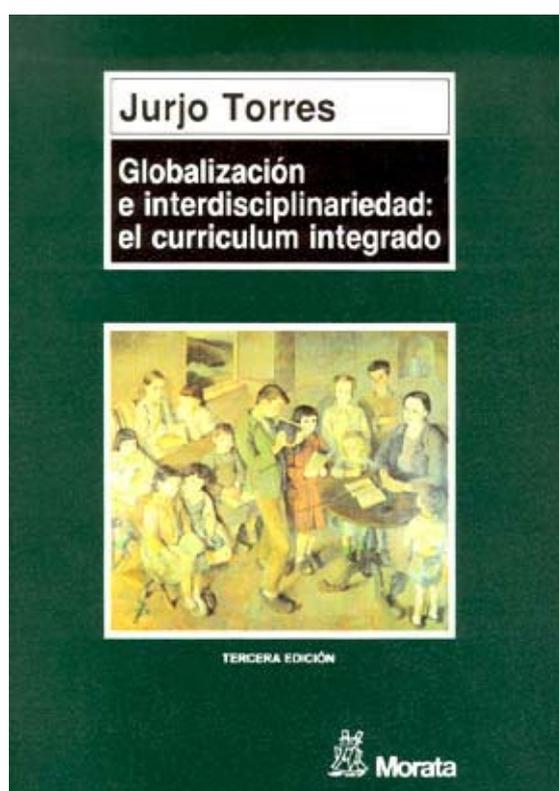


Globalización e interdisciplinariedad: el *curriculum* integrado

Jurjo Torres Santomé

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de A Coruña



Tercera edición

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en
1920

Primera edición: 1994
Reimpresión: 1996
Reimpresión: 1998

© Ediciones Morata, S. L. (1998)
ISBN: 84-7112-372-X

Printed in Spain - Impreso en España

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO PRIMERO: Los orígenes de la modalidad de <i>curriculum</i> integrado	15
1. La política de fragmentación de los procesos de producción, 16.— 2. La fragmentación de la cultura escolar, 19.— 3. Las nuevas necesidades de las economías de producción flexible, 21.— 4. Algunas influencias de los modelos empresariales en los sistemas educativos, 25.	
CAPITULO II: Las razones del <i>curriculum</i> integrado	29
1. La idiosincrasia de los procesos de aprendizaje, 33.— El concepto de globalización, 36.— 2. La interdisciplinariedad del conocimiento, 46. — Una aproximación histórica a la interdisciplinariedad, 48.— El concepto de disciplina, 58.— El concepto de interdisciplinariedad, 64.— Modalidades de interdisciplinariedad, 70.— La interdisciplinariedad y las instituciones, 82.— 3. La sociedad global, 85.— Consecuencias educativas de los procesos hacia una sociedad global, 91.	
CAPITULO III: La organización relevante de los contenidos en los <i>curricula</i>	97
1. El <i>curriculum</i> de disciplinas y sus implicaciones, 104.—2. Justificación del <i>curriculum</i> integrado, 113.—3. Las áreas de conocimiento y experiencia como ayuda en la planificación curricular, 124.— 4. El profesorado y los proyectos curriculares integrados, 126.	
CAPITULO IV: Los contenidos culturales, la diversidad cultural y la función de las instituciones escolares	131
1. Voces ausentes en la selección de la cultura escolar, 133.— Las culturas de las naciones del Estado español, 133.— Las culturas infantiles y juveniles, 135.— Las etnias minoritarias o sin poder, 138.— El mundo femenino, 140.— Las sexualidades lesbiana y homosexual, 142.— La clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, 144.— El mundo rural y marinero, 146.— 2. La reconstrucción de la realidad en las instituciones escolares, 148.	
CAPÍTULO V. Libros de texto y control del <i>curriculum</i>	153
1. Libros de texto como fuente de información, 155.— El control de los libros de texto por el Estado, 156.— Los libros de texto como mercancía, 161.— Editoriales de libros de texto, control y censura, 166.— 2. Los libros de texto, un producto político, 168.—3. Los libros de texto y la cultura de la controversia, 170.—Distorsiones informativas en los libros de texto, 172.— 4. Libros de texto y descualificación profesional, 177.—Libros de texto y determinación de las tareas escolares, 180.— 5. Recursos didácticos alternativos al libro de texto, 181.	
CAPITULO VI: La planificación de un <i>curriculum</i> integrado	185
1. Modalidades de proyectos curriculares integrados, 189.— Formas tradicionales de integración, 191.— Distintas propuestas de elaboración de proyectos curriculares integrados, 204.— 2. Elaboración de unidades didácticas integradas, 220.— Diagnóstico previo, 223.— Metas educativas, 224.— Selección del tópico para investigar, 227.—Elaboración de un plan de investigación, 230.— Recursos y estrategias didácticas, 237.— El trabajo en equipo, 242.— Papel del profesorado, 252.— Evaluación del alumnado y de la unidad didáctica integrada, 254.— Evaluación y presentación del trabajo realizado, 261.	
BIBLIOGRAFIA	265
SOBRE EL AUTOR	275
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	277

