

# E S T U D I O S

## LA GLOBALIZACION COMO FORMA DE ORGANIZACION DEL CURRÍCULO

JURJO TORRES SANTOME (\*)

El presente artículo trata de acercarse a una de las cuestiones que actualmente ocupa buena parte de las preocupaciones del profesorado, especialmente en los niveles de la Educación Infantil y de la Educación General Básica. Con él pretendemos hacer efectivas algunas reflexiones que son consustanciales a esta problemática y que considero muy estrechamente ligadas a una cuestión que, muchas veces, únicamente aparece centrada alrededor de aspectos técnicos o de pura metodología, cuando en el fondo esta estrategia esconde mucho más.

Existen en la globalización dimensiones sociopolíticas implícitas, además de las estrictamente de estrategia pedagógica, que muchas veces tienden a pasar a un segundo plano y que, personalmente creo que son las más decisivas a la hora de optar por una estrategia u otra de desarrollo curricular.

Así una vez hechas algunas aclaraciones en torno a la terminología que está en juego en este trabajo, pasamos a centrarnos en lo que supone la globalización como forma de organización de un currículum. Comparamos las posibles virtualidades de este modelo con otros proyectos curriculares más tradicionales, como son los disciplinares.

Creemos que defectos muy importantes, consustanciales a una organización disciplinar, fundamentalmente en estos niveles obligatorios del sistema educativo y, por supuesto, en la etapa de Educación Infantil, pueden ser subsanados con estrategias globalizadoras. Aunque también se apuntan algunos peligros que están al acecho en estas nuevas formas organizativas.

Las diferentes formas de globalización son analizadas seguidamente, finalizando con algunas reflexiones en torno a las necesarias condiciones de carácter más estructural que son precisas para avanzar y perfeccionar los diseños y desarrollos globalizados del currículo.

---

(\*) Universidad de Santiago de Compostela.

## ACLARACIONES TERMINOLOGICAS

Actualmente, especialmente en las áreas anglófonas y anglófilas, el concepto de globalización es entendido como «Educación global» o «Educación internacional». Tal modalidad educacional se caracteriza por el estudio de núcleos temáticos teniendo en la base la constante referencia a las diversas áreas geográficas y culturales del mundo. La educación global plantea la enseñanza-aprendizaje sobre el trabajo con temas globalizados, como pueden ser el ambiente, la energía, el racismo, los conflictos lingüísticos, los derechos humanos, la alimentación, la población..., pero analizando tales contenidos con una visión internacionalista, viendo el mundo cómo integrado por partes que interactúan constantemente, como sistemas interdependientes.

La educación global o internacional prepara de este modo a los jóvenes ciudadanos para una consciente participación en sus comunidades locales, nacionales e internacionales. La UNESCO en 1974 ya defendió la necesidad de esta visión transnacional.

Los objetivos de tal educación global incluyen entre otros:

1. Desarrollar competencias para percibir el ambiente particular como parte de la sociedad global (mundial).
2. Desarrollar competencias para la toma de decisiones; para ello es necesario:
  - a) Percibir e identificar las consecuencias: translocales, transnacionales.
  - b) Tomar en consideración los intereses de las futuras generaciones.

En nuestro ámbito cultural y lingüístico, sin embargo, será el término «Educación ambiental», «Educación ecológica», o terminologías parecidas las que traduzcan el significado del que venimos hablando.

Para nosotros la palabra «Globalización» («Educación integrada» en los ámbitos culturales anteriormente citados) viene a solaparse muchas veces con el vocablo «Interdisciplinariedad», al venir a significar en la práctica lo mismo.

## INTRODUCCION AL CONCEPTO DE CURRICULO

El currículo escolar, en su acepción más reduccionista, estuvo, hasta no hace mucho tiempo, limitado a un listado de asignaturas que el alumno debía cursar con la finalidad de ir haciendo sus estudios, su carrera (el vocablo currículo, en su significación etimológica, se traduce por «carrera», «trecho que debe recorrerse», etc.). Otras preocupaciones inherentes a esa selección de contenidos y a su organización disciplinar permanecían generalmente silenciadas o ignoradas.

Actualmente, a la hora de hablar del currículo son numerosas e inclusive conflictivas las cuestiones que se concentran en torno a esta terminología, debido a la cantidad de cuestiones que aquí entran en liza.

Hablar de currículo supone hacer una elección por una modalidad de enseñanza-aprendizaje, la educación intencional, frente a la accidental o incidental, no intencionada, como puede ser la que se produce en las situaciones cotidianas, por ejemplo a través de las relaciones interpersonales de vecindad o amistad, las revistas y periódicos, la televisión, etc.

Construir y desarrollar un currículo supone llevar a término todo un proceso tecnológico y artístico que tiene como finalidad guiar la praxis educativa y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar unos determinados objetivos de orden intelectual, afectivo, físico, social y moral, valiosos individual y socialmente (Torres Santomé, J., 1985, p. 13 y ss.).

La reflexión sobre este proceso de planificación del currículo es lo que viene dando pie a la construcción de una *teoría curricular*, o sea, un campo de debate acerca de los criterios científicos y sociopolíticos que deben estar presentes en toda selección y justificación de los objetivos y contenidos culturales que integran cualquier currículo y la traslación de esos contenidos a un plan de acción en el aula, de cara a hacer eficaz esa intencionalidad educativa con los alumnos a los que se dirige.

