libros, revistas, vídeos, programas informáticos, periódicos, grabaciones magnetofónicas, etc.), hacerlos visibles en estanterías y al alcance de las manos del estudiantado; crear las condiciones para mejorar la conexión del centro con el mundo exterior: elaborar estrategias para que otras personas y profesionales de la comunidad tengan acceso y comunicación con el alumnado, planificar mayor número de salidas a instituciones, locales y para tomar contacto con personas fuera del centro docente; trabajar de manera más coordinada y colaborativamente por parte del profesorado, etc. Se precisa recurrir a una variedad en las estrategias metodológicas, tanto de recursos, como de modalidades de agrupamiento de estudiantes, formas de motivación y maneras de hacer un seguimiento e ir evaluando todo lo que acontece en las aulas.

Existe el peligro de perder de vista las razones por las que nos comprometemos en la defensa y puesta en acción de currícula integrados. Puede suceder que confiemos en que el mero hecho de rotular o etiquetar algo de una determinada manera equivale a asumir la filosofía que late bajo esa denominación. El peligro "nominalista" es importante y buena prueba de ello es la estrategia última de la derecha política e ideológica de recurrir a utilizar los conceptos de mayor éxito social de las tradiciones políticas progresistas y de izquierda, pero vaciándolas de contenido o distorsionándolas. Uno de los errores frecuentes es el de reducir todo a una cuestión de "técnicas". Algo que se agrava más en las instituciones escolares donde la urgencia de lo inme-

“Es desde la atención a las dimensiones personales y comunitarias, a la preocupación por los problemas sociales de actualidad y de los desarrollos de la ciencia y de la tecnología como se llega a calibrar la funcionalidad y valor de los contenidos culturales del currículum, de las teorías, conceptos, procedimientos y valores que se seleccionan para trabajar en las aulas”

“Una buena enseñanza integrada es mucho más que la aplicación de una determinada metodología. Esta implica crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender”

“En el fondo de lo que se trata es de educar a los ciudadanos y ciudadanas con capacidades para el pensamiento crítico, como una de las estrategias ante una sociedad y un mundo en el que el fundamentalismo y dogmatismo tienden a inundarlo todo”



“Optar por un currículum integrado conlleva modificar el contexto del trabajo escolar, a transformar la organización de los recursos del centro y del aula, crear condiciones para mejorar la conexión del centro con el mundo exterior, trabajar de manera más coordinada y colaborativamente por parte del profesorado”

diato hace estar más obsesionados por tareas de carácter práctico, donde el agobio de la falta de tiempo se convierte en una trampa que puede hacer que acabemos olvidando interrogarnos por las verdaderas razones y efectos de la práctica. De hecho, un error frecuente fue el pensar que para poder implementar una determinada filosofía educativa bastaba con comprometerse con alguna estrategia y recursos didácticos, que sólo con divulgar unas concreciones prácticas era suficiente para extender y asumir la filosofía y razón de ser de esos ejemplos prácticos. Muchas veces a lo largo de la historia se llegó a aceptar que las técnicas o metodologías eran suficientes para hacer realidad los discursos y reflexiones más teóricas que las promovieron.

Pero, al final, en bastantes casos, esas ejemplificaciones prácticas acababan convirtiéndose en esquemas rígidos a reproducir y, lo que es peor, desconociendo su razón de ser y en consecuencia con pocas probabilidades de contribuir a enriquecer el modelo pedagógico de fondo desde el que se propusieron. Cuando se llegan a comprender las razones de los defectos de nuestra prácticas, en el momento que detectamos cuáles son las distorsiones que se producen en lo que son las auténticas finalidades de nuestro trabajo es cuando es más fácil que a cualquiera se le ocurran tareas de carácter práctico para solventar tales errores.

Es fácil conocer qué ejemplos de tareas se pueden proponer al alumnado, por ejemplo, que se pueden utilizar vídeos, salidas escolares, libros de divulgación científica, visitas a museos, confeccionar periódicos escolares, etc., pero si no están claras las razones de las elecciones, los porqués, puede suceder que esas tareas, que en un primer momento suponen una innovación educativa que palia defectos importantes del sistema educativo, acaben años más tarde por reproducir los mismos errores contra los que se sugirieron. El ejemplo de las técnicas elaboradas por Celestin Freinet es una buena muestra de cómo unas determinadas técnicas, mediante las que su autor pretendía vehicular una importante filosofía educativa progresista, de izquierdas, fueron incorporadas por algunos centros escolares pero con otras finalidades. Así, por ejemplo, la correspondencia esco-

lar, la imprenta y los periódicos escolares, fueron utilizados por algunos colegios de una manera distorsionada, para tratar cuestiones nada o poco relevantes y con actitudes dirigistas por parte del profesorado y/o de la dirección del centro. De esta manera se alteraban y distorsionaban las finalidades de unos recursos didácticos que pretendían favorecer la comunicación con la realidad, contribuir a someter a crítica la sociedad en la que se vive, sus valores dominantes, los intereses que subyacen a las acciones que se proponen, etc.

Todas las profesoras y profesores saben enunciar múltiples tareas para desarrollar en las aulas; quien más quien menos conoce experiencias prácticas de formas de trabajo en las instituciones docentes, pero la cuestión principal es su planificación, análisis y seguimiento sin perder nunca de vista su razón de ser; ser conscientes del motor que orienta la selección de las acciones prácticas que se desarrollan en las aulas y centros docentes. Lo realmente importante es la filosofía que subyace a cada modelo de trabajo curricular.

Un currículum integrado no recibe tal nombre sólo por aparecer esbozado en unos papeles en forma de propuesta en la que los contenidos aparecen organizados interdisciplinariamente, se proponen metodologías didácticas basadas en la investigación y colaborativas, etc. Es necesario que esta coherencia también sea perceptible por el propio alumnado al que está destinada la propuesta.

Lograr una mayor comunicación en las aulas, entre el currículum escolar y la realidad pasa por hacer visible al alumnado las conexiones entre los contenidos que las instituciones escolares trabajan y su concreción y validez para comprender e intervenir en la sociedad. Puede suceder que los contenidos que se trabajen sean considerados como relevantes y necesarios por el profesorado, pero eso no basta; las chicas y chicos necesitan captar desde el primer momento su validez y finalidad, algo que servirá como motivación (la palabra mágica, tantas veces desvirtuada).

Poner en relación explícita ante el alumnado unas disciplinas con otras es también una manera de descubrir y dejar patente cuestiones comunes que tienen diversas especialidades entre sí, de sumar esfuerzos para hacer frente a problemas sociales y naturales que tie-

nen por finalidad resolver. Es una forma de contribuir a no levantar falsas barreras entre disciplinas, de evitar las fronteras entre especialidades y, lo que es peor, la incomunicación entre saberes, especialistas y la sociedad para la que trabajan y sirven.

Cuanto más visibles se hagan para el alumnado los elementos comunes y las relaciones entre las diversas especialidades del conocimiento, más fácil les resultará comprender informaciones que de manera aislada requerirían un mayor esfuerzo; los procesos de memorización se verán igualmente mejorados y, algo que también es importante, se facilitarán las posibilidades de buscar las aplicaciones prácticas de conceptos, saberes, técnicas y destrezas.

El trabajo en equipo en las propuestas curriculares integradas.

Esta filosofía y praxis educativa exige también que el profesorado genere nuevas disposiciones. En una sociedad donde los discursos tecnológicos son hegemónicos, donde lo que priva son diseños contruidos según los principios de predictibilidad, control, eficiencia, rígida secuencialización de tareas, etc., esta nueva filosofía promueve la recuperación de una atención primordial a la significatividad de las propuestas de trabajo tanto para estudiantes como para el profesorado; se parte de que es propio del trabajo educativo que existan contradicciones, ambigüedades y, lógicamente tensiones, dada la diversidad de experiencias y peculiaridades de las personas que interactúan en toda aula y centro educativo (Ph. W. Jackson, 1994).

Un currículum integrado es una propuesta que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo más largo de lo que los temas o lecciones de los planes de trabajo disciplinares más tradicionales, por tanto, tiene que ser una propuesta abierta y flexible en la que aparezca contemplada la posibilidad de que el propio alumnado pueda realizar elecciones, introducir focos de atención o modificaciones en su desarrollo que, en principio, no se perciben, pero que surgen durante la realización práctica de la propuesta y resultan coherentes con ella.

Asimismo, esta concepción educativa tiene implicaciones en las modalidades organizativas de los centros de enseñanza. Quizás una de las cuestiones que obliga a mayores esfuerzos, es el requisito del trabajo en equipo, primero entre el profesorado y, a continuación, entre el alumnado, así como de éste con sus profesoras y profesores.

En un sistema educativo que prima tanto las individualidades y el papel de las personas especialistas, la filosofía de la integración requiere transformar de raíz los hábitos de trabajo del profesorado, especialmente en aquellas etapas educativas en las que el profesorado se selecciona y organiza por disciplinas, por ejemplo, en educación secundaria y formación profesional. Es preciso conformar estructuras que permitan que esos expertos y expertas de cada una de las disciplinas y niveles establezcan

“El currículum integrado va a favorecer entre docentes y alumnado el desarrollo de capacidades y hábitos de negociación”

cauces de comunicación, crear espacios que permitan el trabajo en equipo, que hagan posible el llevar a cabo un trabajo interdisciplinar. Los temores personales a la hora de ponerse a colaborar son obstáculos que es preciso derribar. Quien más quien menos fue formado en una tradición de trabajo individual y ello generó personas con temor a compartir.

Las profesoras y profesores necesitan también aprender a descubrir nexos entre las disciplinas, detectar qué estructuras conceptuales, destrezas, procedimientos y valores son más interdependientes, cuáles se están compartiendo, aun sin ser conscientes de ello, y cuáles y cómo es posible coordinar, así como cuándo es factible hacerlo.

Esta filosofía implícita en el currículum integrado va también a repercutir

positivamente en el favorecimiento de una destreza capital para cualquier sociedad democrática, cual es la de desarrollar capacidades y hábitos de **negociación**. Tanto docentes como alumnas y alumnos, a medida que vayan participando en propuestas curriculares integradoras, irán aprendiendo a debatir, reflexionar en equipo y negociar **democráticamente** tareas y modos de llevarlas a cabo. No olvidemos que la única manera de formar personas democráticas es haciéndolas partícipes de instituciones escolares con modos de funcionamiento democrático, que les obligan a ejercer modalidades democráticas de trabajo e interacción.

En la medida que un currículum integrado requiere hacer propuestas de trabajo coherentes, con sentido para el alumnado y, por supuesto, para el profesorado, en esa medida se requiere debatir, aclarar y convencerse mutuamente de los objetivos de cualquier tarea escolar que se planifique y proponga, plantear y discutir posibilidades alternativas, etc. Es una forma de aprender a moverse en estructuras flexibles, en una sociedad y momento histórico donde también la palabra flexibilidad se convirtió ya en una de las palabras mágicas de mayor actualidad.

BIBLIOGRAFIA:

- DEL FATTORE, J. (1992): *What Johnny Shouldn't Read. Textbook Censorship in America*. New Haven. Yale University Press.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada*. Barcelona. Paidós.
- GOODSON, I. (1987): *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*. (extend. edit.). London. The Falmer Press.
- JACKSON, Ph. W. (1994): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata - Fundación Paideia, 3ª edic.
- MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMWAY, D. R. & SYLVAN, D. J. (eds.) (1993): *Knowledges. Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville. University Press of Virginia.
- POPKEWITZ, T. (Ed.) (1987): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. London. The Falmer Press.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994a): *El currículum oculto*. Madrid. Morata, 4ª edición
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994b): *Globalización e interdiscipliniedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.
- WOOD, G. (1992): *Schools That Work: America's Most Innovative Public Education Programs*. New York. Dutton.