

# *Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales.*

**Julio Mateos Montero**

Fedecaria (Proyecto Nebraska)

## **Resumen:**

La globalización de las enseñanzas escolares es un asunto tan manido en las corrientes didácticas renovadoras como escasas y dudosas han sido sus aplicaciones en el aula. En éste artículo hacemos una aproximación a la génesis sociohistórica de los discursos y tentativas prácticas con el fin de afrontar el presente del tratamiento global con una clara distancia de sus “verdades internas” de naturaleza psicopedagógica. Indicamos, sumariamente, explicaciones que pueden entroncarse con la sociología crítica y con el método genealógico sobre los cambios y continuidades de esa vieja tradición pedagógica. Aventuramos, finalmente, unas ideas sobre condiciones de la globalización del conocimiento para que ésta adquiera sentido en el marco de una didáctica crítica.

**Palabras clave:** Enseñanza globalizada, crítica del conocimiento, genealogía del conocimiento del medio, didáctica crítica.

## **Abstract:**

The globalization of school knowledge is as stale in the renovative didactic currents as scarce and doubtful have been their applications in the classroom. In this article we make an approximation to the sociohistorical genesis of the discourses and practical tentatives with the aim to confront the present of global treatment with a clear distance from their “internal truths” of psychopedagogic nature. We indicate, summarily, explanations that can be connected with the critical sociology and with the genealogical method about the changes and continuities of that old pedagogic tradition. We propose, finally, some ideas about conditions of the globalization of knowledge so that it acquires sense in the framework of critical didactics.

**Key Words:** Global education, critics of knowledge, genealogy of the knowledge of environment, critical didactics.

(Fecha de recepción: abril, 2008, y de aceptación: septiembre, 2008)

El título de esta revista alude a dos didácticas especiales. Es decir, a dos tradiciones metodológicas en el campo de las ciencias de la educación que unas veces se han desarrollado independientemente y otras se han confundido o intentado fundirse al objeto de orientar una enseñanza global cuya más potente manifestación en la enseñanza primaria se ha plasmado en la didáctica del *medio* o *entorno*, y su expresión en el currículo oficial español es, desde 1990 (LOGSE), el área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*.

En los últimos ocho años hemos investigado la genealogía de los discursos, de las prácticas y las normas de esa vetusta tradición pedagógica que denominamos *código pedagógico del entorno*<sup>1</sup>. En el curso de las pesquisas vimos que podrían distinguirse, con un esfuerzo de síntesis, tres pilares o rasgos básicos en los viejos sedimentos arqueológicos de nuestro objeto de estudio. Los dos primeros serían el principio metódico de la *intuición* y la consabida orientación de la enseñanza que progresa a partir de lo cercano a lo lejano (de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, etc.). La globalización sería, históricamente hablando, el tercer pilar, pues, en efecto, aparece con posterioridad en esa tradición discursiva. A diferencia de los otros dos, su génesis resulta oscura y

huidiza; a veces las huellas de su origen quedan un tanto borrosas como consecuencia de un reiterativo tejer y destejer de argumentos y autores a los que en no pocas ocasiones se mete, sin razones convincentes, en el mismo saco.

El enfoque globalizador, aunque de estirpe un tanto imprecisa, se ha adaptado como un guante, a la enseñanza del entorno, la cual, a diferencia de las disciplinas clásicas, ha venido haciendo gala de una sustancial carencia de referentes epistemológicos precisos y previos. Este vacío ha facultado la proliferación de todo tipo de lucubraciones clasificatorias sobre el carácter multi-inter-trans-disciplinar de esta criatura genuinamente escolar, que también se ha visto promovida por multitud de experiencias más o menos voluntaristas y espontáneas de maestros animados por la pasión pedagógica. Pero si volvemos la vista atrás, comprobamos que la carencia de un estatuto epistemológico propio, se ha sustituido por reiteradas apelaciones psicopedagógicas que se repiten y reinventan una y otra vez hasta la saciedad, para sostener la necesidad de globalización en la enseñanza primaria. Como si no fuera posible una audaz negación de las disciplinas académicas, sin coartadas ni justificaciones. Parece que unas enseñanzas huérfanas de ciencia *mater* perdieran rango y dignidad. En los últimos

---

<sup>1</sup> Dicha investigación la realizamos en formato de tesis de doctorado (Mateos, 2008). Por *código pedagógico del entorno* entendemos un complejo y maleable conjunto de discursos, de prácticas y de normas. En tal conjunto se incluyen los principios metodológicos, los contenidos de enseñanza, los supuestos valores formativos, las actividades prototípicas, los materiales y textos, los cuestionarios y programas, etc.

tiempos, los esfuerzos psicopedagógicos por dar amparo a la globalización han sido, en buena medida, precaución contra el *horror vacuum* que dejaría dicha orfandad. En cierta forma, se trataría de proporcionar un saber específico al que menos lo tiene: el maestro generalista (el más maestro de todos los maestros) encargado de impartir aquella enseñanza globalizada.

Vamos a dividir este trabajo en dos partes. En la primera se hará una incursión rápida y de gruesos trazos a la gestación de los planteamientos globalizadores y en la segunda, después de analizar su peculiar introducción y acomodo en el currículo escolar en España, se tratará de problemas e ideas que emanan desde una didáctica crítica.

### ***1.-Ideas de globalización: de la argumentación filosófica a la psicológica.***

La globalización, lo que antes de Decroly daba en llamarse *concentración* o fusión de materias, aparece reiteradamente como motivo y ocasión de afirmar la autosuficiencia del discurso pedagógico, como elemento de reafirmación (primero de la Pedagogía y luego de la Psicología como ciencias regulado-

ras del artefacto escolar); aunque, claro, como queremos demostrar más adelante, por debajo de las apariencias de continuidad, el discurso mutará y se pondrá al servicio de intereses y destinatarios diversos conforme a la evolución de los *modos de educación*<sup>2</sup>: sea el niño de la escuela popular, sea la abstracción de una *infancia unificada* de la escuela de masas. Esa metamorfosis funcional se acompañará también de una reordenación estratégica de la *verdad interna* del enfoque globalizador: del primigenio orden de los argumentos filosófico-pedagógicos se pasará, conforme se rompan los vínculos y legitimidades del modo de educación tradicional-elitista, a los más específicos y tecnicistas del mundo de la psicología.

