

El currículum integrado en el panorama educativo español

Francisco J. Pozuelos Estrada

Universidad de Huelva.

El autor en este trabajo, después de reconocer la dificultad que entraña la organización del currículum desde una lógica innovadora y distinta a la distribución en materias aisladas, hace un recorrido por algunas tentativas integradoras (globalizadas) efectuadas en nuestro contexto nacional. Se identifican seguidamente las coincidencias que se aprecian entre ellas y que indudablemente apuntan hacia una alternativa realizable que cuenta con una importante tradición entre los grupos y experiencias más inquietos en el panorama educativo innovador, aunque no por ello sea fácil su implementación dado su carácter antihegemónico, aspecto éste que más que obstáculo debería ser entendido como un reto capaz de romper con el monótono discurso curricular comúnmente aceptado.

The author, after recognizing the difficulty that has the organization of the curriculum from an innovator logic and different to the distribution in isolated matters, makes a run for some integrated attempts (global) realized in our national context. The coincidences between them are identified, these that undoubtedly point at a realizable alternative that has an important tradition between the most anxious groups and experiences in the innovator educational panorama. The implementation of these experiences is not easy due to its non-hegemonic character, and this aspect before being an obstacle must be understood as a challenge with a capacity of breaking with the monotonous curricular discourse commonly accepted.

Hasta ahora, aunque con diferentes matices, el marco disciplinar y su proyección en la organización del currículum ha sido el referente obligado a la hora de establecer la estructura de los contenidos. Pero el que esto sea lo generalizado no quiere decir que sea también lo natural pues, como argumenta Estefanía (1997: 29), en muchas ocasiones y de forma partidista «se nos pretende convencer de que el estado actual de las cosas es el natural». En coherencia con esto, y como se ha repetido en infinidad de ocasiones, las disciplinas, materias y asignaturas no son otra cosa que un invento cultural que obedece a unos intereses y a una forma de concebir los conocimientos y su organización: «Se olvida, en este caso, que toda empresa científica es empresa humana y que las disciplinas, en las que se comprime el conocimiento científico adquirido son, en definitiva, constructos humanos» (Álvarez, 1985: 69).

La propuesta curricular integrada cuestiona el asepticismo academicista pues las disciplinas escolares son el resultado de un «invento» históricamente condicionado y, por tanto, encuadrables en una lógica de intereses y control social que no concuerda con el fin científico que dicen defender.

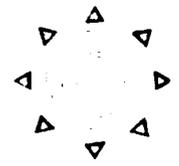
Pero ni éstas han sido siempre las mismas, ni todo el mundo está de acuerdo con ello. Son, sencillamente, interpretaciones socialmente determinadas y sesgadas por los marcos en que se producen, cumpliendo, en contra de lo que a veces se argumenta, más una función selectiva y de control social que científica pues al fin y al cabo, como sugiere Gimeno (1996), las disciplinas escolares son, básicamente, elecciones históricamente condicionadas que poco tienen en común con el armazón científico que dicen representar.

A lo largo del tiempo y al amparo de distintas alternativas, por lo general, como señala Torres (1989), de carácter progresista, han ido apareciendo diversas opciones que proponen modelos diferentes de organización curricular: «Como superación del saber troceado en disciplinas se han planteado diversos modelos de conocimiento integrado y globalizado que tratan de ofrecer al alumnado visiones sintéticas y comprensivas sobre el mundo» (Carbonell, 1995: 212).

Aunque es preciso subrayar la cantidad de trabas e inconvenientes que se han encontrado pues, cualquier intento de cuestionar el conocimiento establecido, se ha tenido que enfrentar siempre con una oposición cerrada, en este sentido y, como señala Zabala (1994: 42), el romper con los esquemas y modelos disciplinares resulta verdaderamente complicado ya que «a pesar de su inoperancia, son siempre sumamente resistentes al cambio».

Esa otra forma de organización de los contenidos, que es independiente de la lógica disciplinar y a la que llamaremos globalizadora (transdisciplinar), propone articular el currículum basándose en unos ejes que permitan obtener una panorámica más amplia y dinámica del conocimiento y las materias de forma que se llegue a lo que Bernstein (1988) llamó una clasificación débil de los contenidos, es decir, una relación fluida y abierta entre ellos, de manera que se deje un amplio margen de control al profesorado y alumnado en lo relativo a la organización, desarrollo y evaluación curricular (estructuración débil).

En torno a este criterio de estructuración y clasificación débil del currículum propio del código integrado («integration code») —según la terminología de Bernstein— se han



edificado algunas propuestas que si bien son minoritarias, en comparación con el código disciplinar («collection code»), no por ello dejan de ser representativas, máxime cuando pueden ser consideradas como buenos referentes a la hora de elaborar experiencias viables y no sólo alternativas dispuestas para el discurso teórico.

Si miramos atentamente podremos hallar diferentes aproximaciones y proyectos que estiman y basan su propuesta curricular en estructuras distintas a la organización lineal en asignaturas. Como aclara Zabala (1994: 42), a lo largo de este siglo y sobre todo en fechas recientes, ha sido bastante común encontrar ejemplos y experiencias educativas que han intentado superar la organización formal del currículum en disciplinas que trocean el conocimiento aunque a causa de distintas presiones, intereses y hábitos tradicionales se ha «impedido que el caudal de experiencias innovadoras haya fructificado»

1. El Diseño Curricular de la Reforma para la Educación Primaria en Andalucía (1989)

Más cercano a nosotros y con un planteamiento claramente innovador, si se compara con los documentos oficiales que se habían realizado hasta entonces desde la administración en otras reformas educativas, aparece el Diseño Curricular de la Reforma para la Educación Primaria en Andalucía¹ (Lledó y otros: Cano y otros, 1989).

Haciéndose eco del problema y dificultad que significó acometer un currículum con carácter propio para la Etapa Primaria², se elaboró, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, un proyecto curricular para esta etapa que superase los programas vigentes de ese momento, a los cuales se les criticó su poca relación con los intereses del alumnado, su escasa relevancia para la sociedad actual y su pobre fundamentación psicopedagógica; resultando de todo ello un programa sobrecargado que ignoró la realidad vital y cognitiva del alumnado y que relega la tarea del profesorado a la simple aplicación de una estructura cerrada de contenidos que no puede ni revisar ni cuestionar, simplemente ejecutarlos de la forma más fiel posible. En consecuencia, y como se recoge en dicho documento, se planteó: «Una reforma curricular de la Educación Primaria, pero ésta no puede limitarse a una simple adición o sustracción de temas u objetivos de los programas actuales (...) sino que debe contemplar una reestructuración que redefine todos los elementos del currículum, así como el planteamiento de nuevos fines para la educación obligatoria en nuestra Comunidad» (Lledó y otros, 1989: 22)

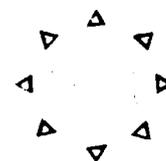
Dentro de esta filosofía innovadora de la educación debe encuadrarse el *Diseño Curricular de la Reforma para la Educación Primaria en Andalucía* (1989) pues desde el principio se explicitó su carácter abierto y flexible con objeto de que fuese el profesorado quien realmente le diera sentido a partir de su experimentación: «Reiteramos así, como ya lo hacíamos en el Diseño General de la Etapa, que no se presenta este material como la mejor solución encontrada, sino como una atractiva y sugerente hipótesis a experimentar» (Lledó y otros, 1990: 8). Con lo cual se pretendía impulsar un conocimiento profesional sustentado en el debate y la práctica responsable (Lledó, 1997), es decir, una formación basada en la toma de decisiones curriculares en el centro, apoyán-

dose para ello en unos documentos orientativos de manera que se fuese aumentando progresivamente el poder de maniobra de los equipos docentes y su implicación en el desarrollo profesional.