CAPÍTULO VI. LA PLANIFICACIÓN DE UN CURRÍCULUM INTEGRADO

[...]

El *Humanities Curriculum Project*

Este proyecto curricular integrado fue promovido en el Reino Unido por el Schools Council y la Fundación *Nuffield*. El presupuesto destinado a su elaboración fue de 250.000 libras esterlinas (más de 50 millones de pesetas) (incluida la evaluación).

El equipo encargado de elaborarlo estuvo compuesto por once personas: GILLIAN BOX, ANN COOK, JOHN ELLIOTT, PATRICIA HAIKIN, JIM HILLIER, JOHN HIPKIN, ANDREW MCTAGGART, MAURICE PLASKOW, JEAN RUDDUCK, DIANA VIGNALI, y como director ejerció LAWRENCE STENHOUSE. a su vez, se montó un equipo de evaluación dirigido por BARRY MACDONALD e integrado además por STEPHEN HUMBLE y GAJENDRA VERMA.

Su elaboración y los ensayos prácticos pertinentes, antes de su implementación más generalizada, tuvieron lugar entre 1967 y 1970. Para comprobar su valía se puso a prueba en 36 instituciones escolares de Inglaterra y Gales, atendiendo a que estuvieran representadas tanto escuelas urbanas como rurales.

El *Humanities Curriculum Project*, estaba dirigido a estudiantes de secundaria. Precisamente a un nivel educativo en el que las instituciones escolares trabajaban "con un punto de vista escolástico, árido, del saber, concibiéndolo 'como una cuestión de ley más que de especulación, de afirmación más que de investigación y de estilo'" (ELLIOTT, J., 1990, pág. 272).

La finalidad prioritaria del proyecto curricular se centró en el ámbito de las humanidades, con la finalidad de ayudar a alumnas y alumnos a desarrollar una comprensión de las situaciones sociales, de las acciones humanas y, consiguientemente, de las cuestiones de valor controvertidas que les son consustanciales.

Los ámbitos de conocimiento o disciplinas que este proyecto comprende son: las artes, religión, historia y ciencias humanas. En estas áreas del conocimiento es donde las creencias e ideas personales son más importantes, lo que tiene grandes implicaciones para la autoridad del profesorado. El colectivo estudiantil destinatario de esta propuesta curricular está accediendo ahora a la adultez y comienza a comprender los fundamentos de la sociedad en la que vive, sus problemas, posibilidades, limitaciones, prejuicios; etc. Es necesario ayudarles a entender que sus estilos, valores y personalidades son diferentes, tanto entre ellos mismos como entre ellos y sus docentes y los adultos en general; es obligado que las instituciones escolares cumplan con sus compromisos de ayudar a las personas a comprender sus roles y responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas.

La selección de los contenidos de un proyecto con esta filosofía de fondo necesariamente deberá obligar a buscar temáticas que resulten interesantes para el alumnado y relevantes desde el punto de vista educativo. Por tanto, es imprescindible que las cuestiones morales, políticas y sociales controvertidas, que son típicas de la vida en las sociedades democráticas, puedan también ser visibles en los contenidos de los proyectos curriculares en las aulas.