Por tanto, la constitución de la tradición globalizadora representa continuidades y cambios, énfasis viejos y nuevos, en un itinerario que posee, sin duda, una cierta lógica interna. En efecto, el tema de la globalización siempre se ha abastecido de la reflexión filosófica sobre el *árbol de las ciencias*, la naturaleza arborescente del conocimiento. Cuando éste se despliega y especializa constituye un motivo de meditación y debate sobre los límites de lo que Ortega y Gasset daba en denominar “barba-

---

<sup>2</sup> Los modos de educación son categorías que nos ayudan a una periodización específica de la historia de la educación. Desde su concepción y primer uso por Cuesta (1997), hemos puesto reiteradamente a prueba su potencia explicativa sobre las dinámicas de continuidades, transiciones y cambios. De hecho se han convertido en una herramienta que hemos socializado y afinado en investigaciones del colectivo Nebraska (Fedicaria) como las de Mainer (2007) y Mateos (2008), u otras menos ambiciosas del mismo grupo. Distinguimos un modo de educación tradicional elitista y un modo de educación tecnocrático de masas. Ambos atienden a las dimensiones económica, política y cultural como factores determinantes de la escuela en la era del capitalismo. Para una reciente explicación de todo ello véase Cuesta (2005).

rie del especialismo”<sup>3</sup>. Claro que lo que se dilucida en la escuela del capitalismo es, además de otros extremos, quién es digno de apropiarse de un determinado tipo de conocimiento. De ahí que junto a la barbarie del especialismo, en los dominios de la alta cultura, en paralelo, se haya ido ocasionando, en las aulas de la educación primaria y progresivamente en las de secundaria, la creciente pedagogización del conocimiento escolar; esto es, la invasión de una clase de conocimiento que va perdiendo sus señas de identidad disciplinares ya sea por concentración, agrupación o simple dilución de las disciplinas tradicionales en conjuntos o áreas más extensos.

Siendo una y muchas las maneras de apropiarse de la realidad mediante el conocimiento, no se trata aquí de remontar el largo curso de la especulación filosófica sobre el saber total o global. Conviene más bien entender la globalización como propuesta y forma específica de presentar el conocimiento escolar, como parte de un discurso pedagógico destinado a nutrir los pro-

gramas y regular las prácticas educativas de la escuela primaria, en virtud del cual las disciplinas se difuminan o desaparecen bajo un formato de currículo integrador (frente al mosaico curricular tradicional). En los textos visibles que proceden de estamentos burocráticos y pedagógicos (manualística escolar, programas oficiales, propuestas de los reformadores, ...) se pueden detectar tres formas básicas de presentar el contenido del conocimiento que poco a poco se fue añadiendo a la lectura, escritura, cálculo y religión: *cosas o el criterio intuitivo (lecciones de cosas)*, *temas o el criterio del interés infantil (centros de interés)* y *disciplinas o el criterio del orden lógico (enciclopedias)*. Se trata de categorías con una significación que va más allá de lo que aparentemente denota su mero enunciado, pues ayudan a percibir el alcance y naturaleza que muy lentamente va adquiriendo la escolarización primaria. Son, por otra parte, formas que no suelen aparecer en estado puro, sino en peculiares combinaciones<sup>4</sup>. Tampoco indican una

---

<sup>3</sup> Así tilda Ortega, en *La rebelión de las masas* (1937), a la progresiva tendencia a la especialización, a la reclusión de investigadores y profesionales en una ocupación intelectual cada vez más angosta con la consiguiente marginación del conjunto del saber. Dice allí entre otras cosas: «Porque antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es un sabio porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante porque es “un hombre de ciencia” y conoce muy bien su porciúncula del universo. Habremos de decir que es un sabio-ignorante cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora no como un ignorante sino con toda la petulancia de quién en su cuestión especial es un sabio.» (Ortega y Gasset, 1983, 114).

<sup>4</sup> No es raro encontrar libros escolares cuya factura resulta de una muy evidente mezcla al cincuenta por ciento de lecciones de cosas y centros de interés que conservan, además, la jerga y presentación de cada uno de esos géneros didácticos. Y los combinados se dieron también, por ejemplo en Xandri Pich (1932), entre el modelo enciclopédico y los centros de interés, para atender a gustos y variables voluntades de modernizar la práctica docente por los maestros. Un arte de servir simultáneamente a la tradición y a la innovación en el que destacara el afamado director del grupo escolar *Príncipe de Asturias*.

secuencia lineal ni simple a lo largo del tiempo. Esos rumbos, en absoluto previsibles ni derivados de un progreso con destino previsible, tomó aquella primera y muy limitada introducción de las enseñanzas sobre cosas sensibles y cotidianas. Y será, claro está, el criterio del interés del niño, aún desde distintas formas de entenderlo, el que sostendrá las propuestas globalizadoras.

Si atendemos a cualquier idea referente a la necesaria unidad del conocimiento, contraria a la fragmentación, o a cualquier postulado que se formula para favorecer la conexión entre las cosas a enseñar, los “precedentes” de la globalización se diluyen en una confusa historia de ideas pedagógicas, que, realmente, no contribuyen a clarificar los orígenes de las propuestas integradoras en el sentido antedicho<sup>5</sup>. Veamos.

Ni la tradición enciclopédica, ni la que conduce desde el *Orbis Pictus* a las

*lecciones de cosas*, pueden considerarse, en sentido estricto, propuestas de globalización, aunque no pocos ejemplares del género de lecciones de cosas adoptaron formas más idóneas para una enseñanza global. Y ello a pesar de que más de una vez se ha atribuido a Comenio la condición de padre fundador de la globalización<sup>6</sup>. Lo fue, en efecto, de casi todo en Pedagogía, pero los referentes históricos del enfoque globalizador hay que situarlos en otras coordenadas: especialmente en la reacción romántica ante el empirismo. En ese contexto intelectual se van a levantar las vigas maestras en las que se apoya la argumentación filosófica, la primera vía sistemática a favor de la globalización, tal y como se manifestara en la oleada romántica alemana que dio lugar a la *Naturphilosophie* y a la *Heimatkunde*<sup>7</sup>.

En la misérrima enseñanza de las escuelas decimonónicas españolas en

---

<sup>5</sup> Torres Santomé (1994) realizó un apreciable estudio sobre el tema de la globalización en el que, incluso, se hace una aproximación histórica. Siendo este trabajo más crítico y distanciado de la ilusión psicologista, y pudiéndose encontrar en él valiosas pistas, no compartimos algunas hipótesis que expone el autor, como cuando establece un correlato entre el taylorismo y el currículo disciplinar, libresco, memorístico, etc.. y dice de la consiguiente reacción progresista en el campo educativo que con propuestas globalizadoras como la de J. Dewey vendrían a contrarrestar la lógica de la explotación capitalista que se venía introduciendo en las aulas (Torres Santomé, 1994, 19 y ss.).

<sup>6</sup> También Torres Santomé (1994, 49-50), alude a la *Pansophia* de Comenio. No procede del autor esta idea, a nuestro juicio errónea, sino de una contaminación bibliográfica de larga data, que puede rastrearse en Sánchez Sarto (1936, 663-664) u en otro diccionario de la misma editorial, publicado años después (García Hoz, 1970). Así mismo se atribuye a Comenio la intención de concentrar materias en un libro, en virtud de su ideario pansofílico. Pero su *Orbis Sensualium Pictus*, obra que hemos estudiado con detenimiento (Mateos, 2008), es una «pequeña enciclopedia de las cosas» (de las cosas sensibles como atractivo artilugio al servicio de la enseñanza del latín y la correspondiente lengua vernácula), más cerca del género de lecciones de cosas que de una propuesta globalizadora. Por otra parte, en la *Didáctica Magna*, donde con toda claridad se especifican los programas de enseñanza, Comenio hilvana su propuesta sobre una clara división disciplinar.

<sup>7</sup> En el contexto de la primera se sitúa la reacción romántica ante el empirismo Locke-Bacon (Bowen, 1985) la cual da vida a un entramado ideológico denominado *holismo orgánico* en educación en el que, de una u otra forma, estarían implicados, según el citado historiador, personalidades del relieve de Pestalozzi, Fröbel, Haeckel, Rousseau, Herbart, Schiller, Priestley, Whewell y A. von Humboldt (figuras

absoluto llegaron esas ideas reformistas, aunque los pioneros de la ciencia pedagógica (pertenecientes a la cultura normalista) ya tradujeran textos extranjeros que contenían el discurso de la intuición y de la concentración de materias. Sin embargo hasta principios del siglo XX no se aventuran propuestas más originales por autores hispanos, como, por ejemplo, lo hiciera Rufino Blanco. Puede ésta ponerse como ejemplo de programación cíclica y concéntrica (Blanco y Sánchez, 1912, 215 y ss.)<sup>8</sup>. Se trata de una equilibrada y sensata programación, con evidentes rasgos de interdisciplinariedad, estructurada sobre un tema concreto cuya presencia en la enseñanza global ha sido muy pertinaz: *el agua* (Ver **Anexo 1**). Nos servirá para comparar con otras propuestas posteriores. En dicha propuesta destaca la intencionalidad de la enseñanza *progresiva*; es decir, graduada, y la consiguiente secuencia contiene una lógica similar a la de estudios simi-

lares en el presente. Merece ser considerada al día de hoy como pertinente, factible y mantiene la frescura de las ideas sencillas que más capacidad han tenido de penetrar, con el tiempo, en la enseñanza real. El orden concéntrico, tal y como lo entendía ese ínclito pedagogo, por el agrupamiento de materias o núcleos principales del programa en torno a diferentes “puntos de concentración” según sus conexiones lógicas y didácticas, tiene su origen en Herbart y, sobre todo, en Ziller.

La idea de concentración de Herbart y Ziller tuvo, como es sabido, sus detractores. Pero ahora, más que las críticas, interesa resaltar cómo el universo argumentativo empieza a cambiar de forma significativa entre los siglos XIX y XX, en el momento en que la psicología sienta sus reales como ciencia empírica, tratando de sustituir, en parte, al discurso pedagógico de raigambre filosófica por otro de claros ribetes psicologistas. El caso de O. Decroly es paradigmáti-

---

cumbres estos dos últimos de la Naturphilosophie que se desarrolla entre finales del XVIII y principios del XIX). Dicho movimiento veía en el esquema empírico de Locke y Bacon algo que violenta la integridad orgánica del mundo y propone una contrafilosofía en la que el mundo es una unidad con el hombre como parte integral. Y, desde luego, a esta corriente de pensamiento no es ajena ni mucho menos la *Anschauungsunterricht* (enseñanza intuitiva) pestalozziana. En esa misma plataforma de pensamiento podemos situar el movimiento cultural del *Sturm und Drang* en el que muy claramente puede situarse la *Heimatkunde* (el estudio de la tierra o país natal, de la provincia o región,...) cuya estela pedagógica fue determinante a corto y largo plazo en la didáctica del entorno, considerando éste como un todo integrado (Mateos, 2008).

<sup>8</sup> Rufino Blanco la ofrece aquí, en efecto, como plan y método de enseñanza cíclico y concéntrico. Él, muy puntilloso en el uso de los términos, ha definido ambos con claridad. El método cíclico gradúa la intensidad de la enseñanza. Cada grado es un ciclo. Las materias son las mismas, enseñadas con mayor amplitud y profundidad. En el orden concéntrico se estudia el objeto real desde distintos aspectos. Se necesita un «punto de concentración» que es el eje del programa, la unidad sobre la que gira la enseñanza sin tener en cuenta las ciencias que se ocupan del estudio del objeto. Desde dicha concepción metodológica Rufino Blanco indica la posibilidad de suprimir las asignaturas como tales (eran trece, en el plan oficial vigente en 1912) y llevar a cabo una enseñanza realmente concentrada en un punto o eje.

co cuando postula la concentración de materias en torno a los centros de interés, esgrimiendo una explicación psicológica muy distinta de la formulada anteriormente por Herbart (y algunos de sus discípulos como Ziller, Rein, y otros que sintieron su influencia como Otto Willmann). En realidad, la Escuela Nueva reinventa la tradición y reelabora sobre un discurso preexistente.

Lo cierto es que a principios del siglo XX, la influencia herbartiana va siendo eclipsada por el flujo intercontinental de la renovación educativa basada en la psicología experimental. Está desfalleciendo una vieja tradición pedagógica al tiempo que otro paradigma aparece con fuerza invasiva en los lugares desde donde se construyen los nuevos discursos del poder-saber. El declive doctrinal de Herbart tiene lugar, por tanto, cuando el modo de educación tradicional elitista está en plena vigencia, pero también cuando determinados rasgos del mismo son cuestionados por emergentes movimientos pedagógicos de talante social-liberal-democrático. Asistimos a un debate y nuevos planteamientos pedagógicos que se inscriben dentro del marco más amplio de una lenta transición hacia el modo de educación tecnocrático de masas, y que prefiguran y anticipan, en parte, la lógica de ese nuevo modo de educación. Para apreciar la complejidad del problema y el nada lineal itinerario de esta tradición escolar, digamos que aquellos que en España provocan la primera crisis de legitimidad de la tradicional educación decimonónica, es decir la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE), proponen para la dignificación de la escuela

la un programa enciclopédico, de todas las principales materias en las que más adelante se habría de profundizar en una *escuela unificada* (como se llamaría más tarde al proyecto hijo de la pequeña burguesía en alianza con sectores de la clase obrera). Así, por influencia de la ILE se llega a establecer el primer programa con doce asignaturas en la Primera Enseñanza, siendo Romanones ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y, curiosamente, esa misma corriente liberal-socialista es la que no tardaría en impugnar el modelo enciclopédico y defender propuestas de globalización.

Así, en aquella coyuntura entre siglos se aprecia un cierto giro discursivo sobre la globalización del conocimiento escolar que puede analizarse desde dos planos:

- a) El que se refiere al lugar del *interés* como factor determinante en la concentración de las materias escolares.
- b) El que se refiere a los sujetos a los que conviene la enseñanza globalizada y que, a su vez, se atiende a los nuevos fines y alcance de la escuela primaria que se vislumbran en el horizonte.

Herbart había sido un importante punto de inflexión porque logró llevar a cabo la traducción concreta de ideas de globalización que flotaban en el estrato filosófico a un proyecto educativo, y lo hizo con un criterio psicológico: el del *interés*. Pero su pensamiento poco tenía que ver con los que habían de continuar propugnando la conveniencia de la globalización en función de la estructura psíquica del niño. Para Herbart, el inte-

rés se crea, se constituye mediante la instrucción<sup>9</sup>.

Por el contrario, más tarde, para los seguidores de la Escuela Nueva, el interés pertenece de forma inmanente al alumno. Herbart, al igual que Comenio, se sitúa en una postura anti-idealista que concibe la enseñanza como una inculcación, de fuera a dentro. ¿Cómo se traduce esto en las propuestas pedagógicas? De forma muy sencilla: las materias se agrupan por la afinidad que sus supuestas características cognitivas guardan con los intereses en los que hay que formar al alumno.

Las palabras y los conceptos de *interés*, *necesidades del niño*, *tendencias innatas*, *desarrollo espontáneo*, etc., constituyen el armazón doctrinal de J. Dewey, de E. Claparède, de O. Decroly, y

de todo el elenco de ilustres pedagogos, paidólogos y psicólogos que ya no ejercen como intelectuales aislados, sino que constituyen entramados académicos, laboratorios de psicología experimental, movimientos societarios como la Escuela Nueva o *The Progressive Education Association*. La globalización, para el conjunto de estos innovadores, es un requerimiento que dicta la propia estructura psicológica del niño, su interés natural<sup>10</sup>; es la manera de organizar el conocimiento más adecuada porque de forma global —decían—, percibe y aprende mejor el niño. Hay que señalar con firmeza que el sujeto de ese procedimiento de enseñar y aprender es un niño abstracto, genérico y universal, independiente de su origen social, con un desarrollo psicológico que

---

<sup>9</sup> «El interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes. De la riqueza de ambos nace el interés múltiple. Producir y presentar convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción...» (Herbart, s.f.,s 129). No resulta fácil dilucidar la prosa de Herbart en esta su obra principal (ya reconocía su traductor, L. Luzuriaga, las dificultades del texto original). Con más claridad aparece el concepto de interés en Herbart (1935), en los capítulos IV y V, que han de ser leídos con atención y complementariamente pues, de no ser así puede confundir cuando leemos por ejemplo «Interés es la actividad espontánea» (*Op. cit.*, 59). El lector irá viendo, no sin esfuerzo, que tal *espontaneidad* no se refiere a otra cosa más que a la actividad de atención (al interés despertado) por el arte de la instrucción, sin que el maestro la haya de provocar por amonestaciones o amenazas (*Op. cit.*, 61).

<sup>10</sup> En el curso de nuestra indagación fue especialmente clarificadora la crítica que los pedagogos de la Escuela Nueva hicieron de la obra herbartiana. Para el asunto del interés, en concreto, nos resultó reveladora la obra del profesor brasileño Filho (1933). Una *voz escolanovista* que venía del otro lado del Atlántico con los viejos ecos de la “superación” de Herbart por la nueva psicopedagogía. La vuelta al idealismo de Rousseau, que tendría importantes y duraderas consecuencias, quedaba bien manifiesta. Curiosamente, a similares conclusiones ha llegado, independientemente, el profesor colombiano Carlos E. Noguera, según comunicación presentada al XIII Coloquio de Historia de la Educación, organizado por la SEDHE (San Sebastián, 2005): *La construcción de la infancia desde el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa* (puede verse en <<http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/seccion5/Noguera.pdf>>). Lo “curioso” es que el profesor Noguera se apoya especialmente en Hernández Ruiz (1946), magnífica obra de otro autor oriundo de este nuestro lado del Atlántico, aunque el ínclito pedagogo aragonés la publicase en su exilio mexicano. El libro de Santiago Hernández Ruiz no es fácil de encontrar en España y cuando lo tuve en mis manos, gracias a uno de los regalos bibliográficos de Juan Mainer, pude gozar y aún sacarle un buen partido, sin haber apurado sus posibilidades al día de hoy.



la emergente psicología experimental habría de conocer de forma científica<sup>11</sup>. Esa es la nueva verdad sobre el alma infantil que se va creando y expandiendo, la que condena al olvido a la herbariana imagen del niño cual *tábula rasa* dispuesta a ser esculpida.

Nos encontramos, pues, como ya muchos autores han señalado, con la emergencia del niño como sujeto bien diferenciado del adulto y el imperativo de respetar su desarrollo espontáneo, natural, que tiene en la obra de Rousseau a su máximo representante. Esta visión pertenecía al universo ideológico de la burguesía, y luego se ha extendido mayoritariamente con la hegemonía social mesocrática. La concepción rusioniana de la educación y de la infancia impregnará las propuestas pedagógicas que aparecen bajo la rúbrica de los movimientos renovadores de la escuela en Europa y en América. En esa estela, la obra de O. Decroly (1871-1932) es fundamental. Más que por su valor intrínseco, por la repercusión que tuvo y porque en ella podemos encontrar las ideas del médico belga, expresadas por

el mismo, sobre la globalización (Decroly, 1927). En definitiva lo que Decroly divulgó con tan notable éxito en el universo pedagógico, no procede estrictamente de su propia cosecha intelectual, estaba en el ambiente de la época, como aprecia L. Luzuriaga en el estudio preliminar de esta edición de *La función de la globalización y la enseñanza* (Decroly, 1927, 13)<sup>12</sup>. Esa ausencia de originalidad se denuncia también en otros estudios críticos sobre la mitificación de Decroly (Depaepe, Franck y Van Gorp, 2003). Esos estudios han mostrado a Decroly como un hábil recopilador de una ecléctica masa de principios pedagógicos e ideas adecuadas para dar una sugestiva forma a sus propuestas que llegan a parecer, con la colaboración incondicional de sus hagiógrafos, como originales y revolucionarias teorías educativas. Incluimos en los Anexos otro esquema de globalización basado en los centros de interés decrolyanos y en relación al medio circundante (**Anexo 2**). Se trata de un ejemplo relativo a tareas en la escuela de l'Ermitage que, a efectos divulgativos, resume Filho (1933,

---

<sup>11</sup> Niño «ucrónico» y «utópico» (sin tiempo ni lugar) que decía también en tono crítico Adolfo Maílló.

<sup>12</sup> Suele atribuirse a la influencia de la *Gestalt* en Decroly la idea que éste se hace de la *globalización* y que Claparède había denominado *percepción sincrética*. Pero el médico belga lo cuenta de esta forma: «Así Claparède en su artículo de los *Archives de Psychologie*, aparecido en 1908, describe bajo el nombre de percepción sincrética un ejemplo de éste fenómeno observado en un hijito suyo de cuatro años y medio, que reconocía las páginas de una recopilación de cantos donde se encontraban los que le gustaban, cuando no podía leer ni el texto ni la música.» (Decroly, 1927, 28). A su vez, Claparède había tomado el término de *sincretismo* de Renan y, según sigue diciendo Decroly, las observaciones de ambos se ajustan particularmente bien a la teoría de la recapitulación de Stanley Hall, (*Op. cit.*, 30); es decir, a la escuela psicológica que compete en aquel momento con la de la *Gestalt*. Las referencias a otras experiencias y opiniones sobre la percepción global o sincrética a las que acude Decroly son varias y dan una visión del eclecticismo con el que se reafirma su propuesta de globalización. Entre ellas aparece, cierto es, la *Gestalt*, pero como una coincidencia más y de ninguna manera como el enfoque fundamentante de la globalización (*Op. cit.*, 42-43).

151). Resulta mucho más expresivo que otras ejemplificaciones difundidas por el mismo equipo del Dr. Decroly. En el cuadro del pedagogo brasileño se aprecia la concepción psico-biológica de una infancia fija y universalizable al servicio de la cual se dispone el conocimiento, de tal manera que pueda ser captado por el niño sin violencia y de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Las aplicaciones de la *función globalizadora* a la escuela es otra cuestión que requiere también de aclaraciones en la perspectiva genética de las propuestas y prácticas escolares. Cuando Decroly habla de ello no se refiere mayormente al estudio integrado de las materias escolares sino a los mecanismos de aprendizaje de cada una en particular. Y así se dedica a mostrar las ventajas de una enseñanza globalizada en lectura, escritura, ortografía, ciencias naturales, geografía, etc. Sólo al final, muy al final, (Decroly, 1927, 78) concluye con la deseable relación mediante la fusión de las actividades escolares, en función del interés (emblema y piedra angular de su credo pedagógico). De ahí que sea necesario una enseñanza basada en la *concentración* de actividades. Pero eso no quiere decir que Decroly pensara en la disolución de las disciplinas en el conjunto del método didáctico que son los centros de interés.

Decíamos que estos nuevos discursos quiebran el prestigio de Herbart, y con pretensiones de incontrovertible verdad científica, cabalgan a lomos de la Escuela Nueva, consiguiendo una presencia poderosa, de alcance internacional. Los intentos de globalización, mediante los centros de interés o el método de proyectos, tropezarán en España con serias dificultades. La más palmaria de todas, es la drástica y muy visible división clasista que imperaba en la sociedad de la época y, por tanto, en uno de sus mecanismos constitutivos, la escuela. Una mísera enseñanza primaria para los pobres y una enseñanza media de elite como universos educativos que nada tienen que ver. El mundo de las disciplinas quedaba para la educación secundaria y el saber más indiferenciado para la educación primaria, esto es, para los que, por su condición social, no van a seguir estudiando<sup>13</sup>. Sin embargo, al menos en el caso español, las cosas no fueron así de sencillas, como ya hemos señalado, debido a la ambigua y variable forma de entender el progreso pedagógico: ora con la organización del conocimiento escolar en disciplinas, ora en núcleos integradores.

Las propuestas globalizadoras pugnan por establecerse en un contexto en el que la ampliación de las enseñanzas elementales se había realizado por adición de nuevas materias en un modelo

---

<sup>13</sup> (Goodson, 1995), explica el trayecto de algunas disciplinas, como la Geografía, desde una concepción herbartiana de ciencia integrada y saber de las cosas comunes, a otra más académica y disciplinar. En otros trabajos traducidos al castellano, Ivor F. Goodson ha insistido en la misma idea (Goodson, 2000, 118). La confrontación, los roces y desacuerdos tendrían lugar entre los que pedagogizan la asignatura y los que pretenden definir un legado histórico para legitimar la ciencia.

curricular con nulo grado de integración del conocimiento. En esa situación encontramos dos motivos muy distintos favorables a la globalización. Uno, que respondía a necesidades prácticas, simplemente sugiere formas de concentración arbitradas para reducir y simplificar el plan de estudio en un exiguo tiempo de escolarización (mucho más constreñido en las difíciles condiciones de la escuela-aula de medios rurales). Otro proveniente de recomendaciones psicopedagógicas, según las cuales, el conocimiento globalizado y la infancia emprenden juntos un camino de oportunidades abiertas, donde el saber se especializa “naturalmente” con la madurez del aprendizaje. Desarrollo psíquico y desarrollo del conocimiento en su metáfora arborescente, coinciden. Se yergue, así, una idea de la globalización más acorde con otra visualización de las clases sociales y la escuela integradora que promete la educación de masas. Pero mientras el tiempo de permanencia en la escuela fue muy limitado, inclinarse por el programa enciclopédico era la opción que mejor garantizaba acabar los estudios primarios *sabiendo de todo un poco*.

Las indicaciones precedentes han de ser mejor precisadas. Pero, por el momento, queremos dejar bien establecido que la globalización, como elemento de nuestra tradición discursiva, está claramente condicionada por los fines y límites de la escuela, así como por la identidad social de los escolares. El punto de origen de la globalización se compone de una mezcla de conocimientos elementales sobre materias realistas para los sectores populares

que sólo gozarían de una enseñanza elemental. El punto de llegada concibe la globalización como una organización curricular adecuada para todos (en una escuela para todos) en las primeras edades, en función de leyes psicológicas del aprendizaje.

Para recapitular sobre este apretado repaso histórico atinente a la globalización, puede decirse que cuando aún la pedagogía era apéndice de la filosofía, un filósofo-pedagogo radicalmente contrario al idealismo imperante en su época, Herbart, propone la concentración de materias para la eficacia psicológica en la inculcación del conocimiento-interés. Las materias realistas (lo natural y lo social) son para él las que hay que enseñar a niños de las clases populares y a las mujeres (la historia, más difícil, era propia de los que van a dedicarse al estudio). De la filosofía a la psicología, de Herbart a Decroly, del niño de clases populares al niño universal y abstracto, de la escuela restringida a la ampliada y de masas, el incierto principio globalizador se va abriendo paso entre el mosaico curricular basado en las artes liberales.

## ***2.-La expresión de la enseñanza global en el presente, problemas y posibilidades.***

Los primeros setenta años del siglo XX vieron discurrir un lento proceso de cambio hacia la educación tecnocrática y de masas con ritmos desiguales y situaciones de extrema convulsión política y social (con nada menos que una guerra civil de por medio) que afecta-

ron, sin duda, a distintos aspectos del sistema escolar. Pero en lo que hace al conocimiento escolar junto a otros elementos sustanciales de tal sistema, se mantuvo, sustancialmente, una misma caracterización con la ya comentada tendencia evolutiva. Las lecciones de cosas persistieron como vestigio de las enseñanzas utilitarias para las clases populares hasta bien entrada la década de los sesenta, el modelo enciclopédico dominó en las escuelas y los programas de enseñanza global, tenidos por más modernos o, si se quiere, menos tradicionales quedaron —como hemos apuntado— en tentativas experimentales que, además, en la práctica, no se desarrollaban como los inventores del método lo concibieran, circunstancia que motiva no pocos lamentos en los estratos de la teorización pedagógica.

Pero ya en los años sesenta del pasado siglo se acelera la transición al modo de educación tecnocrático de masas desembocando en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual puede considerarse un emblemático hito donde arranca ese modo de educación en el que aún estamos instalados. Los planteamientos globalizadores han sido compañeros de viaje en los distintos ritmos de cambio a los que nos referimos. Así, ya en esta fase de transición de los años sesenta, vemos que la globalización tiene una débil presencia en los Cuestionarios Nacionales de 1965 y, progresivamente, es mayor en la LGE, después en los programas renovados de 1981, hasta que en la LOGSE se

establece sin ambages y comprendiendo toda la educación primaria (desde los 6 a los 12 años), en el área de Conocimiento del Medio que apresa nociones procedentes de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales y de la Tecnología.

En el clima reformista que precede y sigue a la LOGSE de 1990, expertos y mediadores que se nutren de la teoría constructivista del aprendizaje encajaron en esa perspectiva el principio de la globalización, y presentaron sus propuestas como una más afinada orientación que superaba las de la tradición decrolyana<sup>14</sup>. Poco hay en ese género de aportaciones más allá de una búsqueda de originalidad tocando la misma canción con nuevos teclados. Pero no son aquí infravaloradas tales aportaciones por debilidades teóricas, sino porque siendo generadas por los expertos y mediadores como reflexiones para la transformación de la práctica escolar, su justificación última queda atrapada en un idealismo pedagógico que no acaba de asumir la inocua incidencia del saber académico en la cultura empírica de la escuela. Existe, además, el riesgo de una ilusión en sus presupuestos básicos que consiste en creer que la “verdadera” globalización es la misma actividad mental, interna y personal, que el sujeto realiza en la construcción de un aprendizaje significativo, de forma tal que averiguada (supuesta) la red de conexiones “lógicas” y la secuencia en la que ese aprendizaje se produce de ahí se puede derivar un diseño

---

<sup>14</sup> Pueden destacarse en esta nueva *doxa* algunos trabajos de conocidos psicólogos (Hernández, 1992; Hernández y Sancho, 1989, 73-93; Hernández y Ventura, 1992).

de instrucción globalizado. Veamos los indeseables efectos de esta creencia con un expresivo ejemplo (Riera y Vilarrubias, 1986). Al igual que hiciera setenta y cuatro años antes Rufino Blanco (**Anexo 1**), los autores adoptan como centro estructurador de los contenidos *el agua*. En el **Anexo 3** puede verse el artefacto elaborado por Sebastiá Riera y Pía Vilarrubias correspondiente a su unidad didáctica globalizada, en forma de *cuadro conceptual*: un galimatías que lleva la maraña de relaciones entre contenidos hasta el paroxismo bajo el supuesto de garantizar un aprendizaje significativo. No se ha escogido el ejemplo con la aviesa intención de ridiculizar la perspectiva constructivista a partir de un trabajo que a todas luces es producto de cierta inmadurez<sup>15</sup>. Los autores representan bastante bien el estatus de experto y mediador curricular. A la vista de dicho cuadro conceptual es fácil entender cómo algunos didactas constructivistas afrontaron el reto de la globalización: con un exacerbado tecnicismo y predeterminando las conexiones *lógicas* que supuestamente eran las que el alumno habría de establecer para *construir* su aprendizaje de una forma *significativa*; no es coincidencia que la

expresión *mapas conceptuales* (que así se llamaban también esos esquemas en la literatura didáctica) recuerden en gran medida, la metáfora de *mapa cognitivo* que tanto se usara para referirse al resultado mental del aprendizaje.

Enfilamos el tramo final de este artículo invitando al lector a contemplar, otra vez, pero conjuntamente, las propuestas de globalización que hemos hecho figurar en los Anexos como pequeña y limitada muestra (aunque sí cuidadosamente escogida por su significación histórica) de las muchísimas que han salido de la ciencia y experiencia pedagógicas en más de casi dos siglos. A esos tres modelos que han sido comentados páginas atrás puede añadirse el que estableciese como orientación oficial el MEC para el área de Conocimiento del Medio y cuya consulta puede hacerse en el correspondiente volumen de las llamadas “cajas rojas” (MEC, 1992). Por nuestra parte sólo cabe aquí señalar que el diseño ministerial sería más sugerente si se hubiese limitado a enumerar los títulos de los diez bloques de contenidos (llegando como máximo a glosar cada uno de ellos y argumentar sobre su pertinencia)<sup>16</sup>. Los enunciados pueden ser discutibles, pero los efectos

---

<sup>15</sup> Se identifica con una facilidad asombrosa y sin matiz alguno, unidad didáctica, centro de interés y núcleo temático con formulaciones de este tipo: «el tipo de organización de los contenidos es compatible con la opción didáctica de la globalización, la cual se concreta en la organización de aprendizajes en torno a temas diversos, llamados también *centros de interés*, *unidades didácticas* o *núcleos temáticos*, que han de interesar a los niños o incluso ser sugeridos por ellos; la cuestión consiste en llegar a obtener el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas (*desde el punto de vista del niño esto implica establecer relaciones con muchos aspectos de sus conocimientos anteriores, mientras que, al propio tiempo, se van integrando nuevos conocimientos significativos*)». (*Op. Cit.* p. 48). Las cursivas son nuestras.

<sup>16</sup> Recordamos que los enunciados son: El ser humano y la salud; el paisaje; el medio físico; los seres vivos; los materiales y sus propiedades; población y actividades humanas; máquinas y aparatos; organización social; medios de comunicación y transporte; cambios y paisajes históricos.

más nocivos se derivan de sus crecientes niveles de concreción, ya desde el mismo Real Decreto en el que se establecen los niveles mínimos. Si nos diesen a elegir el grado de prescripción que establece el Estado en el currículum reglado así como el grado de imposición práctica que el mercado editorial ejerce de forma muy concreta y efectiva, no dudaríamos en contestar: cuanto menos mejor en los dos casos.

Siendo bien distintas las cuatro propuestas globalizadoras sometidas a consideración, se observará que todas y cada una de ellas carecen de un relato general, de una especie de amplio postulado (o conjunto coherente de postulados) que pueda servir para dar sentido (desde luego no único) a una visión integrada del mundo natural, social y cultural. Esta carencia conduce, necesariamente, a la presencia en primer plano de los temas de concentración en sucesivas unidades aisladas, y a situar las explicaciones crecientemente más complejas y generales del mundo en el dominio disciplinar de las ciencias académicas. Esa tendencia lleva implícita una subordinación del conocimiento de carácter globalizado, como una especie de embrión informe del conocimiento “plenamente desarrollado” (adulto, científico, superior, ...). También adolecen de una problematización del presente que, además, debería ir de la mano de actividades de indagación

encaminadas a descubrir la génesis histórica de los problemas del mundo actual. El resultado es que las formas más frecuentes de concebir el enfoque globalizador como metodología psicopedagógica, no conllevan una ruptura con algunos de los rasgos más convencionales del conocimiento escolar (disciplinario, desproblematizado, jerarquizado y ahistórico)<sup>17</sup>.

Al señalar estas limitaciones (una parcial *crítica de la didáctica*) nos obligamos a exponer alguna idea para dotar a la globalización del conocimiento y de la enseñanza de una función y razón de ser distintas (una parcial contribución a la *didáctica crítica*). En el **Anexo 4** figura un esquema que elaboramos hace unos años y nos fue muy útil a la hora de pensar nuestra actividad docente en el área de Conocimiento del Medio. Puede servir como ejemplo de esa explicación integrada del mundo a la que acabamos de aludir. Tendrá interés en la medida que sirva como referencia para motivar el pensamiento del profesor y de los alumnos, y no se pretenda desmigajar en desarrollos curriculares descendientes “a mayores niveles de concreción”. Esa tarea, a nuestro juicio, no debiera estar pautada sino que cada profesor ha de encontrar sólo (o en compañía) sus propios caminos. Por lo dicho se sobrentiende que a lo largo de la formación (institucional o no) pueden los educadores y educan-

---

<sup>17</sup> En el seno de la Federación Icaria (Fedicaria) han sido relevantes ciertas líneas de investigación sobre la naturaleza del conocimiento escolar y la orientación de una didáctica crítica, dando lugar a no pocos trabajos que pueden encontrarse en [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org) y en el anuario *ConCiencia Social*.

dos servirse de diferentes armazones explicativos y que éstos son renovables, permiten una permanente modificación y combinaciones. No obstante, ejercer el oficio sirviendo a una didáctica crítica es exigente y no lo mueve cualquier intención educativa ni admite cualquier argumento conectivo de las partes. Una buena recomendación es inspirarse en no pocas aportaciones del pensamiento general y pedagógico que convienen a nuestros propósitos, pues su valor ha de redundar en un buen aprovechamiento de las mismas. Así, en el ejemplo del **Anexo 4** (no se tome como “la alternativa” ni cosa similar), subyacen aportaciones de otros colegas que trabajaron sobre problemas relevantes de la actualidad<sup>18</sup>, o postulados sobre la evolución conjunta del hombre y el medio biológico y físico, o la especial relevancia de las funciones de reproducción y nutrición para la comprensión de los seres vivos, o conceptos de la moderna ecología y discurso medioambiental.

Lo que aquí se propone provoca, al menos, dos dudas. ¿A qué etapa escolar conviene una explicación general de este tipo? Y, en segundo lugar, dado que pretendemos usar esos marcos interpretativos como matrices donde las nuevas enseñanzas adquieren significado y se cohesionan argumentalmente ¿resulta factible la comprensión de esas gene-

alizaciones por alumnos de Primaria? Una superficial reflexión sobre el ejemplo del **Anexo 4** ya indicará al lector que la racionalidad implícita puede tener desarrollos hasta en los niveles superiores de la enseñanza no universitaria y aún en posteriores estudios. La segunda cuestión, por experiencia propia, podemos responderla afirmativamente. Huelga abundar en la perogrullada de que la comunicación pedagógica conlleva un ajuste en la comunicación, siempre adaptado a las posibilidades y competencias mentales del alumno y que, de hecho, la gran mayoría de contenidos escolares son cuestiones que tienen ese largo tratamiento educativo de creciente complejidad (ya sea la fotosíntesis, los números, las propiedades de la materia o los fenómenos migratorios, ...).

El problema no estriba en el orden psicopedagógico sino en cómo atender a la necesidad de profundos cambios en las políticas de la cultura, de la escuela y de la didáctica. Destronar, por ejemplo, los sólidos asentamientos de los códigos disciplinares en la enseñanza secundaria; erosionar el saber-poder de los códigos profesionales en los cuerpos docentes que, precisamente, se apoyan en las disciplinas como campos exclusivos en los procesos de profesionalización<sup>19</sup>. Esas complicadas tareas (trabajo

---

<sup>18</sup> En esta línea trabajó de forma pionera y con un proyecto muy solvente el Grupo Cronos a principio de los años noventa del pasado siglo (<http://www.fedicaria.org/miembros/Cronos.html>). Otros elementos del **Anexo 4** se inspiran en lecturas diversas, desde obras del biólogo Faustino Cordero a otras de historia de la ciencia. La influencia del pensamiento marxista es también notoria.

<sup>19</sup> Véase el análisis sobre la relación entre disciplinas escolares y campos de poder social y académico que hace Viñao (2006, 266-267).

de titanes que sólo una fuerte voluntad emancipatoria lo puede imaginar como “utopía realista”) habrían de hacerse mediante una actividad teórica y práctica con la complicidad de profesionales de distintas especialidades que van renunciando a su espacio (a su “cátedra”) y que habrían de colaborar esforzadamente en construir un conocimiento globalizado en un espacio escolar más público y abierto.

### Referencias bibliográficas

- BLANCO, RUFINO (1912): *Pedagogía. Tomo II: El niño y sus educadores. Teoría de la enseñanza*. Imp. de la Revista de Archivos, Madrid.
- BOWEN, JAMES (1985): *Historia de la educación occidental, Tomo III. Europa y el Nuevo Mundo, siglos XVII-XX*. Herder, Barcelona.
- CUESTA, RAIMUNDO (1997): *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis de doctorado dirigida por J. M. Hernández Díaz. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- CUESTA, RAIMUNDO (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la educación en la era del capitalismo*. Octaedro, Barcelona.
- DECROLY, OVIDE (1927): *La función de la globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- DEPAEPE, MARC, *et al.* (2003): The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education. *History of Education Quarterly*, vol. 43, nº 2, pp. 224-249.
- FILHO, LOURENÇO (1933): *La Escuela Nueva*. Labor, Barcelona / Buenos Aires.
- GARCÍA HOZ, VICTOR (1970): *Diccionario de Pedagogía. 2 Vol.* Labor, Barcelona.
- GOODSON, IVOR F (1995): *Historia de curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- GOODSON, IVOR F (2000): *El cambio en el curriculum*. Octaedro, Barcelona.
- HERBART, J F (s.f.): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura, Madrid.
- HERBART, J F (1935): *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Espasa Calpe, Madrid.
- HERNÁNDEZ, FERNANDO (1992): A vueltas con la globalización. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 202, pp. 64-66.
- HERNÁNDEZ, FERNANDO Y SANCHE, JUANA (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, FERNANDO Y VENTURA, MONSERRAT (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Graó / ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Hernández Ruiz, Santiago (1946): *Psicopedagogía del interés. Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico*



- del concepto más importante de la pedagogía contemporánea.* UTEHA, Mexico.
- MAINER, JUAN (2007): *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970).* Tesis de doctorado dirigida por R. Cuesta, et al. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- MATEOS, JULIO (2008): *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar.* Tesis de doctorado dirigida por J. M. Hernández Díaz. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1983): *La rebelión de las masas.* Orbis, Barcelona.
- Riera, Sebastián y Vilarrubias, Pía (1986): Globalización e interdisciplinariedad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 48-53.
- SÁNCHEZ SARTO, LUIS (1936): *Diccionario de Pedagogía, Vol. I.* Labor, Barcelona.
- Torres, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Morata, Madrid.
- Viñao, Antonio (2006): La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, nº 25, pp. 243-269.
- XANDRÍ PICH, JOSÉ (1932): *Concentraciones: 4º y 5º grado o grado medio de la escuela primaria.* Tip. Yagües, Madrid.

## Anexo 1

Fragmento de programación de Rufino Blanco, acorde con el método cíclico y el concéntrico. Tomado de Rufino Blanco y Sánchez (1912): *Pedagogía. Tomo II: El niño y sus educadores. Teoría de la enseñanza*. Madrid: Imp. de la Revista de Archivos, pp. 226-227.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1.-Observaciones sobre los diversos estados en que el agua se presenta.-Propiedades más notables del agua.-Aplicaciones.	1.-El agua y sus diversos estados,-Algunas propiedades físicas del agua.-Cuerpos simples que componen el agua.	1.-El agua.-Diversos estados del agua. Agua pura o destilada.-Propiedades físicas del agua en estado líquido. Descomposición y recomposición del agua. Composición cuantitativa y cualitativa del agua.
2.-Nótense las diferencias que hay entre las aguas de mar, de río y de lluvia. ¿Cuándo se dice que un agua es potable?	2.-Aguas marinas, aguas de río y aguas de lluvia. Cualidades de las aguas potables y de las no potables.	2.-Diversas clases de aguas: marinas, pluviales, de río, etc.-Aguas potables y aguas no potables: cualidades de unas y otras.-Aguas medicinales: termales y frías.-Aplicaciones.
3.-Manantial, riachuelo y río.-Mar u oceano, estrecho y golfo.Ejemplos.	3.-Manantial, riachuelo y río.-Mar u oceano, archipiélago,estrecho, golfo y bahía.-Ejemplos.	3.-Nombres geográficos de las aguas: manantial, arroyo, riachuelo, río afluente y río.-Ría. Mar u oceano, mares mediterraneos, archipiélagos, canales y estrechos, golfos, bahías, radas y fondeaderos. Ejemplos.-Movimientos de las aguas marinas.-Gente de mar. Industria naviera.-Navieros y armadores. Capitán, piloto y contraestre. Sobrecargo y tripulación.
4.-Hágase notar la necesidad del agua para que vivan las plantas y los animales.	4.-Necesidad del agua para vivir.-Objeto de los riegos.	4.-El agua como elemento indispensable para la vida animal y para la vegetal.-El agua como fuerza motriz: en estado líquido y en estado de vapor.-Objeto de los riegos: diversas clases de riegos.
5.- Observaciones sobre la fuerza del agua en estado líquido y en estado de vapor.- Transportes por el agua.- Ejemplos.	5.- Aprovechamiento de la fuerza del agua en estado líquido y en estado de vapor.- Transportes por el agua.- Utilidad de los canales.	5.- El agua como elemento industrial: fuerza motriz del agua en estado líquido y en estado de vapor.- El vapor de agua como medio de calefacción.- El agua como medio de transporte: canales.- Ejemplos.
6.-Cualidades del agua para que no perjudique a la salud.-Necesidad del agua para la limpieza.-Apicaciones.	6.-Condiciones higiénicas del agua.-El agua como medio de limpieza. Aplicaciones.	6.-El agua como bebida: sus condiciones para este uso.-Destilación del agua: usos del alambique.-El agua como medio de limpieza.-El riego y las fuentes en el interior de las poblaciones.-Concepto de la Hidrología.

## Anexo 2

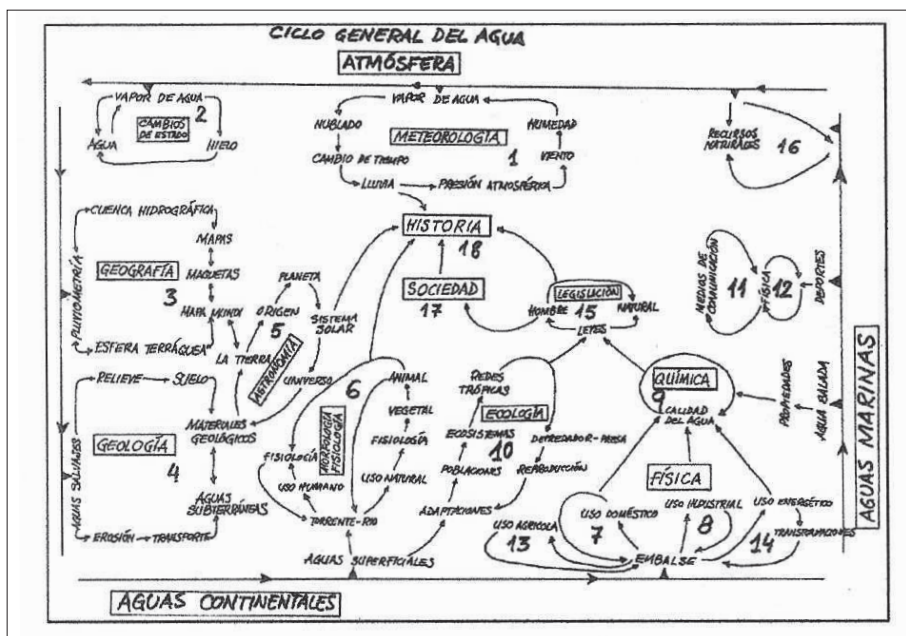
Página 151 del libro de Lourenço Filho *La Escuela Nueva*, Ed. Labor, Barcelona / Buenos Aires, 1933. Copia facsimil.

Resumen de los trabajos realizados por una clase de la escuela de Ermitage

EL NIÑO Y EL MEDIO	EL NIÑO Y SUS NECESIDADES			
	1. Alimentación	2. Defensa contra las intemperies	3. Defensa contra enemigos y peligros	4. Trabajo
<b>Humano :</b>	Órganos de la alimentación y respiración.	Función de la circulación.	Órganos de los sentidos. Huesos y músculos.	Sistema nervioso. Cerebro.
<i>Familia</i>	Cómo la familia, la sociedad y la escuela me alimentan.	Cómo el medio social me defiende contra el calor, el frío, la lluvia, el viento.	Peligros en el medio familiar, social y escolar.	Caracteres del trabajo en la familia, la sociedad y la escuela.
<i>Sociedad</i>				
<i>Escuela</i>				Cómo me facilita cada uno el trabajo.
<b>Natural :</b>	Cómo me alimentan los animales y vegetales. Órganos y elementos de nutrición.	Medios de defensa de los seres vivos contra las intemperies.	Defensa y ataque entre los seres vivos: armas naturales, mimetismo, heliotropismo, etc.	El trabajo en relación con cada uno de los elementos del medio natural.
<i>Animales</i>	La alimentación en relación con los reinos de la naturaleza.	Cómo me defiendo con los recursos del medio natural: ropa, habitación, etc.	Peligros en cada sector natural; medios de defensa.	Instrumentos más característicos de cada oficio o profesión.
<i>Vegetales</i>				
<i>Minerales</i>				
<i>Asíros</i>				El trabajo como resultado de la actividad en la vida social y natural.

## Anexo 3

Página 51 en Riera, S. y Vilarrubias, P. : “Globalización e interdisciplinariedad”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, de julio de 1986, pp. 48-53. Copia facsimil.



## Anexo 4