Son las *teorías curriculares*, o sea, los diferentes planteamientos teóricos de carácter político, filosófico, psicológico, sociológico, neurológico, etc., de los que disponen los profesores y especialistas en temas curriculares, los que guían, condicionan y dan lugar a diferentes *diseños o proyectos curriculares*, que será necesario adecuar a las peculiaridades de cada centro y aula con la finalidad de hacer eficaz su *desarrollo curricular*, su puesta en acción.

En el *diseño curricular* será necesario tener presentes las diferentes áreas de conocimiento y experiencia o las distintas disciplinas que sirven para producir el vaciado y la selección cultural a que obligan los propósitos intencionales de la educación institucional, pero ya aquí, una vez dejado claro ese vaciado, podemos programar una estrategia de acción curricular de carácter globalizado.

Y es ya, fundamentalmente, en el nivel del *desarrollo curricular*, en la práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje en las aulas, donde las diferentes áreas de conocimiento y experiencia o las distintas disciplinas deben entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para favorecer esa labor de construcción del conocimiento, de las teorías, conceptos, destrezas, actitudes, valores, hábitos que esa sociedad concreta considera que sus miembros necesitan para poder actuar como personas activas, autónomas y solidarias. Es aquí donde los planteamientos globalizadores e interdisciplinarios cobran realidad. Planteamientos que permiten una mejor adecuación a las características psicológicas y físicas de los alumnos, hacen posible respetar sus niveles de desarrollo cultural, sus experiencias previas, sus preocupaciones e intereses, etc.

## CONCEPTO DE GLOBALIZACION

El concepto de «globalización», en su acepción diferencial, frente al de «interdisciplinaridad», generalmente está fundamentado por razones de carácter psicológico relacionadas con la peculiar estructura cognitiva y afectiva del niño, lo que nos llevará al diseño de modelos curriculares que respeten esa idiosincrasia del desarrollo y del aprendizaje infantil. Por consiguiente es un término relacionado estrechamente con una específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje y desenvolvimiento del alumno.

Esta estrategia didáctica no es algo precisamente nuevo, que surge en la actualidad, sino que ya desde principios de este siglo se justificó su necesidad por razones psicológicas, fundamentalmente. Así, desde la Psicología, E. Claparede en 1908 publica una observación que realizó sobre su hijo de cuatro años y medio, quien podía reconocer las páginas en las que había fragmentos de unas canciones que le gustaban, aunque no sabía leer el texto ni la música. E. Claparede lo explicaba diciendo que el niño tenía una «percepción sincrética». Término éste que fue tomado de Renan, quien en su libro *El futuro de la ciencia* describe la evolución histórica del espíritu humano, y nos dice que la primera etapa evolutiva es el sincretismo. Los niños tendrían así una estructura psíquica similar a la de los primeros integrantes de la especie humana.

Otras investigaciones psicológicas que nos confirmarán este carácter global del niño, también a principios de este siglo, son los estudios que realizan los psicólogos alemanes Wertheimer, Köhler, Koffka y Krüger y el descubrimiento de lo que ellos denominan estructura Gestalt. Esta peculiaridad infantil será también subrayada por las investigaciones de: H. Wallon, cuando habla de la importancia del acto global; G. H. Luquet y sus estudios sobre los dibujos infantiles. Es también obligado recordar a J. Dewey, quien en su libro *Cómo pensamos* escribe en diversos momentos sobre fenómenos que pertenecen a esta categoría, etc.

Basándose en estas razones, un pedagogo como O. Decroly nos dirá que la percepción global de objetos, hechos y situaciones, como consecuencia de la curiosidad y la necesidad, los convertirá en Centros de interés. Los Centros de interés son, por lo tanto, las ideas-eje en torno a las que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo. De ellos se servirá en su propuesta de desarrollo metodológico para las aulas, sobre la base de las tres famosas etapas de: observación, asociación y expresión.

O. Decroly, sin embargo, propondrá el término *globalización* como más apropiado, frente a otros vocablos de su época, como eran los de *sincretismo* o *esquematismo*. «Proponemos —escribe O. Decroly— *globalización*, como más general que *poder sincrético* y que *esquematismo*: el primero conviene sobre todo para designarlo en el estado perceptivo, el otro implica un análisis previo y supone una síntesis completa» (Decroly, O., 1965, p. 25).

El modelo pedagógico que se derivará de esta psicología vendrá a ser lo

opuesto a la metodología imperante en esas épocas, analítica-sintética. El plan didáctico que O. Decroly propone, teniendo en cuenta los fines de la educación y las investigaciones de ciencias básicas como la Psicología, la Fisiología y la Sociología, lo define en torno a cuatro criterios principales:

A. *«El programa debe tender a la unidad en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indivisible.»* Frente a un estudio parcelado en disciplinas y temas independientes, frente a una atomización de conocimientos, bajo los que subyacía una psicología asociacionista del aprendizaje, él defenderá la idea de un estudio de la realidad tal y como se presenta ante el niño, globalmente, eligiendo una idea eje, un centro de interés que unifique y otorgue sentido a esa globalidad.

B. *«Todo niño debe estar colocado en condiciones de obtener un provecho máximo de la enseñanza dada.»* O. Decroly pasa de este modo a defender el principio de la individualización.