El criterio para la selección no es que alumnas y alumnos se muestren inmediatamente interesados por los asuntos propuestos —aunque pudiese resultar que así fuese—, sino que tales temas tengan todas las probabilidades de resultar interesantes. Los centros de enseñanza tienen como gran tarea hacer que estas cuestiones lleguen a preocupar a todo el conjunto de estudiantes.

En el *Humanities Curriculum Project* se eligieron con esta finalidad una serie de temas o unidades didácticas como son:

- la guerra,
- la educación,
- la familia,
- las relaciones entre los sexos,
- la pobreza,
- la gente y el trabajo,
- la vida en las ciudades,
- la ley y el orden y
- las relaciones raciales.]

Dado que en estas unidades didácticas se tratan contenidos en los que en cualquier sociedad los individuos acostumbran a sostener puntos de vista diferentes, a manifestar desacuerdos y a defender sus propias opiniones sobre la base de la discusión con otras personas y de procesos de deliberación, se consideró imprescindible elaborar un conjunto de *principios de procedimiento*. Con tales principios se pretende garantizar la creación de un clima de libertad que haga posible el respeto a las opiniones individuales, atender a las divergencias en los puntos de vista que puedan tener cada una de las personas que trabajan y conviven en las aulas.

Los principios de procedimiento que se acordaron fueron los cinco siguientes:

1. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en las aulas con los adolescentes.
2. Que el profesorado acepte la necesidad de someter su enseñanza en las áreas controvertidas al criterio de neutralidad; por ejemplo, que considere como parte de su responsabilidad el no promover y defender su particular punto de vista o teoría.
3. La investigación en las dimensiones controvertidas debe tener como eje central el debate y no la instrucción.
4. La discusión debe proteger la divergencia de puntos de vista entre los participantes, en vez de intentar llegar a un consenso.
5. Los profesores y profesoras, como moderadores de los debates, deben ser responsables de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje (*Schools Council/Nuffield Foundation*, 1970, pág. 1).

Cualquier proyecto curricular deja traslucir su valor de una manera decisiva también a través de la calidad y variedad de los recursos didácticos que se van a utilizar. Para ayudar a plasmar esta filosofía educativa en la práctica se elaboraron toda una serie de materiales didácticos para el alumnado, tales como:

1. *Materiales impresos*: colecciones de textos sobre los temas objeto de las unidades didácticas: poemas y novelas; canciones; extractos de obras de teatro; biografías; cartas, reportajes y artículos de revistas; dibujos y pinturas; monografías de ciencias sociales; mapas; cuestionarios, gráficos y tablas; anuncios, y propaganda diversa que aparecía en los distintos medios de comunicación.

2. *Materiales audiovisuales*: cintas magnetofónicas con grabaciones de materiales que también aparecían por escrito, como poemas, cartas, extractos de obras teatrales; también de materiales originales, como: canciones folklóricas y entrevistas. Se seleccionaron películas bajo la orientación del Departamento de Educación del Instituto Británico del Cine; se hicieron recopilaciones en vídeo de películas y documentales sobre "la guerra y la sociedad" y "las relaciones entre los sexos"; se publicaron colecciones de diapositivas; se ofrecieron catálogos de distribuidoras de cine para obtener una mayor información de películas y documentales que podían resultar de interés. Se incorporó también una amplia variedad de material procedente de programas de radio y televisión, etc.

Todos los materiales curriculares estaban concebidos bajo la filosofía de un *currículum abierto y flexible*, o sea, debían ser completados y enriquecidos por los propios profesores, profesoras y estudiantes a medida que iban desarrollando el proyecto curricular. De este modo, se incorporaban las informaciones y cuestiones más locales, con mayor significatividad para los alumnos y alumnas de cada localidad concreta, relacionadas con cada una de las unidades didácticas.

Los recursos disponibles en cada aula o centro escolar debían estar al alcance de los estudiantes para que en cualquier momento de las discusiones se pudiera echar mano de ellos. El curso de los debates no tenía que estar dictado por los materiales, sino que éstos eran el apoyo para aquellos, el medio de obtener información para argumentar acerca de alguna determinada cuestión o perspectiva.