Si tradicionalmente el currículum ha estado organizado a partir de áreas y disciplinas separadas entre sí y con reducidas relaciones entre ellas, el modelo por el que se opta en la propuesta curricular de la reforma en Andalucía es radicalmente distinto, pues, según podemos leer en Lledó (1997), siempre se trató de superar la concepción tradicional de un currículum identificado con la organización académica de los contenidos planteándose, como alternativa, otro que realmente pudiera, por una parte, incorporar de forma significativa los nuevos conocimientos surgidos como fruto de las actuales exigencias sociales, científicas y educativas y que no son encuadrables en ninguna de las materias clásicas. Y por otra, esta nueva estructura debería ayudar al profesorado en su tarea de poner en marcha una práctica globalizadora que siempre ha tropezado con el obstáculo que significa articular un proyecto integrado a partir de una propuesta de estilo disciplinar. Para dar forma a estas ideas se propuso una estructura curricular dispuesta en tres niveles de organización: a) Áreas de Conocimiento; b) Ámbitos de Conocimiento y Experiencias y c) Modalidades de trabajo globalizado en el aula. Estos tres niveles de organización, publicados en 1990 con carácter de «Ante-Proyecto», no hacían otra cosa que desarrollar los aspectos generales del currículum que habían sido apuntados en el Diseño General de Etapa (1989: 83-84), en concreto el apartado de Contenidos: «Consideramos tres niveles de organización de los contenidos, entre los cuales se establecen relaciones tanto verticales como horizontales: nivel I, Áreas de Conocimiento; nivel II, Ámbitos de conocimientos y Experiencias y nivel III, Actividad Globalizadora. Cada uno de estos niveles tiene un destinatario específico, cumple una función en el diseño curricular y mantiene una estructura interna propia».

Se presentaron en dos tomos titulados «Áreas de Conocimiento y Experiencias, volumen I y II» (Lledó y otros, 1990) los cuales, junto al «Marco General de la Propuesta Curricular para la Etapa de Educación Primaria» (1989), deberían convertirse en el Diseño Curricular Base para la comunidad andaluza sirviendo, por tanto, como documentos de referencia obligada, para el profesorado, a la hora de elaborar los proyectos educativos.

A) El nivel I de Organización de Contenidos. Áreas de Conocimiento. Para este nivel se definieron cuatro grandes áreas: «área de lógico-matemática», «Área de organización y funcionamiento de los sistemas sociales», «Área de organización y funcionamiento de los sistemas naturales» y «Área de conocimiento y uso de los lenguajes». Cada una de éstas fueron elaboradas por diferentes autores, coordinados todos ellos por un equipo central¹ encargado fundamentalmente de preservar la coherencia con el marco general y entre ellas. Estas áreas integran distintos contenidos provenientes del conocimiento culturalmente organizado, adoptándose como referente básico la estructura interna de las materias que la forman. Iban dirigidas fundamentalmente al profesorado y a los especialistas de forma que a través de un proceso de experimentación e investigación se fuese constituyendo un conocimiento escolar validado en la práctica y, a su vez, científicamente informado. Las áreas tenían como fin «ayudar a estructurar y secuenciar contenidos curriculares» evitando que se produjeran contradicciones entre ellas o falta de ilación a lo largo de la etapa. Siempre se dejó claro que su utilidad residía en servir de orientación al profesorado a la hora de decidir en lo relativo a los conocimientos que son merecedores de ser tratados en la educación pero que nunca deberían trasladarse directamente a la situación de aula o programación.



Si bien es verdad que cada una de las áreas se trataba en un capítulo aparte, también es preciso reseñar que se elaboraron, según sus autores, siguiendo una lógica integradora que facilitara las conexiones y relaciones entre ellas: «Aunque se expongan estas áreas de forma lineal, los distintos campos de conocimiento que se enuncian están íntimamente interrelacionados, estableciéndose diversas relaciones y 'conceptos puente' entre ellos» (Lledó, Cano y otros, 1989: 85)

B) El nivel II o Ámbitos de Conocimiento y Experiencias (ACE) consistía en una reorganización de los contenidos escolares pasándose de una lógica disciplinar, centrada en la estructura interna de las materias a otra mucho más próxima a la forma de aprender y actuar del alumnado o la dinámica de aula. Se trataba de definir un conocimiento escolar apropiado para la etapa Primaria que incorporase, de manera integrada, contenidos de diferentes áreas junto con otros conocimientos y saberes que normalmente, pese a su interés y relevancia, quedan excluidos del programa escolar. «Cada ACE recoge e integra contenidos correspondientes a diversas áreas, así como conceptos puente y otros elementos articuladores de diferentes campos del saber» (Lledó y otros, 1990: 12)

Esta organización se presentaba como una alternativa a ese otro planteamiento transversal que pretende incorporar los conocimientos no académicos o poco encuadrables a partir de unos ejes horizontales que estén presentes en todas las materias tradicionales pero que terminan por convertirse o bien en un añadido de dudoso valor educativo o bien desaparecen sin más.

La idea era que los ACE fuesen los verdaderos organizadores del currículum escolar para la Educación Primaria: «A grandes rasgos, van a ser los ámbitos de Conocimiento y Experiencia los ejes vertebradores —verticales— del trabajo docente» (Lledó, Cano y Jiménez, 1990: 40). Lo cual suponía una auténtica novedad en relación a lo que normalmente hemos podido ver en los currícula oficiales, más dados a pequeños reajustes o actualizaciones superficiales, fácilmente digerible por los distintos sectores, intereses y posibilidades, que a una transformación en profundidad, por muy justificada, flexible y paulatina que esta se plantee.

Ya desde el primer momento se plantearon cinco grandes Ámbitos: «Educación para la vida en sociedad», «Educación para la salud», «Educación tecnológica», «Educación ambiental» y «Educación para la comunicación», los cuales, posteriormente, se desarrollaron en el volumen II «Áreas y Ámbitos de Conocimiento y Experiencia». Cada uno figura firmado por sus correspondientes autores pero, al igual que las Áreas de Conocimiento, también aparecen unos coordinadores⁴ encargados de las tareas de supervisión de las diferentes colaboraciones.

Los ACE se presentaron como una organización del conocimiento escolar alternativa⁵ creados, además, con la intención de facilitar el enfoque globalizador en la situa-

Como ha sido puesto de manifiesto en repetidas ocasiones las materias no tienen sentido como finalidades en sí mismas en la educación obligatoria; a nadie se le puede ocurrir, en estos niveles, enseñar matemáticas o física para formar profesionales en este campo, estas áreas se utilizan para otros fines.

ción de aula pues, al resultar una estructura integrada, se minimiza la dificultad, siempre manifiesta, de poner en funcionamiento una actividad globalizada a partir de unos referentes disciplinares (currículum en materias). «Los ACE no pueden entenderse como una especie de 'nuevas asignaturas' (...) sino como ejes facilitadores del trabajo globalizado» (Lledó y otros, 1990: 13). Pero además por tratarse de una estructura amplia, abierta y flexible permite, y así se recoge en los documentos consultados, su necesaria adecuación a distintas realidades y contextos, y esto propicia la intervención intelectual del docente, no una mera recepción de criterios expuestos desde fuera para ser aplicados de forma automática en cualquier circunstancia y grupo humano, con lo cual se amplía su margen de implicación y responsabilidad profesional haciéndose del desarrollo curricular un proceso básico para la renovación pedagógica. «La tarea profesional se entiende no como la ejecución de algo acabado, sino desde una perspectiva investigadora de los procesos del aula para incidir positivamente en ellos» (Lledó, Cano y otros, 1989: 105). Para la puesta en práctica de esta organización alternativa de contenidos se optó explícitamente por un enfoque globalizador que conectara de forma natural con las experiencias y realidades en las que vive el alumnado cotidianamente.

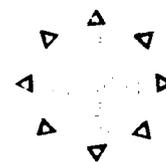
«Pensamos que el enfoque que debe darse al trabajo escolar —en la Educación Primaria— tiene que ser primordialmente globalizador o integrado» (Lledó y otros, 1989: 88). Con intención de facilitar esta tarea se tenía previsto el nivel III en el cual se debería haber tratado la «Organización de los Contenidos: trabajo globalizado», pero únicamente fue apuntado de forma general en el documento marco (1989) pues nunca llegó a publicarse este apartado de la propuesta curricular: «quedando por realizar el correspondiente al tercer nivel, las Modalidades de Trabajo Globalizado en el Aula» (Lledó, 1997:7).

Sí tenemos constancia de la implicación dialogada, entre profesorado y alumnado, que se propone para su puesta en acción en el aula de forma que se conjugasen el interés y la relevancia cultural de los temas tratados en clase.

Igualmente el enfoque globalizador que se proyectó estaba enmarcado en una dimensión estratégica amplia no en un «método tipo», descrito para su aplicación invariable en las aulas. Se sugieren, en el documento referido, cinco modalidades de trabajo globalizado: «centros de interés», «proyectos de trabajo/actividades globalizadoras», «tiempo libre», «metodologías investigativas» y «contextos globalizadores». De cada uno de ellos se hace una semblanza general dejando para más adelante su desarrollo (compromiso éste que, como ya hemos dicho, nunca llegó a cumplirse). Lo que quedaba claro es que estas «sugerencias» no eran ni excluyentes, ni contrapuestas, más bien se proponían como complementarias siendo la realidad educativa y el contexto concreto de la práctica los referentes que deberían orientar al profesorado a la hora de decidir el proceso concreto que se pensaba llevar a cabo en cada caso.

Por otra parte, es preciso recordar que estos tres niveles de organización curricular no estaban definidos jerárquicamente, se planteaban como niveles en interacción de forma que permitiesen un intercambio continuo entre pensamiento y acción «gracias al cual el profesorado pudiera construir y reflexionar acerca de sus propias opciones didácticas» (Lledó, 1997: 8).

Pero lo cierto es que al final, y como consecuencia del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (1006/91, de 14 de junio), todo esto, al menos lo esencial, fue quedándose en el olvido para terminar en una «nueva propuesta» organizada en áreas mucho más acorde con la tradicional distribución disciplinar del currículum escolar.



2. La alternativa transversal

La sociedad en la que vivimos está inmersa en un proceso de cambio radical que afecta a multitud de dimensiones y facetas de nuestra civilización y cultura pero a su vez, el hombre y la mujer actual se encuentran en una encrucijada muchas veces paradójica pues junto a esas transformaciones se convive con una amplia gama de problemas y dificultades que lejos de resolverse se agudizan (por ejemplo problemas ambientales, de salud, de marginación y desigualdad...). La magnitud e interrelación entre estos es tal que podemos decir que la crisis es general y para una correcta interpretación el «paradigma mecanicista» (Yus, 1996: 5) resulta insuficiente: «el paradigma vigente proporciona una visión incompleta y distorsionada de la realidad dándonos, por tanto, soluciones defectuosas»

Y por ello, un nuevo paradigma complejo y sistémico emerge pues, como declara Blanco (1995), vincular la modernidad con racionalidad y progreso hace ya tiempo que se ha puesto en cuestión. En estos momentos la globalidad, la duda ante la certeza de la objetividad de la ciencia y el conocimiento, las interacciones múltiples que generan redes de causas en movimiento, el papel de lo emotivo y no sólo de lo racional a la hora de plantear y conocer la realidad son algunos de los principios que envuelven a esta perspectiva que poco a poco, y en pugna dialéctica con el modelo anterior, trata de abrirse camino reclamando en consecuencia mayores cotas de participación, colaboración y solidaridad. Y en este marco de cambio, la escuela también está llamada a intervenir rompiendo para ello con la tradicional tendencia conservadora que de siempre se le imputa a la institución escolar. Y como expone Moreno (1993: 21) «las materias transversales que la actual Reforma educativa ha incluido en los nuevos planes de estudio nos ofrecen la posibilidad de llevar a cabo este trabajo».

En el currículum de la educación obligatoria se han incorporado una serie de áreas, temas, que aunque son nuevos en la propuesta oficial lo cierto es que siempre, de alguna manera, han estado vinculados a los planteamientos innovadores de la educación⁶: «las líneas transversales son enfoques educativos que responde a problemáticas relevantes que han constituido el núcleo de preocupación tradicional de los movimientos sociales y que han sido recogidos por colectivo de renovación pedagógica» (Celorio, 1996: 31).

Estos temas, que hacen referencia muy directa a problemas importantes que tiene planteados nuestra sociedad y que afectan directamente a la vida y experiencia del alumno (Martínez Ramírez, 1995) recogen una serie de enseñanzas que deben estar presentes en todas materias y áreas, es decir, es preciso que «impregnen» (en términos popularizados por la oficialidad) el currículum de manera que le otorguen a éste de la suficiente relevancia como para darle sentido y significado a los contenidos que hoy se imparten en los centros escolares. Si analizamos las materias que normalmente encajan en el currículum tradicional: Matemáticas, Lengua, Física... podríamos deducir con facilidad que muchos de los aspectos que hoy preocupan al ciudadano corriente, no tendrían respuesta. Este es el caso de los problemas medioambientales, la promoción de la salud, la necesidad de la igualdad entre hombres y mujeres, la antidiscriminación, el consumo racional... y otros temas parecidos que por su clara índole cotidiana no han sido objeto de tratamiento desde los saberes clásicos, preocupados básicamente, por la explicación y coherencia científica.

Las áreas transversales surgen precisamente para dar respuesta a esta situación, es decir, para atender, desde el marco educativo, a los problemas y necesidades que hoy afectan a la población en general y que de no ser tenidos en consideración puede llegarse a la paradoja de formar personas muy instruidas en lo académico pero realmente analfabetos sociales. De alguna manera podríamos afirmar con Carbonell (1997: 3) que estos contenidos, ejes o temas transversales imprimen al «conjunto del saber escolar un mayor grado de integración, globalidad y significación».

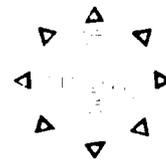
En el currículum oficial, después de diversas aproximaciones, se han concretado de la siguiente forma: ante los problemas ocasionados a la naturaleza y el medio y con intención de promocionar su cuidado y respeto: Educación Ambiental; para los derivados de la salud y su promoción: Educación para la Salud; con objeto de evitar la discriminación por características sexuales: Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos; como revulsivo contra la agresividad y violencia: Educación para la Paz; para favorecer el consumo responsable: Educación del Consumidor; con el fin de promocionar una actitud de prudencia y cuidado en nuestros desplazamientos y viajes: Educación Vial; para propiciar y desarrollar el respeto y tolerancia entre todos: Educación Moral y Cívica.

En este sentido, como nos recuerda Carbonell (1995: 213), las transversales en su interacción con otros conocimientos y desde una perspectiva globalizadora «pueden llenar de contenido concreto algunos discursos demasiado abstractos de la pedagogía crítica, de la solidaridad, de la participación democrática, del ecologismo o del antirracismo». Pero esto que en principio parece una solución no se encuentra exento de contrariedades y dificultades. Por una parte, como recoge Yus (1994), porque representan, considerablemente, una contradicción entre el modelo social en que vivimos (competitivo, insolidario, neoliberal) y lo que la escuela, a través de estos temas, intenta promover (solidaridad, cooperación, respeto y justicia), es decir, «un modelo de sociedad que entra en contradicción con las expectativas que ella misma pone en la escuela» (Yus, 1994: 35). Por otro lado, porque se pide al profesorado que lo incorpore a un currículum previamente definido y estructurado en contenidos disciplinares con el peligro de convertirlos en un añadido que «únicamente cumplirían la función de sobrecargar los programas» (Moreno, 1993: 22).

Igualmente por no tener un espacio «visible» en el currículum pueden fácilmente contagiarse del efecto «materia maría», es decir, de importancia anecdótica y puntual circunstancia que, a decir de Carbonell (1995), le puede relegar a un alto grado de marginalidad e irrelevancia.

Al carecer de un cuerpo organizado de contenido, estas temáticas corren el riesgo de caer en una simple trivialización, a veces sensiblera, de los problemas de moda (efecto «campana de...») a los que, con el fin de promover inquietudes, se les resta calado intelectual, circunstancia que les puede conducir, peligrosamente, a ser objeto de actividades de naturaleza optativa o no curricular, al margen de la programación y con un enfoque más bien *light* propio de los tiempos de relajamiento y extraescolares.