C. *«Todo ser humano debe poseer un mínimo de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad, las obligaciones que impone y las ventajas que de ello resulta; en una palabra, que lo pongan en situación de adaptarse a ella gradualmente.»*

D. *«Es necesario que la escuela utilice y favorezca el desarrollo de todas las fases de la individualidad infantil»* (Decroly, O., y Boon, G., 1968, pp. 12-14), que promueva el desarrollo integral de su personalidad individual y social.

O. Decroly, teniendo como fundamento estos cuatro criterios básicos, justificados sobre la base de las necesidades e intereses del niño, y de su carácter global en la captación de la realidad, propone una estrategia metodológica en torno a centros de interés significativos para el alumno. Su metodología *puerocéntrica* subordinará la intervención didáctica a los intereses del niño, pero intereses que, según él, estarán condicionados por *sus necesidades naturales*, y, por lo tanto, comunes e inamovibles para todos los niños. La educación sigue así los ritmos del desarrollo natural, de una especie de ley de desarrollo interno, y lo único que tenemos que hacer es *dejar hacer, dejar crecer naturalmente*. Sin embargo hoy sabemos que el desarrollo de esa ley interna no es exactamente así, sino que esos intereses se despiertan en el enfrentamiento con la realidad, por lo que no tendrán ese carácter de universalidad. El ambiente socio-cultural concreto en el que está inmerso el niño, como miembro de una específica sociedad, será el que irá haciendo surgir y desaparecer los intereses infantiles.

Vemos así, por consiguiente, cómo el concepto de enseñanza globalizada se remonta a las corrientes reformistas de la didáctica de principios del presente siglo, aunque posteriormente esas razones de índole psicológica que venían sirviendo de fundamentación serán discutidas y ampliadas por otros autores con-

temporáneos, como por ejemplo Jean Piaget, quien frente a teorías como las de la Gestalt, que venían defendiendo que el principal instrumento para el desarrollo cognitivo era la percepción, demostrará que el verdadero motor del conocimiento y del aprendizaje es la *acción*, y que todo conocimiento, por lo tanto, es una *construcción*. J. Piaget nos dirá que cualquier percepción va a conferir a los elementos percibidos significados vinculados con la acción que precedió a su percepción.

## CONCEPTO DE INTERDISCIPLINARIDAD

El término «interdisciplinaridad» surge, sin embargo, conexasiónado con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentalizada y sin comunicación interdisciplinar. En este sentido la crítica a la compartimentalización de las materias correrá pareja con la que se dirige al *trabajo fragmentado* en los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la separación entre el trabajo intelectual y el manual, entre la teoría y la práctica, entre los diversos puestos de trabajo en una estructura de producción capitalista, entre humanismo y técnica, etc.

Desde el punto de vista histórico la tendencia a la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomas es algo que se viene concretizando desde comienzos del siglo XIX, vinculado al proceso de transformación social que se estaba dando en los países europeos más desarrollados y que necesitaba de una especialización en concordancia con la división material del proceso productivo que la industrialización favorecía. Las técnicas y saberes se fueron diferenciando progresivamente; los lenguajes que las caracterizaban a su vez se fueron especializando y circunscribiendo a ámbitos específicos. Surge de este modo el concepto de *disciplina* con un objeto, métodos y procedimientos específicos.

Según Marcel Boisot una *disciplina* vendrá caracterizada por tres tipos de elementos:

- «1. Objetos observables y/o formalizados, ambos manipulados por medio de métodos y procedimientos.
2. Fenómenos que son la materialización de la interacción entre estos objetos.
3. Leyes —cuyos términos y/o formulación dependan de un conjunto de axiomas— que den cuenta de los fenómenos y permitan predecir su operación.

Los elementos de este conjunto, dotado de relaciones internas y/o externos, se revelan a través de fenómenos que a posteriori, confirman o anulan las axiomas y las leyes» (Boisot, M., 1979, 1.<sup>a</sup> reimpr., p. 101).

Van surgiendo de este modo paulatinamente numerosas disciplinas científicas que como conjuntos ordenados de conceptos, problemas, métodos y técnicas, organizan nuestro pensamiento y nos posibilitan el análisis e interacción con la realidad.

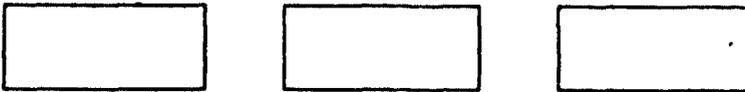
Esta gran diferenciación de disciplinas va a influir en todo el ámbito científico y en la vida pública en general. Surgirán numerosos campos científicos, incluso relacionados con el mismo objeto de estudio, pero manteniendo una total desconexión e ignorancia entre ellos, lo que producirá una incapacidad a la hora de la comprensión real de tal fenómeno. Esta problemática situación será pronto comprendida como esterilizante, lo que hará que surjan, desde diversos campos científicos e instituciones, importantes intentos de conexionar esa dispersión sobre la base de diferentes fórmulas y con finalidades varias. Hacen así su aparición numerosos conceptos y clasificaciones de esos conceptos, vinculados a la idea de interdisciplinaridad.

Especialmente conocida y divulgada será la distinción que realiza Erich Jantsch en el Seminario de la O.C.D.E. (O.C.D.E., 1979, 1.ª reimpr.) entre:

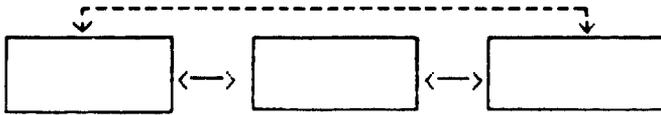
- Multidisciplinaridad.
- Pluridisciplinaridad.
- Disciplinaridad cruzada.
- Interdisciplinaridad.
- Transdisciplinaridad.