El profesorado tenía que conocer bien todos estos materiales para localizar o proponer informaciones en respuesta a las necesidades del grupo.

Los docentes, por su parte, fueron informados sobre la filosofía que impregnaba esta propuesta y tenían a su disposición a las personas que integraban el equipo creador y promotor del proyecto curricular para ayudar en cualquier problema que pudiera aparecer. Se organizaron cursillos diversos sobre diseño curricular, estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, etc. Se construyeron, asimismo, diversas propuestas de trabajo para las aulas teniendo como base la filosofía de integración que subyace en el proyecto.

El papel que el profesorado tenía que asumir le comprometía a no expresar sus opiniones, sino a centrarse en escuchar, resumir, controlar las interrupciones, introducir nuevos datos, animar a los grupos de estudiantes a centrarse en la interpretación de los materiales, impedir un consenso prematuro en torno a las cuestiones planteadas, tolerar los silencios, asegurar una articulación clara de la materia objeto de debate, mantener la continuidad en las discusiones, y pedir opinión sobre su propia actuación como moderador.

En el fondo de lo que se trataba era de estar atento a la congruencia o incongruencia que podía darse en sus intervenciones cotidianas en las aulas con tales principios de procedimiento.

Se ofrecieron programas de formación a los profesores y profesoras, destinados a ayudarles a desarrollar destrezas para conducir debates y trabajo en grupos; especialmente para que supiesen cómo no interferir y saber respetar las respuestas y puntos de vista divergentes de los diferentes miembros de un grupo de trabajo. Así para evitar que el profesorado acabase por manipular o imponer determinadas perspectivas u opciones valorativas se elaboraron cuestionarios de ayuda (Cuadro III).

Con respecto al alumnado, también se le asignaban unas pautas de comportamiento a las que debía acomodarse. Así, era necesario que en sus intervenciones en los debates se dirigiesen siempre al grupo y no al profesor o profesora; debían escuchar las opiniones de los demás, abstenerse de hacer críticas personalizadas del tipo "yo creo que..." (sin argumentos), solicitar más datos, responsabilizarse de mantener los trabajos de investigación y estar dispuestos a abrirse a nuevas iniciativas.

Los valores educativos de un proyecto curricular integrado como el que venimos comentando están representados, resumiendo, en cuatro niveles de trabajo:

1. en la formulación de las metas educativas;
2. en la selección de los contenidos;
3. en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; y
4. en el perfeccionamiento del profesorado que promueven.