Como ha sido puesto de manifiesto en repetidas ocasiones las materias no tienen sentido como finalidades en sí mismas en la educación obligatoria, a nadie se le puede ocurrir, en estos niveles, enseñar matemáticas o física para formar profesionales en este campo, ya que estas áreas se utilizan para otros fines (Moreno, 1993). Las disciplinas tienen sentido en la medida que pasan a ser un instrumento para una mejor comprensión y manejo de la realidad, cuando sirven para promocionar las capacidades necesari-



rias para interpretar e intervenir en el medio, cuando se dimensiona su aportación con objeto de fomentar e impulsar el desarrollo integral de la persona. En el momento que las materias pierden este carácter contextual y significativo se convierten para el alumnado en algo sin sentido, incomprensible y sin interés. «Las asignaturas no son finalidades en sí mismas por carecer de contextos significativos, de interés y comprensión para la mayoría del alumnado» (Equip Contrapunt, 1994: 83).

Como solución a esto Yus (1995; 1996b; 1997) Moreno (1993; 1994) y González Lucini (1994; 1996), entre otros, abogan por una estructura curricular basada en los ejes transversales en lugar de las materias clásicas, esto es, que los elementos articuladores no sean las asignaturas tradicionales, sino esas materias que plantean problemáticas socio-naturales y que requieren del auxilio instrumental del conocimiento tradicional (Yus, 1997).

Como argumento se expone la posibilidad que se otorga, desde la normativa oficial, para que el profesorado, en coherencia con el contexto donde desarrolla su labor, pueda organizar y estructurar las enseñanzas a través de su Proyecto Educativo con un amplio margen de autonomía.

Igualmente se habla de la necesidad de ofertar un currículum relacionado superándose para ello la fragmentación en áreas independientes y separadas. Se aconsejan ejes claros que impriman sentido y consistencia a los aprendizajes.

Si como se ha dicho las materias tradicionales presentan, por su propia lógica, dificultades para que el alumnado sea capaz de atribuirle significado será necesario buscar otros referentes que estén ligados a su contexto y experiencia vital, tanto actual como futura. En este panorama aparecen las transversales como magníficos instrumentos capaces de establecer puentes entre lo científico y lo cotidiano, es decir, de asegurarle un significado a las enseñanzas escolares.

Asimismo, la transversalidad subraya la formación crítica y social del individuo, aspecto que cada vez parece más necesario en una sociedad excesivamente inclinada hacia el desarrollo de las capacidades productivas del sujeto (Coves y Sánchez Morán, 1999). El camino para organizar un currículum desde la perspectiva transversal viene definido a partir de un proceso dialogado y debatido donde toda la comunidad educativa tiene su espacio —para Yus (1995), aunque, como él mismo reconoce, aún utópico, sería posible incluso comenzar a hablar de un «proyecto social transversal» en el que participaran diferentes instancias y espacios educativos con el fin de promover una nueva formación moral y prosocial del ciudadano—. En consecuencia podríamos estar hablando de una buena vía para transformar las escuelas en comunidades educativas donde sería posible construir e investigar los conocimientos que realmente se precisan para un desarrollo integral tanto a nivel personal como colectivo (Carbonell, 1997).

El proceso⁷ se iniciaría con un análisis del medio con objeto de conocer el ambiente sociocultural que predomina. Con este estudio se podría determinar las líneas prioritarias en orden a los problemas y necesidades más urgentes.

Romper con los esquemas y modelos disciplinares resulta verdaderamente complicado ya que, a pesar de su inoperancia, son siempre sumamente resistentes al cambio.

Las transversales serían los campos de observación y encuadre de esos problemas: el cuidado y deterioro del entorno, la cantidad de desperdicios que se tiran en el patio, la mala utilización y abuso de ciertos recursos como agua, papel, energía, etc. podrían ser encajados perfectamente en el área ambiental.

Una vez establecidas las prioridades y hecho su análisis en cada transversal se pasaría a la definición de los objetivos, contenidos y otros conocimientos incardinables en cada una de ellas. De manera que se genera un marco curricular que integra aspectos de las diferentes materias y saberes.

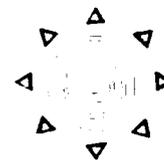
El desarrollo en el aula estaría relacionado con el tratamiento de alguna temática relevante que aglutine de forma significativa las diferentes áreas y contenidos, pues, como afirma Moreno (1993: 41), «en la enseñanza obligatoria no tiene ningún sentido partir de la fragmentación ya que dificulta la comprensión de la realidad que no está parcelada en los compartimentos que marcan las diferentes disciplinas científicas».

Como vemos, desde esta perspectiva, las transversales y su aplicación en el contexto escolar pueden ser una buena vía para una organización alternativa de los contenidos pues como ha sido puesto de manifiesto su correcto tratamiento sólo es posible si se estima desde una perspectiva globalizadora y compleja «en la que los diferentes contenidos muestren significados a través de sus mutuas interrelaciones, no evidenciables desde las disciplinas» (Yus, 1996b: 11).

3. Los ámbitos de investigación: el Proyecto IRES

Con la misma pretensión integradora, que en los dos casos anteriores, se ha planteado la alternativa curricular del Proyecto «Investigación y Renovación Escolar» —IRES— la cual ha sido ampliamente fundamentada y desarrollada por el Grupo Investigación en la Escuela —GIE— (1991) y posteriormente concretado en el Proyecto Curricular «Investigando Nuestro Mundo» cuyo rasgo más característico consiste en la estructuración del mismo a partir de ámbitos de investigación (GIE, 1991; Cañal, 1991; 1992; 1994; Travé y Cañal, 1997; Travé, 1997).

El idear una organización del currículum a partir de ámbitos de investigación (AIN) tiene su origen en la dificultad manifiesta que se detecta en la mayoría de los centros escolares para incorporar las distintas innovaciones curriculares que se han ido produciendo a lo largo del tiempo como resultado de las múltiples experiencias que han demostrado suficientemente su validez y pertinencia para propiciar mejoras en la educación. Como podemos leer en Cañal (1994) y Travé y Cañal (1997), los obstáculos para poner en funcionamiento el cambio y la renovación educativa son muchos, algunos, quizás la mayoría, dependen o tiene su origen en problemas estructurales directamente relacionados con decisiones administrativas, sin embargo otros son consecuencia, unas veces, de la falta de orientaciones alternativas sobre la organización, estructura y selección de los conocimientos y contenidos que se desean impulsar desde las aulas escolares, en otras ocasiones dependen de la escasez de materiales abiertos que ayuden e impulsen a la experimentación curricular o también de la casi ausencia de ejemplos



valiosos que ilustren y abran posibilidades a ese colectivo de enseñantes innovadores que en su pugna por impulsar una educación de calidad termina agotado ante «la incertidumbre de si están o no abordando realmente los objetos de estudio prioritarios o si los resultados que se obtienen de su investigación podrán considerarse valiosos o más bien deficientes o irrelevantes» (Travé y Cañal, 1997: 57).

Como vemos existe un amplio espacio en el que poder intervenir y realizar aportaciones encaminadas a facilitar el desarrollo de experiencias que entiendan el currículum desde perspectivas distintas a la organización tradicional y académica, útil casi exclusivamente para el éxito en los rituales escolares pero de escasa funcionalidad cuando se intenta poner en uso en situaciones nuevas no estructuradas.

Es en este contexto de búsqueda y participación donde se genera la propuesta innovadora del Proyecto IRES (GIE, 1991) el cual, como decíamos, se ha concretado en el Proyecto Curricular «Investigando Nuestro Mundo» que desde el principio se decanta por la globalización y la investigación como dos de sus descriptores más característicos. Pero la integración curricular en este proyecto se plantea, de forma explícita, desde una perspectiva compleja en tanto que se recoge para la formulación del conocimiento escolar deseables aportaciones no sólo del conocimiento científico, sino también del conocimiento ético e ideológico y del conocimiento cotidiano y todo ello en mutua interacción de manera que el conocimiento resultante sea producto de las conexiones y cruces significativos de todas estas perspectivas. Más recientemente a través de un artículo de Porlán y Rivero (1994: 28) ambos componentes del proyecto IRES, formulaban con claridad las fuentes o perspectivas que han de contribuir a la formulación del conocimiento escolar: «Desde nuestro punto de vista, el conocimiento escolar debe ser fruto de la integración de tres perspectivas epistemológicas: la científica, la cotidiana y la representada por los problemas socioambientales».