Estos conceptos hacen referencia a las formas de relación entre las diversas disciplinas, a las diversas etapas de colaboración y coordinación entre las diversas especialidades.

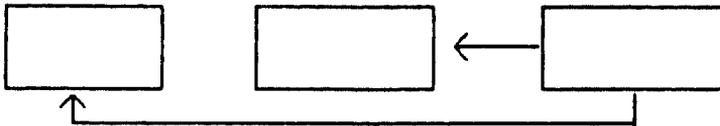
— La **Multidisciplinaridad** refleja el nivel más bajo de coordinación. Vendría a ser la mera yuxtaposición de disciplinas que son ofrecidas simultáneamente, pero sin hacer explícitas las posibles relaciones entre ellas. Así por ejemplo: la Historia, la Física y la Pintura.



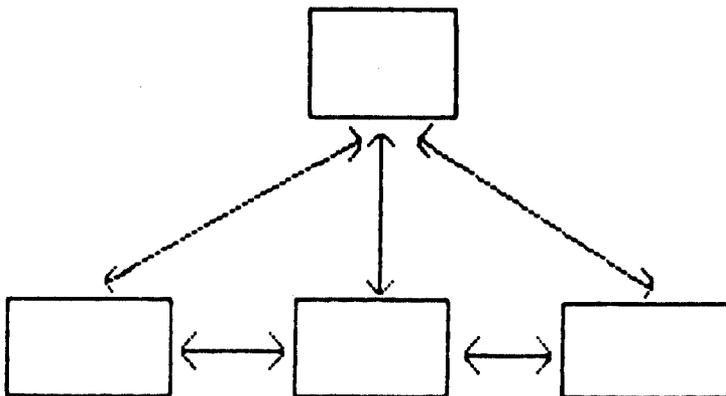
— La **Pluridisciplinaridad** es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos. Por ejemplo: Física + Química; Biología + Matemáticas; Sociología + Historia. Es una forma de cooperación que tienen por finalidad el mejoramiento de relaciones entre esas disciplinas. Viene a ser una *relación de mero intercambio de informaciones*, una simple acumulación de conocimientos, pero en realidad no contribuye a una profunda modificación de la base teórica, problemática y metodológica de esas ciencias en su individualidad. Es una comunicación que no las modifica internamente. No existe en este nivel todavía una profunda interacción o coordinación.



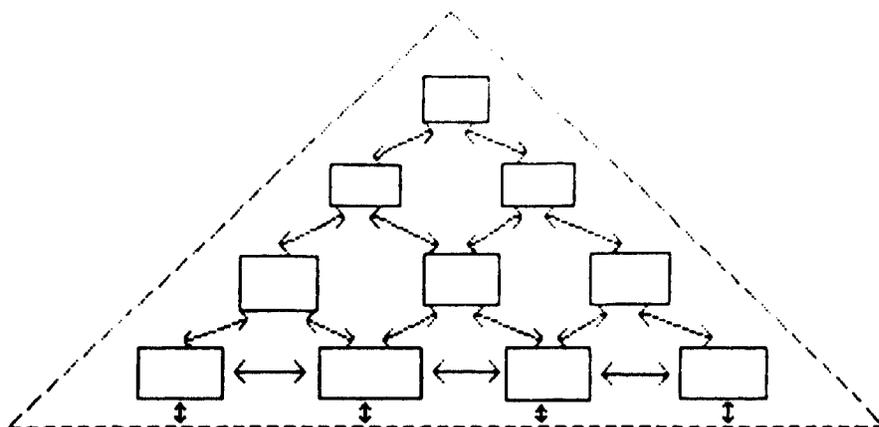
— La **Disciplinabilidad cruzada**. Axiomática de una sola disciplina que es impuesta a otras disciplinas que se encuentran en el mismo nivel jerárquico, lo que en consecuencia crea una rígida polarización que pasa a través de las disciplinas en dirección a una axiomática disciplinaria específica. Se da, de este modo, un control rígido impuesto por un objetivo de una disciplina concreta, por ejemplo, el uso de métodos propios de una materia que se transfieren mecánicamente a otras.



— La **Interdisciplinaridad**, propiamente dicha, en la que se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales, etc. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones.



— La **Transdisciplinaridad**. Nivel superior de interdisciplinaridad, donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre esas disciplinas. La integración aquí se daría dentro de un sistema omnicomprendivo, en la persecución de un ideal de unificación epistemológico, cultural y subjetivo.



Otros autores como C. Scurati establecen, a su vez, seis posibles relaciones interdisciplinarias en orden creciente de interrelación:

1. Interdisciplinaridad heterogénea.
2. Pseudointerdisciplinaridad.
3. Interdisciplinaridad auxiliar.
4. Interdisciplinaridad compuesta.
5. Interdisciplinaridad complementaria.
6. Interdisciplinaridad unificadora (Scurati, C. y Damiano, E., 1977, pp. 27-28).

A. *Interdisciplinaridad lineal*, cuando una ley tomada de una disciplina se utiliza para explicar fenómenos de otra. La Historia de la Ciencia constata cómo numerosos ejemplos de leyes originarias de una disciplina concreta se transfieren a otra.

B. *Interdisciplinaridad estructural*. Cuando las interacciones entre dos o más materias llevan a la creación de un cuerpo de leyes nuevas que forman la estructura básica de una disciplina original, la cual no puede ser reducida a la coordinación formal de sus generadoras. Ejemplo: La Cibernética, disciplina que se desarrolla a partir de estructuras de otras disciplinas como las matemáticas, informática, neurofisiología, tecnología, etc; u otros campos hoy también ya consagrados por su grado de desarrollo y nivel de productividad como la Sociolingüística, la Bioquímica, la Psicolingüística, etc.

C. *Interdisciplinaridad restrictiva*. Aquí se acota el campo de aplicación de cada materia en orden exclusivamente a un objetivo concreto de investigación y a un específico campo de aplicación. Por ejemplo, en un proyecto de urbanismo la colaboración de la psicología, arquitectura, sociología, economía..., impondrán cada una un número de restricciones que, tomadas en su conjunto, delimitarán el área de posibilidad dentro de la cual puede situarse el proyecto (Boisot, M., 1979, 1.ª reimpr., pp. 103-108).

El mismo Jean Piaget también distinguirá entre:

1. Multidisciplinaridad.
2. Interdisciplinaridad.
3. Transdisciplinaridad.

Para Piaget la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber, a través de una serie de intercambios que consisten, en realidad, en recombinaciones constructivas, que superan aquellas limitaciones que impiden el avance científico. En este sentido llama poderosamente la atención la fuerza y potencial explicativo que poseen interacciones, ya asumidas por todos, como por ejemplo: la sociolingüística, la bioquímica, la biotecnología, la fisico-química, las ciencias de la educación, etc. Vemos por consiguiente como la interdisciplinaridad es un objetivo nunca completamente alcanzado y de ahí que deba ser permanentemente buscado. Es una condición necesaria para la investigación y la creación de modelos más explicativos de esta realidad tan compleja y difícil de abarcar.

## ORGANIZACION DEL CURRÍCULO

### 1. *El currículo disciplinar*

Sin embargo, pese a todas estas justificaciones y clasificaciones de interdisciplinaridad, la forma más general de organizar el currículo fue y sigue siendo la disciplinar, o «currículo puzzle» en la terminología de B. Bernstein, consecuencia de una «clasificación fuerte», en la que los contenidos del currículo están aislados unos de otros, sin relación ninguna (reflejo de otras separaciones en el mundo de la producción: trabajo manual trabajos intelectual, ...) y consecuencia también de un «marco de referencia fuerte» en el que el grado de control que los profesores y los alumnos tienen sobre el diseño y desenvolvimiento del currículo es mínimo. Estos no disponen, en consecuencia, de un margen de opciones posibles entre las que decidir qué contenidos seleccionar para impartir, su forma de organización, etc. Los resultados son, entre otros, la incompreensión de lo estudiado a la fuerza, por coacción más o menos manifiesta, puesto que tal fragmentación de conocimiento incidirá en la dificultad para comprender lo estudiado-memorizado. Se produce en esta situación un conocimiento académico descontextualizado de la realidad y con una única finalidad, el superar las barreras «consideradas necesarias» para pasar al curso superior. En ningún momento se contempla ese conocimiento como un medio para comprender esa realidad cotidiana y problemática en la que viven los alumnos. Surge, consiguientemente, una forma especial de conocimiento que es el conocimiento académico, que, a su vez, es embalsamado en los libros de texto con una intención de «ahorrarnos trabajo» al presentarse yo «el» conocimiento seleccionado y con una pretensión de neutralidad ideológica. Se produce de esta ma-

nera un ocultamiento del significado de ese conocimiento; ocultamiento que se favorece al impedir o no-favorecer una comprobación de ese mismo saber en la experiencia diaria y se contribuye, asimismo, a generar una especie de veneración y aceptación crítica de todo aquello que se presente por escrito o bajo firma de renombre. Se consigue, por lo tanto, que los alumnos no reflexionen sobre su experiencia cotidiana y memoricen una realidad lejana, cuando no inexistente, que es la que reflejan los libros de texto.

Los educandos pasan a ver los conocimientos escolares como un elemento más a consumir, como cualquier otro objeto de esta sociedad de consumo y acumulación, relegando a un puesto muy secundario, cuando no olvidando-anulando, la capacidad crítica, de reflexión, sobre los puntos de vista conflictivos que en el conocimiento científico se manifiestan, sobre el contexto y los condicionamientos sociales de toda investigación. Se prohíbe, o no se favorece, toda actividad dirigida a constatar que todo conocimiento está producido en un específico contexto socio-económico-político que lo mediatiza y condiciona.

Se olvida, en consecuencia, en palabras de M.W. Apple y N. King, que «los conocimientos, tanto el manifiesto como el encubierto, que se encuentran en los ambientes escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de estos conocimientos, constituyen opciones dirigidos por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección» (Apple, M.W y King, N., 1983, pp. 38-39). Se procura ignorar la problematicidad y el conflicto de datos que existe en las disciplinas a las que se refiere el currículo, así como también son ocultadas las relaciones siempre existentes entre ideología y conocimiento.

Es necesario, por lo tanto, no únicamente analizar el conocimiento que se refleja en los libros y materiales escolares, especialmente en los libros de texto, a qué intereses sirven, qué línea científica representan, etc., sino también analizar las ausencias temáticas, aquellos temas o visiones científicas, materiales, etc., que se ocultan, que se pretende que «no existan». No olvidemos que todo ello será el resultado de decisiones y valoraciones intencionadas, aunque no sean manifiestas, aunque no seamos conscientes de ellas. Los materiales, y especialmente los libros de texto enseñan también a través de lo que ocultan.

Otra característica también muy importante de este currículo centrado en asignaturas es que mediante el recurso a la *lección magistral* el profesor, la mayoría de las veces, apalanca su poder y prestigio al tiempo que legitima, dogmatiza, ese mismo conocimiento que él transmite. Simultáneamente esa misma lección magistral, como escribe P. Bordieu *«transmite mucho más que su contenido literal: propone un ejemplo de proeza intelectual y, por tanto, define indisolublemente la cultura legítima; facilidad, elegancia, brillantez y brío son cualidades propias del acto de transmisión que marcan la cultura transmitida, que se imponen a la vez que ella a los que la reciben bajo esta forma»* (Bordieu, P., 1983, p. 30). El aspecto estético de la oratoria pasa a ser tan o más importante que los contenidos de la lección magistral.

Sin embargo, la crítica a este modelo de currículo puzzle no está únicamente motivada por los instrumentos primordiales, en muchas ocasiones casi los exclusivos, del que se sirven, el libro de texto y la lección magistral, sino también por la forma cómo se diseña, se organiza la acción curricular y se evalúa.

Con respecto a toda esta problemática, creo que pueden ser de gran claridad, facilitadoras de la reflexión sobre estas cuestiones, y que sirven para cualquier forma de organización del currículo, las preguntas que, sobre el conocimiento que se propone o se produce en el aula, nos propone H. Giroux:

1. *¿Qué se incluye como conocimiento en el currículo?*
2. *¿Cómo se produjo tal conocimiento?*
3. *¿Cómo es tal conocimiento transmitido en el aula?*
4. *¿Qué clase de relaciones sociales en el aula son válidas y reproducen los planes y normas expresadas en las relaciones sociales «aceptadas» de los lugares de trabajo?*
5. *¿A quién le está permitido «legitimar» formas de conocimiento?*
6. *¿A qué intereses sirve este conocimiento?*
7. *¿Cómo son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediadas a través de formas aceptables del conocimiento escolar y de las relaciones sociales?*
8. *¿Cómo los métodos predominantes de evaluación sirven para legitimar las formas actuales de conocimiento?»* Giroux, H., en Giroux, H.; Penna, A. y Pinar, W. (eds.), 1981, p. 104).

En líneas generales podemos agrupar las principales críticas que se pueden realizar al currículo basado en disciplinas aisladas sobre los argumentos siguientes:

A. Se presta una insuficiente atención a los intereses de los alumnos, que deberían ser el principal punto de focalización de un programa educativo, y, asimismo, se desconsidera el plantearse qué puede motivar esos intereses.

B. No se tiene en cuenta adecuadamente la experiencia previa de esos alumnos concretos, sus niveles de comprensión, sus modos de percepción individual y sus ritmos de aprendizaje, lo que no contribuirá a la estimulación de los necesarios conflictos sociocognitivos, favoreciendo, en consecuencia, un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico.

C. La problemática específica de su medio socio-cultural y ambiente suele ser ignorada con mucha frecuencia, especialmente cuando el principal recurso educativo que se emplea son los libros de texto. Las principales preocupaciones económicas y políticas de cada editorial impiden el prestar suficiente atención a las problemáticas más locales.

D. El currículo puzzle obstaculiza con demasiada frecuencia, o no estimula, las preguntas más vitales, ya que ellas no pueden ser confinadas dentro de los límites de las áreas disciplinares.

E. Se da asimismo una inhibición de las relaciones personales entre los alumnos entre sí y entre los alumnos y los profesores, a causa de la artificial desmembración de la realidad en asignaturas, y en la mayoría de los casos coadyuvada por la tiranía del libro de texto.

F. Se producen, con demasiada frecuencia, dificultades de aprendizaje provenientes de un constante cambio de atención de una materia a otra, y a que no se pueden comprender bien los posibles nexos entre tales asignaturas.

G. El currículo por asignaturas suele ocasionar una incapacidad para acomodar en el currículo los problemas o cuestiones más prácticas, vitales e interdisciplinares tales como la educación sexual, la educación para la salud y contra las drogas, la paz y el desarme, el paro, la contaminación... y en general casi todas las cuestiones de actualidad.

H. La unión entre las distintas asignaturas no se produce, y tampoco se proporcionan soportes para poder hacerlo.

I. El currículo centrado en asignaturas lleva también a una inflexibilidad en la organización, tanto del tiempo como del espacio y de los recursos humanos, por lo que actividades educativas muy deseables como por ejemplo: visitas, excursiones, salidas fuera del aula, seminarios de mayor duración temporal, etc., no pueden ser realizadas, o se les ponen demasiadas trabas.

J. La estructura de disciplinas desalienta, no favorece la iniciativa del alumno para un estudio e investigación propio. No estimula la actividad crítica y la curiosidad intelectual.

K. El profesor, por otra parte, en la medida que se ciñe a un libro de texto se convierte en un «organizador organizado», carente de autonomía, sin poder de decisión y sin control. Figura totalmente opuesta a la tan defendida hoy del «profesor como investigador», capaz de diagnosticar lo que sucede en su aula, de tomar las necesarias decisiones, de evaluar adecuadamente tanto el diseño como el desarrollo curricular.

## 2. *El currículo Globalizado*

Ante estas y otras críticas, por un parte, al modelo de currículo de disciplinas y, por otra, las ventajas de una investigación y estudio interdisciplinar, cobra fuerza la alternativa del currículo globalizado. Globalización que se define, principalmente, con dos grupos de argumentos:

1. Con argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia.

2. a) Sobre la base de razones psicológicas y pedagógicas.
- b) Con argumentos sociológicos.

1. Según P. H. Phenix todas las ciencias poseen dos estructuras: una conceptual (sustantiva) y otra metodológica (sintáctica).

El avance de la investigación ocurre, la mayoría de las veces, cuando los científicos más creativos comienzan a utilizar conceptos, modos de pensamiento y métodos de una disciplina para investigar en otro campo diferente. Una ojeada rápida a cualquier medio de difusión de investigación científica nos muestra que hoy la investigación más importante está realizada por grupos de especialistas de diferentes disciplinas que se comunican e intercambian crítica y creativamente datos, conceptos, problemas, métodos, etc. Una ciencia integrada, su enseñanza, nos ayudará a que los estudiantes analicen los problemas, no sólo desde una perspectiva única y concreta, sino también desde el punto de vista de otras disciplinas diferentes.

2.a) Los argumentos psicológicos y pedagógicos son hoy en día los más divulgados.

Las necesidades e intereses de los alumnos se verán aprovechados educativamente mediante un currículo globalizado que respete la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, en ese momento específico de su desarrollo. La peculiaridad del pensamiento del niño hasta su adolescencia hace que una ciencia integrada, o un programa interdisciplinar, pueda dar satisfacción a esos problemas concretos a los que debe responder, con los que se tiene que enfrentar. Tener en cuenta este desarrollo del niño es lo que nos llevará a no forzarle por el camino, ahora prohibido hasta la adolescencia, de las ideas abstractas y que son las que favorece más un programa de asignaturas independientes.

Los niños, además, no aprenden con el mismo orden lógico que sirve para organizar una disciplina científica, puesto que sus estructuras cognitivas van a peculiarizar la adquisición, asimilación y retención del conocimiento.

La motivación para el aprendizaje se va a ver favorecida con la globalización al existir una mayor libertad para seleccionar cuestiones de estudio/investigación más familiares, y tópicos o problemas que los estudiantes encuentran más interesantes. Los alumnos ven ahora que esa actividad diaria del aula, los usos de metodologías científicas, conceptos, etc. sirven para solucionar sus problemas en la vida real, comprender esa realidad cotidiana, e ir pasando de conceptos erróneos sobre la realidad a una comprensión más exacta y verdadera, mediante la estimulación de conflictos cognitivos adecuados a su desarrollo, la confrontación de sus subjetividades, etc. El conocimiento escolar deja de ser, consiguientemente, algo válido únicamente para esa situación de «laboratorio», extraña, que era el aula en los diseños y desarrollos curriculares tradicionales.

El desarrollo del pensamiento crítico del alumno, y su socialización en general, se favorecen con los programas globalizados al facilitarse la comprensión de las relaciones entre la ciencia y la sociedad, al ayudarlo a reflexionar, com-

prender y criticar los valores e intereses que un determinado conocimiento, o forma de conocimiento, promueve y favorece.

2.b) Los argumentos sociológicos para un currículo globalizado son teóricamente muy abundantes, sin embargo en la práctica son más problemáticos, a pesar de lo que a simple vista pueda parecer.

La globalización se defiende, desde esta perspectiva, como una forma de educación que favorece el compromiso del alumno con su realidad y por tanto, una participación más activa, responsable, crítica y eficiente en ella.

Se argumenta que dado que la experiencia humana es de carácter globalizador el estudiante debe aprender a enfrentarse con ella, saber que sus decisiones van a estar condicionadas por múltiples razones. Sus juicios y sus acciones de influencia van a venir mediatizadas por esa característica de globalidad de la experiencia humana. Pero a pesar de ello no deberemos olvidar nunca que este nombre de globalización puede quedar en la práctica reducido a un simple eslogan, y, por tanto servir a unos fines socio-políticos ocultos, que los profesores no controlamos bien y que se ven favorecidos como consecuencia de decisiones tomadas desde otras instancias superiores al aula: Administración, editoriales, direcciones escolares, etc. En este sentido, los profesores podríamos decir que hacemos currícula globalizados, y por lo mismo aparentemente progresistas, pero en realidad podrían resultar similares a los de cualquier otro profesor en sus finalidades ocultas, o sea, venir a reflejar valores y fines de la educación tradicional y reproductores de esas desigualdades socioeconómicas y culturales de la situación social actual, aunque, eso sí, avalados socialmente por un eslogan progresista y prestigioso como es el del «currículo globalizado».