CUADRO III

Aspectos que se deben tener en cuenta en la conducción de debates

1. ¿Hasta qué punto interrumpe a sus alumnos cuando hablan? ¿Por qué y con qué fin?
2. ¿Presiona a los sujetos para que adopten posturas morales? Si es así, ¿qué efecto produce en el interesado?
3. El diálogo reflexivo a menudo puede ser lento y con silencios mantenidos. ¿En qué proporción estos silencios han sido interrumpidos por usted? ¿Sus interrupciones tratan siempre de romper el silencio en vez de proporcionar una contribución real a la tarea del grupo? Si el profesor rompe siempre los silencios y comienza a hablar, los estudiantes pueden utilizar el silencio como arma para dar por terminada la tarea que encaran como grupo.
4. Como moderador, ¿es usted coherente y fiable? ¿Todos los alumnos reciben el mismo respeto, y todos los puntos de vista, incluyendo los que usted comparte o con los que simpatiza, son examinados críticamente?
5. ¿Repite con frecuencia las contribuciones de los estudiantes? Si es así, ¿qué efecto produce?
6. ¿Presiona para conseguir el consenso?, diciendo, por ejemplo: "¿estáis todos de acuerdo?" Si es así, ¿qué efecto produce este tipo de pregunta? Compare su efecto con el de: "¿qué piensan los demás?", "¿alguien opina otra cosa?", "¿alguien considera otra posible interpretación o punto de vista?"
7. ¿Hasta qué punto confirma lo que se ha dicho? ¿Dice, por ejemplo: "sí" o "no", o "interesante", "bien hecho", o "no es interesante"? ¿Qué efecto produce en el grupo? ¿Observa algún indicio de que los estudiantes busquen su aprobación, más que la realización de la tarea?
8. ¿Hasta qué punto plantea preguntas de las que piensa que conoce la respuesta? ¿Qué efecto producen estas cuestiones en el grupo? ¿Cuál es el efecto de las preguntas para las que usted desconoce la respuesta?
9. ¿Qué le mueve a proporcionar al grupo una determinada prueba? ¿Dicha prueba es útil en la práctica? Si es así, ¿por qué? Si no, ¿por qué no?
10. ¿Es usted neutral en las cuestiones controvertidas? ¿Deja traslucir juicios morales? Por ejemplo, ¿deja ver que piensa que la guerra está justificada o no, que las *comprehensive schools* son mejores —o peores— que las *grammar schools*? ¿En las preguntas que plantea están implícitas las valoraciones? ¿Aparecen de algún modo en las palabras, gestos o tono de voz con el que responde a la proposición de un estudiante? ¿Se cuida de mantener la ecuanimidad al aclarar o resumir una postura o punto de vista? ¿Se muestra escrupuloso para no mezclar en el diálogo pruebas sesgadas que inclinen al grupo hacia su propia postura? ¿Presta atención a cuestiones o a ciertas partes o aspectos de una prueba que parecen apoyar un punto de vista con el que está de acuerdo? ¿Estimula siempre las opiniones minoritarias?
11. ¿Trata de transmitir su propia interpretación del significado de una prueba, como un poema o cuadro, provocando determinadas preguntas?

(Cit. en ELLIOTT, J. 1990, págs. 276-277).

Es en propuestas de trabajo como éstas donde cobra pleno significado un concepto como el de "profesorado investigador", concepto que surge precisamente a raíz de este proyecto.

Trabajar con esta filosofía pedagógica de fondo suponía una transformación total de los roles docentes. Frente a las propuestas más tradicionales, basadas en asignaturas incomunicadas y con una gran obsesión por convertir a sus estudiantes en almacenes de información para "vender" en los exámenes, perdiendo en niveles de comprensión, en este modelo tanto docentes como estudiantes recuperan la capacidad de decidir.

Ahora lo que de verdad interesa es que el alumnado pueda comprender en las instituciones escolares el mundo en el que vive, pueda someter a análisis y contrastación con otras personas sus opiniones y juicios, en un clima de cooperación y libertad; ya no queda sometido a tratar de regalar los oídos del profesorado para poder aprobar en la medida en que se acomode a unos estándares de verdad que no tiene ninguna posibilidad de someter a análisis.

Llevar a cabo proyectos curriculares integrados de calidad es, asimismo, una estrategia para el perfeccionamiento del profesorado. Es el propio Lawrence Stenhouse, (1987, págs. 103-104) quien afirma que "los estudiantes se benefician de los *curricula* no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores".

Fruto de este modelo de proceso de desarrollo curricular empieza a prosperar también el movimiento de investigación-acción en las instituciones escolares. Planificar y llevar a la práctica esta filosofía del *Humanities Curriculum Project* llevaba aparejado que el profesorado estuviera comprometido continuamente con el análisis de sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de participar en programas de investigación-acción era consecuencia obligada una vez que se asumía:

- "1. La idea del *curriculum* como problemática;
2. La idea de que esta problemática puede ser el centro de un discurso colegial que refuerce a los profesores en relación con las personas ajenas a la escuela;
3. una tradición de investigación del aula en términos de una crítica basada en el análisis del proceso del aula en términos de la lógica de la enseñanza" (STENHOUSE, L., 1986, pág. 371).

Los profesores y profesoras dejaban, en consecuencia, de convertirse en aplicadores pasivos de recetas que les venían dictadas desde posiciones de autoridad externas, para incorporarse como miembros de equipos de trabajo curricular, en plano de igualdad con cualquiera de las personas especialistas con las que compartían un compromiso de transformación de la vida en las aulas; ahora disponían de plena capacidad de decisión y, por tanto, pasaban a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular.