

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

CURRICULUM INTEGRADO: DISTINTOS ENFOQUES, DIFERENTES INTENCIONES¹

AN INTEGRATED CURRICULUM: DIFFERENT POINTS OF VIEW, DIFFERENT INTENTIONS

Francisco José Pozuelos Estrada y Francisco Javier García Prieto²
Departamento de Educación. Universidad de Huelva
España

RESUMEN

El currículum integrado como alternativa al modelo convencional organizado en asignaturas separadas cuenta con una sólida implantación en las prácticas educativas innovadoras. Es más, es uno de los referentes más repetidos entre los movimientos pedagógicos alternativos desde sus orígenes a principios del s. XX. No obstante, lejos de lo que pueda pensarse, su desarrollo tanto teórico como más práctico admite modalidades bien diferenciadas. Distinguir esta diversidad ayudará a comprender las verdaderas finalidades de cada tentativa. En este trabajo se distinguen, analizan y comparan tres corrientes (o tradiciones) claramente distintas a la hora de explicar y llevar a cabo la integración curricular. Todas ellas se dan en la actualidad, no hay una evolución en la que una supere a la anterior, todo lo contrario, coexisten y rivalizan entre sí según sus propios argumentos y experiencias. Lo que contribuye, en buena medida, a una cierta dosis de confusión con intenciones no siempre declaradas.

ABSTRACT

The integrated curriculum as an alternative to the organized conventional model in separated subjects. It has a solid implementation in the innovative educational practices. Furthermore, it's one of the most used models in pedagogical alternative methods since its beginning during the 20th Century. However, its development, both theoretical and practical, admits different modalities. To understand this diversity will help to comprehend the real goals of each attempt. In this project we can differentiate, analyze and compare three tendencies, which are clearly different when it's time to explain and develop an integrated curriculum. All these methods are used in the present, there isn't a development in which one overcomes the other, by other hand, they coexist and compete amongst each other according to their own reasoning and experience. This contributes to a certain extent of confusion with intentions not always declared.

PALABRAS CLAVE

Curriculum integrado, innovación educativa, aprendizaje colaborativo, proyectos de trabajo.

KEYWORDS

Integrated curriculum, educational innovation, collaborative learning, working projects.

¹ Recibido el 5 de junio y aceptado el 14 de junio del 2016.

² E-mail: pozuelos@uhu.es; fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Cualquiera puede constatar que el aprendizaje es más ágil y fluido cuando parte de una cuestión que motiva sinceramente, cuando alude a un problema que se desea abordar con el objeto de hallar alguna respuesta, en definitiva, cuando interesa intrínsecamente e implica al ser humano de forma sustantiva (Cook, 1992; Barab y Landa, 1997). Y, lógicamente, eso en el marco de la educación escolar trasciende a la lógica de una asignatura o materia aislada.

La idea de que los escolares aprenden mejor cuando reconocen el contenido como algo cercano, comprensible y útil para su vida cotidiana se puede leer en múltiples autores de la pedagogía contemporánea. Dewey (1918), Freinet (1927), Decroly (1932), entre otros, hace ya casi un siglo que exponían cómo el interés, la comprensión y la implicación sustantiva del alumnado configuraban un eje más potente para la enseñanza que cualquier otra decisión. Los escolares aprenden más, se afirmaba, en aquellos contextos que tienen sentido para ellos. Dentro de la misma tradición, y a lo largo de todo este tiempo, otros autores han profundizado y actualizado esas primeras ideas motrices. Stenhouse (1984) o Freire (1980), por ejemplo, renovaron y ampliaron el repertorio inicial, otorgándole un mayor énfasis social al currículum y a su experimentación en la práctica. Y así hasta llegar a estos tiempos actuales dominados por la irrupción de las tecnologías en la enseñanza. Autores como Dodge (1995), Moursund (1999), Sank, (2005), Sancho (2012), Adell y Castañeda (2012), Area (2006), Pérez Gómez, (2012) entre otros, retoman la integración del currículum y los procesos de investigación escolar como los principios de referencia para un mejor aprovechamiento de las tecnologías en la educación y el tratamiento de un conocimiento complejo cada vez más necesario para vivir en la sociedad de este tiempo. Igualmente la mayoría de las leyes y orientaciones curriculares oficiales vuelven una y otra vez a recomendar la presentación del currículum de modo que sea comprensible para los estudiantes. Es más, la reciente incorporación del discurso de las competencias retoma y subraya la integración del currículum como uno de sus descriptores fundamentales (Moya, 2009) de cara a lograr la transferencia y funcionalidad de los contenidos curriculares.

Por otra parte, cada vez son más las experiencias que se inclinan por esta modalidad de currículum. Durante los últimos años son abundantes las iniciativas que han hecho de la integración curricular un referente para la mejora de la oferta educativa (Martínez-Celorio, 2015; Rodríguez, 2015; Pérez Barco, 2015; Trujillo, 2012; Pozuelos y Rodríguez, 2008; Barrown & Darling-Hammond, 2008, etc.).

Como marco general de referencia, se puede decir que la integración curricular responde, básicamente, a la posibilidad de organizar y presentar el currículum educativo a partir de un eje temático que relaciona los distintos contenidos de forma sustantiva y de modo que resulte más reconocible para los escolares. Frente a la convencional fragmentación y distribución en asignaturas separadas con escasa representatividad fuera del marco académico, el currículum integrado incorpora la idea de unidad entre las distintas formas de conocimiento y las disciplinas. Pero esto, como se verá, admite expresiones prácticas y teóricas muy diferentes.

No obstante, y dicho lo anterior, no se puede olvidar que esta innovación resulta minoritaria frente a las propuestas convencionales: son más la excepción que la regla. Apenas se eche una mirada por las escuelas, institutos o universidades, se comprobará que la integración curricular y sus propuestas prácticas para el desarrollo en las aulas están escasamente representadas.

NO TODO ES LO QUE PARECE: DIFERENTES FORMAS DE ABORDAR LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Resulta interesante detenerse en las distintas modalidades que se pueden observar en lo relativo a la integración curricular pues, lejos de lo que pueda pensarse, no existe un patrón común para todas las tentativas prácticas.

Durante todo el siglo XX se han ido generando variadas corrientes o formas de interpretar la integración curricular, en cada una de ellas se observan diferentes intenciones, compromisos y fundamentos. Si se toman como base los estudios que analizan las tendencias y enfoques teóricos que rivalizan entre sí por ofrecer una explicación de los fenómenos educativos en general, se obtendrán como mínimo tres grandes bloques: (a) la corriente *ingenua o activista*, básicamente centrada en una visión idílica de la infancia y del aprendizaje; (b) la formalista, preocupada por la actualización de unos “métodos docentes” más acordes con el manejo del conocimiento según las futuras demandas laborales y del mercado; y (c) la comprensiva, basada en la consideración del aprendizaje como una interacción que permite un acercamiento progresivo a la complejidad del mundo en el que se vive y que se debe conocer para colaborar en su mejora y transformación.

Pero además, es necesario precisar que estas tres tendencias no se suceden y superan cronológicamente, al contrario, todas coexisten en el presente y mantienen entre ellas fuertes tensiones dialécticas que las hacen evolucionar y autoaplicarse medidas correctivas, con el fin de adecuarse a los tiempos que corren y a los marcos que las justifican.

PERSPECTIVA INGENUA O ACTIVISTA: LA ESPONTANEIDAD DEL APRENDIZAJE

La primera corriente, a la que se le ha denominado ingenua o activista, hunde sus raíces en el comienzo de la Escuela Nueva y las críticas que, desde este movimiento, se le hacen a los principios y descriptores más emblemáticos, a veces desde referentes maniqueos y simplistas, de la escuela tradicional: competitividad, autoritarismo, pasividad, intelectualismo, formalismo, memorización,... en consecuencia y como reacción a esto aparece y se consolida lo que se ha dado en llamar la "alternativa centrada en el niño" cuya característica más significativa consiste en la asunción de que “el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele” (Liston y Zeichner, 1993, p.46).

En coherencia, anexo a este principio, surgen otros como la importancia del interés y la necesidad de adecuar los programas y el proceso educativo en general, a las características psicobiológica del alumnado, lo cual deja al descubierto la distribución por materias, separadas unas de las otras y con escasa relación entre ellas. Dicha estructura puede tener sentido para los adultos pero se corresponde poco con el "sincretismo"³ que define a la actividad intelectual y vital del niño, según se postula en aquellos momentos. Teniendo todo esto como base se proclama la necesidad de "globalizar" los contenidos que se desean impartir.

Frente al intelectualismo y la pasividad se expone la importancia de la actividad y la funcionalidad de los aprendizajes escolares partiéndose para ello de los intereses y necesidades del alumnado, al cual se le reclama para su implicación sustantiva en el proceso. En este sentido resultan ilustrativos los acuerdos aprobados en el congreso fundacional de *The Progressive Education Association*: protagonismo del alumno, contacto directo e indirecto con el mundo circundante, aplicación práctica de lo aprendido, interrelación de las materias, ambiente rico y estimulante para la libre expresión, la actividad como base del conocimiento y la función de guía del profesor.

El contacto con el medio y la experiencia directa se describe como el principal referente para el aprendizaje escolar, sin embargo, como argumenta Torres (1994), dado el marco socio-histórico en el que se desarrollaron las primeras propuestas de integración curricular, casi siempre se recurre a contactos con la naturaleza, con un "mítico mundo rural de dimensiones bucólicas y sin ninguno de los problemas que caracteriza la vida campesina" (Torres, 1994, p. 228), de forma que, como consecuencia de este lastre, todo lo relativo a lo urbano y la controvertida cultura juvenil contemporánea apenas tienen cabida desde esta perspectiva. Y algo paradójico, las disciplinas y las

³ Término adoptado por Claparede (1927) y difundido por Decroly (1932) que hace referencia a la percepción global que experimenta el niño ante la realidad y los objetos.

materias tradicionales siguen siendo el referente, a veces lejano, pero el referente, al fin, a tener en cuenta (Pozuelos, 2007). La diferencia radica por una parte en la forma de presentarlos, por otra, en la manera de trabajarlos en el aula y, por último, su consideración funcional. Así el saber hacer y la experiencia como base del conocimiento conducen hacia un tipo de estrategia que tiene como meta fundamental el uso en la práctica de los contenidos escolares. Desde esta dimensión los contenidos se convierten en un medio para satisfacer necesidades, intereses, dudas... planteados a partir de algún tipo de proyecto, problema, tema o cualquier otro eje que organice la experiencia. Es así que las actividades y los recursos se convierten en elementos de máxima atención: lo importante es que el alumnado 'haga cosas', que "manipule materiales", que "entre en contacto con la realidad" que se rompa con la pasividad y la memorización sumisa de un conocimiento carente de sentido para él. Todo en un ambiente de máxima comunicación e intercambio en donde el proceso es lo más importante, relegándose el resultado de los aprendizajes a consideraciones muy abiertas y "supuestas" pues, parece que, por el mero hecho de haber estado en contacto con ciertos conocimientos, materiales y experiencias, el alumnado debe reconocer las relaciones, hacerlas significativas y por tanto generalizables a otras situaciones distintas a las que las aprendió.

En resumen, este modelo espontaneista (Porlán, 2002) se caracteriza por centrar sus consideraciones en torno al alumnado y sus intereses expresados y dialogados libremente en un clima natural y distendido. La acción educativa transcurre a partir de la enseñanza de la observación y experimentación a través un proceso introducido por los docentes y basado en las ideas de los niños y niñas. Para ello se propone un escenario rico en recursos adecuados a su nivel, de forma que se respete la evolución natural y espontánea del individuo.

El paidocentrismo que se observa en todos estos planteamientos adolece de un optimismo que, como en reiteradas ocasiones se ha dicho, se corresponden más con una descripción edulcorada e idealizada de la enseñanza que con un fiel retrato de lo que ocurre en las aulas. Pero lo cierto es que ha contribuido a configurar una perspectiva del curriculum integrado que, aún en la actualidad, tiene

bastante consistencia explicativa para numerosas escuelas, experiencias y profesorado, pues como afirma Pérez (2012) es el referente pedagógico de muchos docentes y padres.

Cabe señalar que esta perspectiva ha sido tildada de ingenua en lo relativo al establecimiento significativo de relaciones entre los distintos contenidos abordados en el proceso educativo, así entendida la globalización, se otorga “una importancia exagerada a los aspectos psicomotores y manipulativos en detrimento de la actividad intelectual del individuo” (Carmen del, 1987, p. 52).

Idealista y en alguna medida elitista, pues como recoge Pérez (1992) la distribución de los bienes culturales no están repartidos de forma equitativa. Siguiendo la lógica del “respeto a los intereses naturales” los sectores menos favorecidos pueden quedar socializados en la precariedad cultural y facilitar, de esta manera, la reproducción de las diferencias y la injusta discriminación.

Contradictoria, mientras por una parte se defiende la necesidad de respetar los intereses del alumnado: "las experiencias educativas no pueden ser ordenadas de antemano para dar determinados productos ordenados con meses de antelación" (Kilpatrick, 1967, p. 64), por otra, se exponen, a priori, las necesidades de la infancia, por ejemplo el “programa de ideas asociadas” de Decroly (1932) - enfoque decrolyano, basado en los 'centros de interés'-.

Activista y trivial, pues todo parece girar con relación a las inclinaciones momentáneas de los estudiantes, sin pararse a pensar en lo poco relevante que pueden ser estas y sobre todo el escaso calado educativo que, en demasiadas ocasiones tienen; por no detenerse en analizar lo influenciadas que pueden llegar a estar por otros medios poco altruistas y formativos, por ejemplo, la publicidad (Beane, 2005). Además, es preciso considerar la dificultad que tiene el alumnado para formular preguntas y temáticas relevantes, pues, en buena medida, esa es también una capacidad que se educa y a la que se llega, no de la que se parte.

Pero aún así y todo lo cierto es que esta tendencia, como se recoge en diferentes estudios, supone un importante esfuerzo por romper el aburrido y fragmentado discurso escolar tradicional, más afín a logros y reproducción cultural que a una intervención comprometida y si algo puede quedar bien claro, en lo relativo a esta perspectiva, es su implicación en la mejora de la enseñanza que se desarrolla sobre todo en términos de afán e ilusión.

PERSPECTIVA FORMAL: CAMBIAR LA METODOLOGÍA PARA ACTUALIZAR LA ENSEÑANZA

Otra perspectiva bastante extendida es la que se ha identificado con el término formal. Este enfoque está directamente vinculado al problema actual de la abundancia de información y conocimientos, así como a su continua evolución y progreso de forma que la simple acumulación de datos inconexo se estima como algo de escasa utilidad y poca rentabilidad, pues: "La denominada posmodernidad líquida reclama un nuevo tipo de educación, para desarrollar, en los alumnos y alumnas, competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en un entorno cambiante, global y fracturado socialmente" (Balongo y Mérida, 2016, p.148). Preocupa sobre todo, según esto, la necesidad de instruir al alumnado (y al profesorado) para la gestión eficaz de la información, es lo que Ventura (1996, p. 67) denomina como "un intento de formar gente competente en la utilización creciente de información y de conocimiento disponible", lo cual se ha convertido en una verdadera obsesión en los tiempos que corren, donde se valora de forma especial el acceso al último avance (o idea) por el mero hecho de ser nuevo, aunque el coste sea pasar por todo de forma epidémica y sin la menor estimación crítica.

En consecuencia, si en la anterior perspectiva activista todo giraba en torno al alumnado y sus intereses, en este caso ello pasa a un segundo lugar de importancia. El elemento central ahora lo constituye la aplicación de un método bien estructurado que asegure el acceso al contenido curricular de forma eficiente y, más en concreto, en aquel "conocimiento capaz de funcionar como materia prima

para obtener mayores beneficios económicos” (Torres, 2011, p. 93). Es un giro básicamente metodológico (e ideológico) que en poco trastoca la esencia disciplinar del currículum. Para conseguir este propósito se toma un eje temático y se sigue una secuencia organizada en fases (Carbonell, 2015) que garantice el progreso dentro de un método previamente descrito y listo para aplicarse en cualquier situación. De alguna manera, la integración curricular desde esta perspectiva se presenta de forma extremadamente prefijada bajo el pretexto de que así el conocimiento llega mejor al alumnado. Esta reflexión sirve también para analizar la globalización “oficial” que se detecta en los libros de texto que se publican en la actualidad, organizados en unidades temáticas integradas. Todo, pues, aparece convenientemente planeado y secuenciado con el fin de asegurar el correcto tratamiento del programa escolar. Obviamente, se facilita la información necesaria de cada tema y su distribución en unidades temáticas de modo que la planificación queda fijada con antelación, con escasa participación de los escolares y reducidas referencias a la realidad contextual de los participantes.

Otra de las consecuencias tiene que ver con los materiales que se ponen en circulación. Y en esto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocupan un lugar predominante. Estas tecnologías se presentan desde una visión extremadamente optimista o entusiasta, pues parece que su sola presencia asegura el éxito, un valor intrínseco que se acepta sin el más mínimo análisis crítico, inscribiéndose en una suerte de racionalidad tecnológica de crédito absoluto.

Estos recursos audiovisuales y digitales que si bien podrían jugar un papel emancipador, en tanto que permiten diversificar las fuentes de información, en esta perspectiva terminan convirtiéndose en otro material estandarizado que ofertan patrones estructurados para ser puestos en acción de forma mecánica (Sancho, 2008). La escuela entendida así se transforma en un lugar por donde circulan “productos educativos” para su consumo pero no en un espacio donde se genera, transforma, analiza y aplica críticamente el conocimiento socialmente construido. Esta concepción formal y metodológica de la integración curricular se sustenta en la aceptación del currículum oficial y sus contenidos, pero

presentados de manera que faciliten la adquisición de unos saberes necesarios para competir con éxito en el futuro mercado laboral.

Toda formación se focaliza hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y competencias definidas por su valor de cara a la competitividad de la economía (Gimeno, 2014). La práctica en general y la integración curricular en particular, desde este enfoque, queda supeditada a ciertas prescripciones venidas de la mano de pretendidos métodos y especialistas a los que se les atribuye la autoridad suficiente para definir el “plan instructivo”, con sus correspondientes materiales y secuencias, todo claramente indicado para ser aplicado. Se habla de proyectos que basan su lógica en la producción de ideas, fases y materiales para su uso mecánico por parte del profesorado, reduciéndose así la tarea docente a la aplicación del proceso establecido y avalado por “experiencias de éxito”. El currículum integrado así entendido se limita a una estrategia de corte instrumental centrada en la aplicación de ciertas rutinas didácticas que, como afirma Carbonell (2015, p. 219), “responde a una visión muy cerrada y encorsetada, que no evoluciona” y en donde se privilegia el conocimiento académico por encima del experiencial y personal. Se encuadra, por tanto, dentro de un reduccionismo racionalista que concibe el proceso educativo, y el conocimiento, como una secuencia prefijada, conducente a la adquisición de determinadas competencias. Productividad y eficacia son referentes continuos que se le adhieren con suma facilidad: “...de lo que se trata es de que el alumnado aprenda a adaptarse con eficacia a un mundo que cambia con rapidez. El sentido de esta eficacia se mueve en la utilidad y la producción” (Ventura, 1996, p.68).

La asepsia y objetividad son otras dos grandes aspiraciones de esta corriente. Es una alternativa de corte pretendidamente “neutral” amparándose, para ello, en una racionalidad cientifista regulada por criterios universalmente válidos que evitan una subjetividad que perturba y dificulta la intervención técnicamente eficaz. En definitiva de lo que se trata es de proporcionar unos conocimientos evaluables y unas destrezas directamente relacionadas con su productividad, lo que no siempre coincide con lo importante.

La reducción del currículum integrado a un planteamiento de naturaleza metodológica e instrumental se está extendiendo como una moda de fácil asimilación, de intención más superficial de lo que a veces se declara (Grupo Perspectiva Educativa Proyectos de Trabajo, 2016). La integración curricular que se propone desde este modelo está más relacionada con el cumplimiento de un programa, el manejo de determinados materiales y la preparación para trabajar con algunos procesos técnicos a fin de instruirse en el manejo de información variada que con una interacción reflexiva y crítica de los datos y las experiencias socialmente relevantes para el alumnado y su realidad vital. Con lo cual, se puede concluir que esta tradición posiblemente conserve el término 'globalización', a veces haciéndose eco de una moda y en ocasiones como máxima pedagógica que imprime cierta modernidad a la enseñanza, pero la verdad es que poco tiene que ver con sus orígenes y los principios que la fundamentan.

PERSPECTIVA “COMPRESIVA”: MÁS ALLÁ DE LA ACTUALIZACIÓN, EL COMPROMISO DE LA TRANSFORMACIÓN

Por último se considerará una tercera tradición a la que se le llamará comprensiva y que realmente cuenta con un desarrollo práctico sensiblemente menor que las otras dos ya estudiadas, sin embargo, he aquí la paradoja, recibe bastante atención y reconocimiento por parte de los sectores más activos y comprometidos de la educación (GPEPT, 2016; Carbonell, 2015; Fraser y Paraha, 2002; Beane, 2005).

Esta corriente pretende dar respuesta a las dos "fantasías" que, de alguna manera, se detectan en las tendencias anteriores. La primera (activista), parte de la premisa de que el profesorado, apoyándose en los intereses y necesidades del alumnado puede prever y estructurar el planteamiento educativo basándose, para ello, en la construcción de situaciones y experiencias que permitan a los escolares abordar los diferentes conocimientos y saberes, produciéndose de esta manera un desarrollo

espontáneo producto de sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico (Pérez, 1992). La segunda (formal), se basa en la creencia o ilusión de la mejora de los resultados como “efecto de la aplicación de nuevos métodos que actualizan a la enseñanza”; todo parece reducirse al traslado automático, de un plan previamente fijado, a la práctica: la ejecución mecánica de una serie de tareas claramente secuenciada lleva al desarrollo de las competencias pretendidas. Esta visión romántica y neutral que se desprende de las dos corrientes anteriores se presenta poco afectada o interesada por el contexto que condiciona a cualquier propuesta cultural y educativa. Con intención de superar este sesgo, la tendencia comprensiva, desde su posición alternativa y crítica, busca establecer relaciones significativas entre unos contenidos y saberes atractivos y funcionales para el alumnado pero que igualmente le permitan continuar avanzando en el conocimiento, de manera que cada vez se tenga una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad en la que se vive y sobre la que es preciso intervenir para su mejora y transformación. Desde esta posición la escuela, y la educación que esta proporciona, no pueden someterse ni a las necesidades e intereses espontáneos del alumnado ni a una simple preparación para un conocimiento de naturaleza instrumental o academicista. La escuela transformadora y el currículum que promueve, buscan formar ciudadanos comprometidos con los problemas del mundo en el que vive con objeto de alcanzar una situación más justa y para ello es necesario adquirir una perspectiva compleja de la realidad.

Lógicamente si lo que se pretende es que el alumnado incorpore los conocimientos como herramientas intelectuales de orden superior (Anderson y Krathwolh, 2001; Torres, 2014), útiles para distintas situaciones tanto escolares como vitales, este no podrá permanecer al margen del proceso, limitando su actuación al cumplimiento de un itinerario de actividades si apenas relación con su realidad y necesidades. El alumnado desde una perspectiva alternativa es considerado como una pieza clave en tanto que es él quien tendrá que darle sentido y funcionalidad a los conocimientos: "la integración curricular implica activamente a los estudiantes utilizando problemas y cuestiones de importancia para

ellos" (Fraser, 2000, p. 36). Necesitará, lógicamente, hacer suyo los objetos de estudio⁴ que se traten, pues aunque el interés no sea suficiente para declarar a un contenido como relevante, sí que es casi imprescindible para que se construya significativamente.

Junto a la motivación también se reclama la funcionalidad o lo que es lo mismo, la posibilidad de usar los aprendizajes fuera del marco escolar, y para ello nada mejor que articular los proyectos en torno a la problemática que afecta y envuelve al joven en su vida cotidiana, es decir, "problemas o cuestiones sociales relevantes para el alumno y cuya utilidad resulta evidente" (Carmen del, 1997, p. 64). Por todo ello, como lo plantea Pérez (2014), el aula debería transformarse en un 'laboratorio cultural' donde la realidad y los significados se negocian y reconstruyen (Lacueva, 2015), donde se comparten conocimientos a partir del mundo experiencial del alumnado de forma que la cultura pública pueda ser reinterpretada e incluíble en sus esquemas ya existentes. De esta forma, poner en acción las ideas que se poseen con el fin de abordar algún problema e intentar comprender y actuar en la realidad en que se vive, facilitar la incorporación de los contenidos y conocimientos como herramientas intelectuales que progresivamente, como efecto del continuado proceso de reconstrucción, evolucionan y ofrecen visiones cada vez más elaboradas y con un mayor nivel explicativo y transformador, así las ideas intuitivas o pensamiento de sentido común serán el punto de partida, no para ser sustituido por otro científico sino para enriquecerlo y redimensionarlo. Pero, además, se da la circunstancia de que este conocimiento no es homogéneo, las reconstrucciones que se hacen tienen un carácter idiosincrásico pues, junto a las creencias compartidas, aparecen otras personales de tal manera que la diversidad no es sólo algo deseable sino también consustancial al proceso mismo de aprendizaje (López, 2014).

⁴ Hemos preferido utilizar el término *objeto de estudio* en lugar de tema, proyecto, centro de interés, preguntas o tópico, etc. por evitar su confusión con alguna propuesta metodológica concreta.

La cultura que se propone obviamente no podrá estar encuadrada únicamente en las disciplinas académicas ni en la estructura lineal y fragmentada por ellas creadas, estas son sólo una parte del conocimiento, ya que: "el conocimiento académico encuadrado en las disciplinas académicas no deja de ser una parte del conocimiento" (Gimeno, 1992, p.209).

La educación obligatoria reclama cada vez con más urgencia un tipo de saber amplio, centrado en habilidades generales, que permitan al alumnado hacer frente a la realidad en la que viven y los problemas que les afectan. Y para ello no bastan las materias y contenidos elaborados en el ámbito de la cultura especializada y distribuidos en las disciplinas académicas, es preciso contemplar igualmente otros saberes que también pueden contribuir a ese entramado cultural complejo que sirve para comprender y actuar en el mundo actual, lo cual, se insiste, no significa ni renunciar a la herencia cultural conseguida a través de los tiempos, ni rechazar los conocimientos ordenados en los diferentes campos disciplinares (Murdoch y Hornsby, 1997), de lo que se está hablando es de la necesidad de integrar diferentes contenidos y saberes en torno al estudio de problemas socialmente relevantes y a partir de tareas que impliquen el desarrollo de las altas capacidades cognitivas.

Frente a un planteamiento esencialista del curriculum que considera que los contenidos deben obtenerse del análisis exhaustivo de la estructura interna de las disciplinas o de la transposición didáctica que concibe el conocimiento escolar como una reelaboración del conocimiento científico disciplinar simplificado, esta tendencia integradora (comprensiva) proclama la relevancia social como el referente principal a la hora de determinar qué enseñar (Beane, 2005). Además, y en consecuencia, el conocimiento escolar que se maneje en el contexto educativo deberá ser el resultado de la integración de diferentes fuentes de conocimiento (popular, cotidiano, científico, ideológico...) ajustado al contexto educativo pero generalizable y aplicable en otras situaciones diferentes de la vida diaria. Los materiales y recursos didácticos ha sido otro de los elementos que más han suscitado la polémica. Martínez (1995), cuando analiza los proyectos a prueba de profesores que normalmente se concretan en un libro de texto, los describe como cientifista, técnico e instrumental, es decir, productos ya

pensados para ser aplicados mecánicamente por los maestros. También se reseña el carácter sesgado, interesado y reduccionista que se hace de la cultura, rechazándose u obviándose cualquier saber o conocimiento que no se encuadre en lo disciplinar y académico. Igualmente se le critica la transformación de la cultura en objeto de consumo lucrativo hábilmente controlado por ciertas editoriales, con el apoyo del Estado y todo dentro de la más claustrofóbica tradición que termina por rutinizar la vida del aula. Ante esto la alternativa comprensiva no plantea el rechazo a todo tipo de material curricular o que este deba ser elaborado en su totalidad por el profesorado, pues esto es sencillamente imposible e incluso contraproducente; de lo que se trata es de ofertar materiales plurales, abiertos y flexibles (publicados, digitales y contextuales) que admitan ser analizados, discutidos y adaptados por el profesorado, el cual, a través de un proceso de experimentación e investigación práctica, pueda transformarlo y mejorarlo progresivamente (Pozuelos y Romero, 2002).

En definitiva esta tendencia centra su atención en desarrollar aquellas capacidades que permitan una reflexión crítica sobre la realidad con el objeto de poder intervenir en ella de forma comprometida y para ello es preciso desasirse de planteamientos disciplinares y académicos proponiéndose, como alternativa, un modelo centrado en los problemas cercanos que "afectan a nuestras vidas pero que por su complejidad requieren, en su tratamiento, de la participación de otras formas de conocimiento".

UNA REFLEXIÓN PARA TERMINAR

Entre los partidarios de estas tres tradiciones no es raro que se oigan argumentos acusándose mutuamente de hacer una interpretación poco afortunada de la integración curricular. Así los más centrados en el niño acusan a los formalistas de tener en poca consideración las necesidades infantiles y no contar para nada con su intervención activa, reduciendo todo al desarrollo mecánico de una secuencia extraña a los implicados, con el fin de desarrollar el curriculum de forma ordenada y segura (Fraser, 2000) y, a la perspectiva comprensiva, de plantear más un proceso de agitación social que

educativo. Los más preocupados por la adopción del método (formalistas) acusan a los espontaneistas de anti intelectualismo, es decir, "de reducir la dieta intelectual del alumnado a ocurrencias psicológicas de diverso pelaje" (Cuesta, 1997, p. 99) y a los radicales, de utópicos e imprecisos en sus planteamientos, o lo que es lo mismo, de elaborar un discurso de escaso calado práctico. Y, por último, la perspectiva transformadora (tradicón comprensiva) ven en los espontaneistas el riesgo de la infantilización de la cultura, de no salirse de lo inmediato (superficialidad) y de mantener una visión deformada e idealista de la educación y, a los formalistas, se les achaca su apego al formato curricular oficial que les lleva a cambios metodológicos o estéticos sin que apenas se modifique la estructura profunda de la enseñanza: hacer lo mismo de otra manera.

Pero lo cierto es que si se es capaz de situarse a cierta distancia, se podrá observar que además de las diferencias también existen puntos e ideas que pueden ser tenidas en consideración por las diferentes tradiciones, pues el ubicarse y encerrarse en un único punto de vista, puede conducir a una miopía intelectual cercana al sectarismo. Con todo esto queda claro que la idea de desarrollar la educación a partir de un currículum integrado no es algo exclusivo de esta época ni una novedad. Tanto el concepto general como los matices específicos que le han ido imprimiendo cada experiencia se apoyan en antecedentes que se pueden encontrar en más de un siglo de historia. No obstante parece oportuno detenerse al menos en dos consideraciones importantes.

El currículum integrado ha sido interpretado desde distintos puntos de vista y con diferentes intenciones, así, la ambigüedad del término obliga a ser cautos y reflexivos para reconocer, en cada caso, cuando se está ante una tentativa que realmente está impregnada de los valores que, como profesionales de la enseñanza y como ciudadanos, se quieren defender. Y, en segundo lugar, el currículum integrado es un concepto dinámico que precisa adecuarse según los cambios sociales y culturales.

Pero además es preciso revestirse de una cierta modestia cuando se comprueba que una determinada experiencia no llega tan lejos como se esperaba y que en realidad se trata más bien de una mezcla de éxitos y frustraciones. Pero lo importante, como lo recuerdan Apple y Beane (1997), es que se reconozca que existe todo un legado sobre el que fundamentar los propios esfuerzos que a su vez serán, más tarde, contemplados como impulsos que alientan a esta alternativa curricular.

REFERENCIAS

- Adell, J. & Castañeda, L. (2012). Tecnología emergente, ¿pedagogías emergentes? En Autores Varios, *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educació i Tecnologia.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Area, M. (2006). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Cooperación Educativa. Kikiriki*. 79, 26-32.
- Balongo, E. & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 152, 146-162.
- Barab, S. & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54(6), 52-58.
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning*. San Francisco: The George Lucas Educational Foundation. Recuperado de www.edutopia.org: <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

- Carmen del, L. (1987). La investigación en el aula: análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la escuela*, 1, 51-56.
- Carmen del, L. (1997). El conocimiento escolar: ¿interesante, útil, deseable o posible? *Investigación en la Escuela*, 32, 63-66.
- Cook, J. (1992). Negotiating the curriculum: programming for learning. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook, *Negotiating the curriculum: educating for 21st century*. London: Falmer Press.
- Cuesta, R. (1997). Acerca de la disciplinarietàad/interdisciplinarietàad en la ESO. *Investigación en la Escuela*, 32, 97-102.
- Decroly, O. (1932). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas de mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about Webquests. Recuperado de edweb.sdsu.edu: http://edweb.sdsu.edu/courses/EdTec596/About_WebQuests.html
- Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not. *SET: Research Information for Teachers*, 3, 34-37.
- Fraser, D., & Paraha, H. (2002). Curriculum integration as treaty praxis. *Waikato Journal of Education*, 8, 57-70.
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Boulogne: Ferrary.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1992). Ámbitos de diseño, En J. Gimeno, y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 14-17.
- Grupo de la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo –GPEPT- (2016). La moda de los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 467, 80-85.
- Kilpatrick, W. (1967). La teoría pedagógica en la que se basa el programa escolar, en W.H. Kilpatrick, H. Rugg, C. Washburne & F.G. Bonner. *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Lacueva, A. (2015). La investigación en la escuela-casa de la cultura. Recuperado de saber.ucv.ve: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/13004>
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López, M. (2014) Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 84-87.
- Martínez, J. (1995). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada.
- Martínez, X. (10 de marzo de 2015). El modelo agotado de la secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas. *eldiario.es* Recuperado de www.eldiario.es: http://www.eldiario.es/catalunya/secundaria-conservadora-publica-horizonte-jesuitas_0_365014602.html
- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Moya, J. (2009). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Proyecto Atlántida. Madrid. Recuperado de www.redes-cepalcala.org: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20AL%20CURRICULO%20INTEGRADO.pdf>
- Murdoch, K. & Hornsby, D. (1997). *Planning curriculum connectios: whole-school planning for integrated curriculum*. South Yarra, VIC: Eleanor Curtain Publishing.
- Pérez, M. (27 de marzo de 2015). Finlandia ya no quiere asignaturas en clase. *ABC*. Recuperado de www.abc.es: <http://www.abc.es/familia-educacion/20150327/abci-finlandia-propuesta-noasignaturas-201503261404.html>
- Pérez, Á. (1992). Enseñanza para la comprensión, en J. Gimeno & Á.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2012). *Educación en la era digital*. Madrid: Morata
- Pérez, Á. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Díada Editora.

- Pozuelos, F. & Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- Pozuelos, F. & Rodríguez, F. (2008). El currículum integrado en la práctica. Monográfico. *Investigación en la Escuela*, 66, 1-105. Recuperado de [www.investigacionenlaescuela.es: http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/219-numero_66_el_curriculum_integrado_en_la_prctica](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/219-numero_66_el_curriculum_integrado_en_la_prctica)
- Rodríguez, P. (26 de abril de 2015). Adiós a las asignaturas: el trabajo por proyectos convence cada vez a más escuelas. *eldiario.es*. Recuperado de [www.eldiario.es: http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence-escuelas_0_380762408.html](http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence-escuelas_0_380762408.html)
- Sancho, J. (2008) De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.
- Sancho, J. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Schank, R. (2005). Entrevista de E. Punset. ¿Crisis educativa? *Redes*. Televisión Española TVE. Recuperado de [www.youtube.com: http://www.youtube.com/watch?v=9MmPr79sRug_](http://www.youtube.com/watch?v=9MmPr79sRug_)
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, 55, 7-15.
- Ventura, M. (1996). Las relaciones del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 66-71.