Como organizador de este conocimiento y a su vez para facilitar su puesta en práctica se trazó la estructura en «ámbitos de investigación», idea que ha experimentado diversas aproximaciones y formulaciones (GIE, 1991; Cañal, 1994; Travé y Cañal, 1997; Travé, 1997) hasta llegar a una definición sólida, útil y realmente viable y alternativa que si bien no se puede considerar como definitiva, pues esto iría en contra de la propia filosofía que lo fundamenta, sí que podemos afirmar que hoy goza de un consenso bastante amplio entre todos los grupos y componentes de este programa de investigación (IRES). La definición a la que aludimos ha sido expuesta por Travé (1997: 42-43) y dice: «el ámbito de investigación es un espacio educativo configurado para el estudio de subsistemas físicos, biológicos y/o sociales capaz de ofrecer propuestas atractivas, coherentes y rigurosas que permitan a profesores y alumnos abordar procesos de investigación escolar a lo largo de una etapa educativa».

Como vemos, estos AIN hacen referencia a una organización sistémica de los conocimientos de forma que cualquier objeto de estudio pueda ser emprendido a partir no sólo de los elementos que los constituyen sino también de las relaciones y la organización que generan así como de los cambios que se van produciendo por efecto de las interacciones ocurridas. Desde esta dimensión sistémica del conocimiento y la información se supera la mera descripción superficial que se contenta con la enumeración de datos con el fin de cubrir grandes cantidades de contenidos listos para ser reproducidos de forma totalmente acrítica con la ilusión de acercarse, de esta manera, a la transcripción de una realidad incuestionable. Sin embargo, el hecho de organizar el conocimiento escolar desde una perspectiva sistémica y abordarlo a partir de la investigación

de problemas surgidos de la realidad sionatural (Cañal, 1991) o socioambiental (Porlán y Rivero, 1994) implica establecer subsistemas configurados desde una lógica que traspasa los límites disciplinares y que por tanto reclaman una alternativa epistemológica a la distribución académica de los contenidos. En este sentido y como expone Cañal (1994), los AIN son organizadores del conocimiento escolar globalizado dado que estructuran los contenidos de forma interrelacionada, integran la transversalidad y generan líneas de investigación que se pueden desarrollar a lo largo de la escolaridad ampliando su nivel de profundidad y complejidad (Travé, 1997).

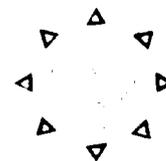
Es posible afirmar que el currículum pasa a ser, de una herramienta instrumental, básicamente elaborada para su traslado automático a la situación de aula, a una herramienta intelectual que, en función de sus peculiaridades experimentales e investigadoras, promueve e impulsa el desarrollo profesional de los enseñantes.

Pero además del carácter sistémico, socialmente relevante e inmerso en un proceso investigativo y globalizado los AIN, como «espacio educativo», deben despertar y promover el interés y la participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, profesorado y alumnado de tal manera que tanto unos como otros puedan construir un conocimiento, profesional o escolar, según cada caso, cada vez más elaborado y complejo fruto de una contribución progresivamente más crítica y comprometida. Para ello será preciso contemplar distintos niveles de desarrollo con el fin de facilitar el progreso y la superación de los distintos obstáculos que separan a unos niveles de otros (Porlán y Rivero, 1994), es decir, hipótesis que ayuden y promuevan la construcción de un conocimiento significativo y relevante.

Resulta también importante reseñar el andamiaje, la estructura o contenido de cada Ámbito, aspecto éste que también ha ido evolucionando junto con su definición, así de una referencia amplia para la experimentación con el fin de articular y secuenciar varias unidades didácticas, cursos completos o ciclos... (Cañal, 1992) se ha pasado a una propuesta específica, elaborada por Travé y Cañal (1997), que trata y plantea los diferentes apartados que sería preciso recoger en cada uno de los ámbitos: el primero de ellos hace referencia al «análisis del campo de conocimiento del AIN», es decir, cómo es tratado desde el conocimiento científico, cómo es planteado desde el conocimiento de los alumnos y cómo otros conocimientos sociales lo tienen en cuenta (cotidiano, popular...), se refiere, según podemos deducir, a un estudio muy detenido sobre todos los aspectos del saber

que están relacionados con el tema del ámbito en cuestión, en conclusión, se trata de un exhaustivo «análisis epistemológico».

El siguiente apartado tiene que ver con «la propuesta de conocimiento escolar del AIN», después de haberse tratado el conocimiento desde distintos ángulos se estará en disposición de expresar el conocimiento escolar deseable que es, por supuesto, algo más que un sencillo traslado del conocimiento científico al aula y que requiere de un proceso reflexivo y deliberativo con la intención de establecer diversas líneas y orientaciones que tengan en cuenta los procesos y condiciones que facilitan y promueven un cierto tipo de conocimiento y aprendizaje. Para ello se sugieren mapas conceptuales de



referencia, posibles hipótesis de progresión, es decir: «diferentes niveles de formulación del conocimiento escolar que abarquen desde significados próximos al alumnado, de carácter más o menos simple (...) hasta niveles más elaborados en los que los significados sean cada vez más complejos, coherentes y con mayor capacidad explicativa y transformadora de la realidad» (Porlán y Rivero, 1994: 31).

Tramas que recojan y relacionen algunos problemas a estudiar y abordar en clase (tramas de problemas), líneas de investigación, itinerarios y objetos de estudios, etc. En definitiva en este apartado de lo que se trata es de hacer un análisis didáctico de la temática referida al AIN que se esté planteando.

En tercer lugar se habla de la necesidad de proponer «materiales de apoyo» que concreten y facilite tanto su desarrollo en las aulas como el proceso de experimentación e investigación: «un material expresamente diseñado para contribuir al desarrollo profesional de los equipos de profesores» (Travé y Cañal, 1997: 59).

En este sentido, se habla de expresar modelos y pautas flexibles de manejo y uso que ayuden a crear variadas formas para su implementación en la práctica. En este apartado se aborda el problema de los materiales alternativos y en consecuencia, de la necesaria elaboración de ellos si realmente se quiere impulsar prácticas innovadoras que no supongan un esfuerzo tal que, a la larga, sean irrealizables por la sobrecarga laboral que esto implica.

Otro aspecto que ha sido materia de reflexión y análisis tiene que ver con la selección y delimitación de los subsistemas que pueden ser objeto de los ámbitos, ¿en qué criterios es posible fijarse para orientar una elección pertinente? En relación a esto, aunque se reconoce que son múltiples las posibilidades, se ha pensado que para la Etapa Primaria lo ideal sería centrarse en el mundo experiencial y vital del alumnado de forma que éste pueda realizar investigaciones que de alguna manera le vayan respondiendo sus interrogantes y necesidades más inmediata: «consideramos idóneos los sistemas referidos al mesocosmo, es decir, aquellos subsistemas de la realidad más ajustados a las dimensiones en las que el alumno desarrolla su existencia y más accesibles a la investigación» (Travé y Cañal, 1997: 58).

Con este criterio se han propuesto dos posibles vías de selección; una, que se centraría en realidades o sistemas muy concretos y próximos y por tanto claramente definidos y acotados como, por ejemplo, la casa, el mercado, la familia; y otro, que abarcaría realidades más amplias y difusas, como por ejemplo los ecosistemas, los seres vivos, la sociedad, etc. Pero algo que sí resulta importante, independientemente de la vía que se escoja, es que permitan un tratamiento de los conocimientos progresivamente más complejo, que ofrezcan diferentes niveles de desarrollo a lo largo de un ciclo o etapa o, como exponen Porlán y Rivero (1994), que abarquen desde planteamientos sencillos y de utilidad inmediata hasta otros más coherentes, explicativos y transformadores de la realidad.

Al definir un AIN, dada su magnitud y complejidad, en ocasiones es preciso señalar «campos de investigación» (Travé y Cañal, 1997) que ayuden a concretar posibles secuencias o temáticas estructuradoras del conocimiento escolar. Así si tratamos, por ejemplo, el ámbito «Alimentos y alimentación» resulta interesante abrir algunos campos estructuradores como «la publicidad», «la dieta», «el comensalismo», «la gastronomía», «la compra»... como observamos estas referencias favorecen la elección de posibles objetos de estudio que contribuyan a un conocimiento organizado y coherente que

evite tanto el riesgo de la dispersión y ocasionalidad que conducen a un conocimiento superficial como de la rigidez preestablecida que bajo la coartada del orden y secuencialidad lógica se ocultan no pocas referencias cientifistas de escaso valor educativo.

Disponer el currículum desde esta perspectiva supone la adopción de un conjunto amplio de ámbitos, es decir, una estructura de subsistemas interrelacionados que organizan el conocimiento escolar y permite la integración de los conocimientos pues como sostiene Travé (1997: 43) «un ámbito de investigación —AIN— es una parte de una propuesta más amplia (...) necesita de otros AIN (...) para constituir un proyecto de trabajo coherente...». Lo cual, en general, representa una alternativa al currículum tradicional organizado en disciplinas y bloques de contenidos cada vez más fragmentados y separados unos de otros.

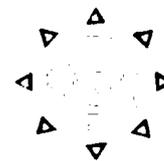
El desarrollo de los AIN y «líneas de investigación» (largo plazo) se articulan en el aula a partir del tratamiento de Unidades Didácticas (corto plazo) basadas en diferentes «objetos de estudio» que presentan igualmente una estructura de integración sistémica de los conocimientos. Para el diseño de estas unidades, según el esquema planteado por Cañal (1992b), es preciso centrar la atención en cuatro elementos básicos: orientación de la unidad, esto es, qué finalidades le imprimen sentido y significatividad, tanto desde la perspectiva del profesorado como del alumnado; *estrategia de enseñanza*, este apartado se refiere a los tipos de actividades y secuencia posible; «actividades» y, por último, regulación de la enseñanza, de forma que se establezca un mecanismo de evaluación y acomodación de todo el proceso ajustándose, en cada momento, a las necesidades que vayan concurriendo.

Cuando se habla de la orientación de la unidad, se pone especial atención en dejar claro que la finalidad que debe concretarse en cada una de ellas, se refiere tanto al profesorado como para el alumnado. En este sentido se plantea la necesidad de «un proceso de conjunción equilibrada de los intereses educativos del profesor y los intereses de los alumnos» (Cañal, 1992b: 20). Con la intención asegurar el sentido para el alumnado se señala la importancia de asignarle un título que aluda claramente a ciertos fines inmediatos concretables en algo claramente definido, lo cual servirá para vertebrar y dar significado a las distintas actividades que se realicen.

La estrategia de enseñanza tiene que ver con el proceso y los pasos a seguir de cara a las finalidades que se hayan planteado. El desarrollo de una estrategia determinada constituye una secuencia de actividades que ayudará a establecer relaciones sustantivas entre conocimientos y no la mera acumulación de datos.

Las actividades, lejos de confundirse con meros ejercicios escolares, se plantean como las acciones que permitan entrar en contacto al alumnado con los contenidos de aprendizaje. Las actividades se caracterizan porque tienen sentido en sí mismas, están dotadas de lógica interna y suponen un proceso interactivo entre personas e información y están orientadas a favorecer un cierto aprendizaje.

La regulación de la enseñanza está relacionada tanto con la dinámica de aula y el clima que se desea establecer como con los ajustes que se precisan introducir cuando se lleven a cabo, y analicen, las distintas actividades. La evaluación/regulación, en este sentido, orienta más que controla y su funcionalidad viene dada por la capacidad que tenga para detectar problemas, informar sobre posibles alternativas y adecuar el proceso a las necesidades que vayan apareciendo en el transcurso de la acción.



Las unidades didácticas que se planteen al amparo de los ámbitos y líneas de investigación suministran al alumnado diferentes posibilidades de investigar problemas concretos referidos a su experiencia diaria, lo cual propicia la construcción de esquemas de conocimiento que les permitan seguir aprendiendo y, a su vez, dar respuesta a sus necesidades vitales y cotidianas.

En cuanto a la secuenciación, se opta por un modelo abierto, sin determinación previa, que permita la participación activa del alumnado en la selección y adecuación de los diferentes objetos de estudio, lo cual implica un especial cuidado en la estructuración y relación entre contenidos, aspecto este que justifica la organización sistémica en ámbitos de investigación en lugar de listados de contenidos de difícil relación y conexión entre sí.

Para terminar sólo nos queda por decir la necesidad que este modelo precisa de un trabajo colaborativo entre los equipos de profesores y asesores (Cañal, 1992b) que, en base a su apoyo humano y a ciertos materiales expresamente elaborados para este fin, faciliten la tarea educativa e investigadora.

4. Coincidencias que señalan hacia una alternativa posible

Estas tres alternativas de carácter globalizador y transdisciplinar que acabamos de exponer tiene en común, por una parte, su interés por desechar la «lógica lineal-disciplinar» a la hora de plantear el currículum escolar y buscar, como alternativa, otras referencias más vitales, complejas y dinámicas que sean capaces de imprimirle al conocimiento escolar un aire más actual y transformador, pero este aspecto general, compartido por todos, que ya de por sí les otorga suficiente consistencia y coherencia en conjunto, se amplía con otra importante relación de coincidencia. Veamos algunas:

a) Planteamiento contextualizable, no universal. En todas se manifiesta la necesidad de contextualizar la propuesta, de tener en consideración la realidad en la que se va a poner en funcionamiento y por ello de huir de cualquier tendencia universal y generalizable válida para cualquier situación y medio.

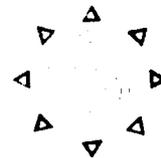
b) Secuencia abierta. La flexibilidad que fundamenta a este tipo de organización curricular se complementa con el carácter abierto y poco delimitado que define a la secuenciación de conocimientos que le acompaña. Frente a la obsesión por la linealidad y el orden emerge una nueva forma de relación más compleja y abierta que se basa en las interacciones y mutua interdependencia del conocimiento y esto difícilmente se puede constreñir en una secuencia predefinida de antemano. Será la propia evolución, la vida del aula y el interés educativo, en la práctica, quien oriente y defina la secuencia a seguir que, como sugieren García y Rivero (1995), ni es lineal, ni sigue un único camino sino que será preciso contemplar diferentes avances y retrocesos así como variadas vías de progreso.

c) Progresión del conocimiento. Aunque se reconoce la dimensión flexible de la estructura curricular y el carácter abierto de la secuencia de contenidos, esto no quiere decir que se pase a un planteamiento episódico de los conocimientos; en todos los casos se habla de incorporar progresivamente nuevos significados e interacciones que hagan posible avanzar hacia niveles de desarrollo cada vez más complejos y elaborados de conocimiento. En definitiva, se habla de establecer potenciales evoluciones que describan el progreso del conocimiento escolar (hipótesis de progresión). Más que «respuestas correctas» o conocimiento cerrado lo importante es ir construyendo paulatinamente esquemas de conocimiento y conducta cada vez más amplios y explicativos.

d) Estructura sistémica. Para poder avanzar con una cierta coherencia es imprescindible establecer estructuras relacionadas de conocimientos. Estructura que expresen posibles conexiones de manera que en cualquier momento se pueda conocer en qué grado de complejidad se está, qué relaciones se han realizado, cuáles faltan y en qué sentido es posible evolucionar. En todos los casos se manifiesta la importancia de instaurar redes que a manera de mapas orienten las relaciones y conexiones que se están llevando a cabo o que, en algún sentido, es posible abordar, evitándose de esta forma la simple acumulación factual de datos y contenidos.

e) Integración de conocimientos de diversa índole. Mientras la perspectiva disciplinar pone todo su interés en la disposición académica de los contenidos escolares, centrándose, para ello, en el análisis científico de los conocimientos; las alternativas que estamos considerando reconocen y valoran igualmente otros contenidos que, sin provenir directamente del mundo académico, son igualmente necesario para una formación integral y emancipatoria del alumnado. Con esto no quiere decirse que se desprecie el valor de las aportaciones del conocimiento organizado (disciplinas) sino que este formará parte del conjunto de conocimientos a tratar pero como otro más y por supuesto, como apunta Porlán y Rivero (1994: 31), «no para convertirlo directamente en conocimiento escolar». En este mismo sentido y abundando en la importancia relativa de las áreas tradicionales Yus (1997) manifiesta la necesidad de su aportación pero difuminando sus fronteras y conectándolas con los problemas socio-ambientales de forma que así cobren sentido y significado para la educación. En definitiva y como señala Zabala (1995: 161) la cuestión no estriba en despreciar el conocimiento disciplinar sino en reconsiderar el sentido hegemónico y exclusivo que generalmente se le ha otorgado en la enseñanza escolar: «la alternativa no es una negación de las disciplinas, sino una posición diferente de su papel».

f) Conocimiento crítico. Estas alternativas se separan de la propuesta de conocimiento racionalista que al amparo de las disciplinas y materias lo definen como algo incuestionable, universal y de valor intemporal. Frente a esto la propuesta transdisciplinar cuestiona de una parte el asepticismo disciplinar pues, como señala Cuesta (1997), las disciplinas escolares son el resultado de un «invento» históricamente condicionado y por tanto encuadrable en una lógica de intereses y control social que no concuerda con el fin científico que dicen defender. Por ello más que estimular la reproducción acrítica de un conocimiento ajeno a la realidad en que se vive, las alternativas que estamos analizando plantean una estructura curricular que impulse un conocimiento basado en



la comprensión (Boix, 1997) es decir que sea utilizable en la vida cotidiana para plantear preguntas, para abordar problemas e igualmente para comprometerse con la transformación de la realidad. Lo cual conecta con una visión «democrática de las escuelas» (Apple y Beane, 1997) que, a diferencia de la tradición «progresista» centrada en el alumnado y de corte más psicológico, aquéllas le añaden una dimensión social en tanto que no sólo contribuyen a disminuir las desigualdades que se generan en la vida escolar sino también de las condiciones que las crean. De alguna forma se acerca a lo que en relación con la formación del profesorado afirman Liston y Zeichner (1993: 60): que si bien la educación «no puede por sí sola crear una sociedad mejor, puede cooperar en la lucha para hacerla realidad».

g) Participación e implicación profesional de los docentes. Otro aspecto que recorre a las tres propuestas que hemos analizado tiene que ver con la implicación profesional de los enseñantes. El enfoque deliberativo que envuelve a la propuesta transdisciplinar exige y demanda del profesorado una participación comprometida e intelectual en tanto que por su propio fundamento no puede reducirse su labor a la aplicación mecánica de propuestas diseñadas desde instancias ajenas al marco escolar. A su vez esta implicación precisa del trabajo colaborativo en equipo de forma que las decisiones que se adopten tomen naturaleza de proyecto colectivo y no de realización aislada de un sujeto independiente, aspecto éste que no sólo le restaría potencialidad sino que a medio plazo lo convertiría en irrealizable. Pero dicho esto es preciso aclarar que cuando se habla de una dimensión colaborativa no se quiere decir homogeneizar y uniformar todas las prácticas que se desarrollen en el seno del proyecto, de lo que se está hablando es de la construcción de un marco común que puede y debe adecuarse a las características personales de cada participante, o lo que es lo mismo, considerar lo colectivo y lo personal como dos realidades complementarias con objeto de propiciar prácticas realmente creativas y compartidas pues de otra forma, como advierte Hargreaves (1996), todo podría quedar en una colegialidad artificial que sólo sirve para maquillar prácticas rutinarias.

h) Participación del alumnado. Si el profesorado se define desde este enfoque como un agente activo que delibera, experimenta y toma decisiones de forma cada vez más desarrollada y profesional como resultado del proceso de investigación curricular en el que se encuentra inmerso (Porlán, 1993), el alumnado, receptor de las decisiones adoptadas, no puede ser menos. En las tres alternativas que hemos analizado se observa la consideración del alumnado como agente activo que participa no sólo realizando las ideas que surgen del profesorado, sino también con su participación efectiva en las decisiones que se toman en el aula, entendida esta como un laboratorio cultural donde se genera y reconstruye conocimiento, fruto de los intercambios e interacciones que se producen entre todos los implicados (Hernández, 1997).

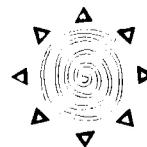
i) Construcción y reconstrucción del conocimiento. La mayoría de las propuestas tradicionales de enseñanza e incluso algunas de las alternativas de perfiles interdisciplinarias tienen su base de aprendizaje en la reproducción correcta de los conocimientos previamente reseñados, sin embargo el enfoque transdisciplinar como ha sido reiteradamente explicado desde sus diferentes alternativas no coinciden con

esta visión externa lista del aprendizaje (Hernández, 1992). Aprender desde esta perspectiva implica otorgar significado y esto no se consigue ni por acumulación de datos, ni por reproducción automática de la información proporcionada, se alcanza básicamente por la posibilidad de conectar los nuevos aprendizajes con los esquemas e ideas que ya se poseen, en definitiva aprender significa establecer relaciones entre diferentes fuentes y procedimientos de información y, a su vez, transformarla y reconstruirla críticamente con el fin de alcanzar mayores cota de comprensión, es decir, una transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos provocado por el contraste entre las adquisiciones espontaneas y las distintas forma de conocimiento (Pérez Gómez, 1992a: 81), lo cual dicho de forma escueta y, siguiendo a este mismo autor, podría decirse que «el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos».

Esto nos conduce a un cierto grado de incertidumbre y por tanto de reto a la hora de aprender y enseñar, pues, ni el proceso está cerrado de antemano, ni todos realizarán las mismas conexiones, así incertidumbre y diversidad serán dos variables que, de alguna manera, enmarcan a la propuesta transdisciplinar de abordar los aprendizajes.

j) El conocimiento socialmente relevante, eje del currículum. Si para articular el currículum, las disciplinas tradicionales y sus lógicas internas no parecen, por sí solas, ser buenos referentes ¿en qué tendremos que fijarnos? La respuesta, en la mayoría de los casos, se refiere a cuatro criterios básicos: 1) Que sean conocimientos que tengan significatividad para la sociedad en que vivimos y sus nuevas demandas y necesidades; 2) Que tengan sentido para la etapa a la que se dirigen; 3) Que respondan a un cierto nivel de funcionalidad inmediata y 4) Que permitan y faciliten la continuidad de los aprendizajes. Junto a éstos también se habla de la necesidad de contemplar aspectos o problemas que no estén suficientemente objetivados y que se dé la inexistencia de soluciones consensuadas, es decir, que se «encuentren sometidos a tensión social y conceptual» (Prats, 1997: 13), lo cual le llevará, más que a la simple incorporación de una cultura terminada y cerrada, a una necesaria reconstrucción personal producto de las interacciones existente entre sus ideas, esquemas y preconcepciones (estructura semántica experiencial) y los nuevos conocimientos que se ponen en relación, de manera que el «alumnado participa de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad» (Pérez Gómez, 1992b: 66).

Este código (Gimeno, 1988) o ideas que intervienen en la selección y ordenación del currículum, como nos recuerda el Grupo Cronos (1997), aunque minoritario cuenta con una importante tradición entre los círculos progresistas y comprometidos de la educación. Aceptar estos criterios, asumidos por las tendencias que estamos analizando, les supone tomar «los problemas relevantes de nuestro mundo y convertirlos en el centro de los contenidos y de su selección en los respectivos proyectos de enseñanza» (Grupo Cronos, 1997: 7). A partir de aquí cada uno le ha titulado de una forma: «ámbitos de conocimiento y experiencia» (Lledó, Cano y otros, 1990), «áreas transversales» (defendida por Yus 1996; 1997; Moreno 1994) o «ámbitos de investigación» (planteado por GIE, 1991; Cañal, 1991; 1992; 1994; Travé y Cañal, 1997; Travé, 1997) pero en líneas generales todas coinciden en la necesidad de articular el currículum a partir de unos ejes socialmente significativos, capaz de imprimirle al currículum un valor práctico y transformador que difícilmente es posible desde planteamientos disciplinares y transmisivos. Considerando estos aspectos, es posible afirmar que el currículum, desde



este enfoque, pasa a ser, de una herramienta instrumental, básicamente elaborada para su traslado automático a la situación de aula, a una herramienta intelectual que, en función de sus peculiaridades experimentales e investigadoras promueve e impulsa el desarrollo profesional de los enseñantes. De esta forma el docente se configura como un investigador capaz de generar una actitud reflexiva respecto a la práctica, desligándose, progresivamente, de rutinas y técnicas que terminan por osificar su labor y proyección social. En plena coincidencia con esto, Sánchez Iniesta (1994: 137) expone: «todas las reflexiones anteriores nos indican claramente que no se trata tanto de aprender nuevas técnicas, cuanto de introducir la reflexión sobre nuestra práctica, para promover una nueva actitud del docente ante el modo de contemplar el proceso de enseñanza/aprendizaje...».

Como podemos apreciar la organización del currículum no es algo de segunda importancia, ni tampoco una decisión técnica que compete exclusivamente a ciertos agentes capacitados para esta tarea. Al contrario, como afirma Zabala (1995: 169), tiene mucho que ver «con la esencia de lo que se pretende alcanzar con la educación», con el protagonismo y autonomía que se le confiere al profesorado y el papel que se le atribuye al alumnado en el proceso de construcción de los aprendizajes.

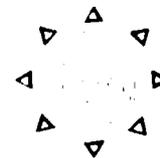
Notas

- ¹ En 1988 y como documento interno existió un «Anteproyecto Curricular para la Etapa de Educación Primaria» que sirvió de base para la configuración del Diseño Curricular posterior.
- ² Como se ha denunciado en muchas ocasiones el 'mimetismo universitario' (García Barneto, 1990) termina por eclipsar a la mayoría de las propuestas curriculares que se hacen para la Ed. Primaria.
- ³ Este equipo de coordinación general estuvo formado por LLEDÓ, Á.I.; CANO, M.I.; JIMÉNEZ, J.R. y LOZANO, T. para el volumen (I) dedicado a las Áreas de Conocimiento.
- ⁴ En esta ocasión la coordinación fue desarrollada por LLEDÓ, A.I. y TORRECILLAS, J.L.
- ⁵ Esta alternativa llegó a ser calificada de 'inviabile' por los responsables del gabinete estatal, planteándose en su defecto las conocidas áreas transversales (Lledó, 1997).
- ⁶ En este mismo sentido apunta Carbonell (1997: 3) cuando expone que «la versión del currículum de la Reforma en torno a las transversales es una nueva-vieja reformulación del ideal de la educación integral...».
- ⁷ Este proceso de carácter inductivo es también aconsejado por Bolívar y Fdez Cruz (1992) los cuales establecen para ello y con intención meramente orientativa tres grandes apartados: A) Conexión con la realidad: diagnóstico de la situación y análisis de necesidades; B) Confrontar, contrastar y completar con el currículo oficial; C) Elaborar un Plan de Acción: Proyecto Curricular.

Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1985): «La interdisciplinariedad como principio organizador del vitae», en *Educación y Sociedad*, 3; 53-78.
- APPLE, M. y BEANE, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, código y control*. Madrid, Akal.
- BLANCO, N. (1995): «El sentido del conocimiento escolar», en VARIOS: *Volver a pensar la educación (Vol. I)*. La Coruña y Madrid, Fundación Paideia y Morata.

- BOIX, V. (1997): «De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad», en *Kikiriki*, 42/43; 55-62.
- BOLÍVAR, A. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1992): «Temas transversales y Proyecto Curricular de Centro: problemas y propuestas», en GARCÍA MÍNGUEZ, J. y OTROS: *Los temas transversales como criterio de calidad educativa*. Granada, Proyecto Sur Ediciones.
- CAÑAL, P. (1991): «Experimentación del proyecto curricular Investigando nuestro mundo en la Educación Primaria: una investigación didáctica internivelar en el ámbito de la Reforma Educativa en Andalucía». Sevilla, Grupo de Investigación GAIA. Proyecto aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (Material inédito).
- CAÑAL, P. (1992): «Los ámbitos de investigación en la propuesta curricular 'Investigando Nuestro Mundo': hacia un currículum globalizado en torno al área de Conocimiento del Medio en Andalucía», en VARIOS: *Diseño curricular 'Investigando Nuestro Mundo'*. Sevilla, Diada.
- CAÑAL, P. (1992b): «El diseño de unidades didácticas: una propuesta fundamentada», en *Educación Primaria*, 3; 17-22.
- CAÑAL, P. (1994): «Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular 'Investigando Nuestro Mundo' (6-12)», en *Investigación en la Escuela*, 23; 87-94.
- CARBONELL, J. (1995): «Escuela y entorno», en VARIOS: *Volver a pensar la educación (Vol. I)*. La Coruña/Madrid, Paideia/Morata.
- CARBONELL, J. (1997): *Prólogo. Temas transversales (compilación documental)*. Barcelona, Praxis.
- CELORIO, G. (1996): «Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora», en *Aula de Innovación Educativa*, 51; 31-36.
- COVES, F. y SÁNCHEZ MORÁN, A. (1999): «La transversalidad: ¿nueva forma de entender la educación?», en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. Archidona, Aljibe.
- CUESTA, R. (1997): «Acerca de la disciplinarietàad/interdisciplinarietàad en la ESO», en *Investigación en la Escuela*, 32; 97-102.
- EQUIP CONTRAPUNT (1994): «La prensa, la gran olvidada», en *Cuadernos de Pedagogía*, 227; 83-87.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid, Taurus.
- GARCÍA BARNETO, A. (1990): *Globalización y secuenciación de contenidos*. Centro de Profesores de Huelva, material poligrafiado inédito.
- GARCÍA, F.F. y RIVERO, A. (1995): «Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano», en *Investigación en la Escuela*, 27; 83-94.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GRUPO CRONOS (1997): «El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas», en *Aula de Innovación Educativa*, 61; 6-12.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular I.R.E.S.* (Doc. I-II-III-IV). Sevilla, Diada.
- GIMENO, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.
- HARGRAEVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (1992): «A vueltas con la globalización», en *Cuadernos de Pedagogía*, 202; 64-66.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): «De Ícaro a Dédalo: la transdisciplinarietàad en la educación escolar», en *Investigación en la Escuela*, 32; 33-42.



- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- LLEDÓ, Á.I. (1997): «A propósito de lo bien que dicen que está ahora la Educación Primaria», en *Investigación en la Escuela*, 31; 5-15.
- LLEDÓ, Á.I.; CANO, M.I. y OTROS: (1989): *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- LLEDÓ, Á.I. y OTROS: (1990): *Áreas y Ámbitos de Conocimiento y Experiencias*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- LLEDÓ, Á.I. CANO, M.I. y JIMÉNEZ, J.R. (1990): «Otra organización de los contenidos», en *Educación Primaria*, 1; 38-40.
- MARTÍNEZ RAMÍREZ, M.J. (1995) *Los temas transversales*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1006/91, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*.
- MORENO, M. (1993): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante», en BUSQUETS y OTROS: *Temas transversales*. Madrid, Santillana.
- MORENO, M. (1994): «Una mirada constructivista», en *Cuadernos de Pedagogía*, 227; 32-34.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992a): «Enseñanza para la comprensión», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992b): «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula», en GIMENO, J y PÉREZ GÓMEZ, Á.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y Escuela*. Sevilla, Diada.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1994): «Investigación del medio y conocimiento escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 227; 28-31.
- PRATS, J. (Coord.): (1997): *SIDA, saber ayuda. Aplicaciones didácticas del programa. Documento para el profesorado*. Barcelona, Fundación «La Caixa».
- SÁNCHEZ INIESTA, T. (1994): *El enfoque globalizador*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- TORRES, J. (1989): «El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva», en *Cuadernos de Pedagogía*, 172; 8-13.
- TRAVÈ, G. y CAÑAL, P. (1997): «¿Podemos cambiar la Educación Primaria?: el lugar de los ámbitos de investigación en un currículum alternativo», en *Investigación en la Escuela*, 31; 49-66.
- TRAVÈ, G. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla, Tesis doctoral.
- ZABALA, A. (1994): «La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de contenidos», en *Aula de Innovación Educativa*, 23; 40-48.
- ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.
- YUS, R. (1994): «Dos mundos contradictorios», en *Cuadernos de Pedagogía*, 227; 35-39.
- YUS, R. (1995): «¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad», en *Aula de Innovación Educativa*, 43; 71-76.
- YUS, R. (1996): «Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista», en *Aula de Innovación Educativa*, 51; 5-12.

YUS, R. (1997b): «La transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad», en *Investigación en la Escuela*, 32; 43-50.

Francisco José Pozuelos Estrada es profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: pozuelos@uhu.es