Pero no olvidemos que la fuerza de un eslogan, como dice TH. S. Popkewitz (Popkewitz, TH.S., 1980, p. 304), está en que puede crear la ilusión de que una institución está respondiendo efectivamente al entorno social donde está enclavada, y, sin embargo, en la realidad práctica a lo que efectivamente sirva sean a otras necesidades e intereses de los expresados públicamente. Un ejemplo de esto lo tenemos también en otro eslogan referido a la «formación del profesor basada en la práctica», y que en la inmensa mayoría de las veces se utilizó para promover unas destrezas prácticas en la formación y reciclaje de los maestros: aprendizaje de técnicas de mimo, marionetas, cerámica, baile, empleo de la imprenta escolar, la correspondencia escolar, la maniobralidad en la formulación de taxonomías de objetivos operativos, etc., pero que simultáneamente contribuyó a seguir divulgando entre los docentes la «inutilidad» de las teorías didácticas, psicológicas y sociológicas, con lo que en la realidad lo que se consiguió fue continuar anulando la capacidad de reflexión de los profesores. Siguió vivo entre los profesores la idea de un antagonismo entre teoría y práctica. Creo que se puede constatar este error también en iniciativas tan interesantes como las Escuelas de Verano que los propios profesores planifican y realizan, y en donde es raro encontrarse con los cursillos o talleres llamados «teóricos».

El eslogan sugiere la necesidad de una reforma en la situación existente, pero en su dimensión oculta y/o manifiesta perpetua las prácticas actuales.

Una importante dosis de ambigüedad es característica de los eslóganes, y si no nos enfrentamos a ellos adecuadamente corremos el riesgo de seguir contribuyendo a favorecer los intereses contra los que surge tal eslogan. Así, el currículo globalizado en muchas ocasiones se queda reducido a un mero *Laissez faire*, donde el alumno hace lo que quiere, o no lo hace porque no recibe ayuda suficiente, y donde el profesor carece del más mínimo control de la situación, o todo lo más a lo que llega es a una exclusiva preocupación por la disciplina. No existe en estos casos un pensamiento-fuente de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, etc., que guíe esa globalización. En estas aulas puede incluso reinar una gran actividad, pero no es una actividad a la que le saquemos provecho. Los alumnos pueden aparentemente moverse, actuar mucho, pero sin que en ellos se provoquen los necesarios conflictos socio-cognitivos, fruto de una interacción grupal y de una «provocación» del profesor o del medio organizado por el docente, con la clara finalidad de provocar reestructuraciones intelectuales, o lo que es lo mismo, el progreso intelectual. Son clases en las que el profesor no acostumbra a reflexionar suficientemente sobre lo que allí está sucediendo, donde se discute poco, o nada, lo que se está haciendo, y por qué. No se planifica mínimamente la actividad sobre la base de los datos que nos daría una buena formación didáctica, psicológica y sociológica, fundamentalmente, y su constante contrastación a partir de una cuidada observación de esos alumnos sobre: cómo piensan; como interaccionan entre ellos, con el profesor, y con el medio en general; cuáles son sus preocupaciones e intereses; de qué recursos se disponen o se pueden disponer; cómo es la organización, etc.

En estas clases de «dejar hacer» no existe un control de la validez de lo que sucede, el profesor no se plantea constantemente hipótesis que intenta comprobar y modificar o no según los resultados. Es un *laissez faire* donde no interesa una evaluación de lo que sucede, ya que tampoco hubo una programación de lo que hacer. No acostumbra tampoco a existir un trabajo de colaboración, de discusión entre el grupo de profesores del centro o de la localidad a la hora de plantearse cualquier innovación curricular.

Dentro de esta globalización como slogan o como «dejar hacer» suele funcionar implícitamente un pensamiento potencialmente peligroso: todo lo que suponga diversión, amenidad para los niños es bueno, y, al contrario, todo lo que resulte aburrido, costoso o molesto es malo. La segunda parte de este dilema tiene todas las probabilidades de resultar una verdad aceptable por todos, pero no es así la primera afirmación, puesto que amenamente podemos estar transmitiendo mensajes muy dañinos e injustos. Un ejemplo de esta posibilidad de *alegre manipulación* lo tenemos en la publicidad o en numerosas películas con las que es seguro que nos divertimos, pasamos un buen rato, pero donde su dimensión educativa no es tan positiva como debería ser. Para reafirmar esto podemos constatar cómo es a través de divertidas películas, cómics, anuncios publicitarios, juguetes, juegos, libros... y *clases*, como se transmiten valores que con-

tribuyen a reproducir y, consiguientemente, impedir que se transforme esta sociedad clasista injusta que teóricamente rechazamos. Obstaculizamos la liberación del ser humano haciéndolo más dependiente, eso sí, de una forma alegre y divertida. De ahí el peligro de los eslóganes en los que una ambigüedad lingüística sirve a unos intereses socio-políticos que a primera vista no captamos, si no reflexionamos críticamente.

Ya vimos antes cómo el currículo disciplinar se basa en una «selección de determinados tipos de conocimiento», y que esa organización de los contenidos en asignaturas incomunicadas, proporciona a los alumnos estilos de pensamiento acerca de cuestiones sociales. Estos estilos no son neutrales, sino que legitiman ciertos mitos, instituciones y grupos sociales. Así por ejemplo, la Historia es diferente según sea biográfica —individual o colectiva—, anecdótica, lineal, o refleje todo el conjunto de contradicciones y tensiones entre las clases y grupos sociales y los pueblos, etc. Un análisis similar al que aplicamos al currículo por asignaturas lo deberemos considerar en los currícula globalizados. Será necesario ver qué intereses educativos y sociales están detrás de la globalización del currículo.

En el mercado editorial español empiezan ya a hacer su aparición currícula globalizados en forma de libros de texto de la mano de las principales editoriales; en estos momentos dirigidos casi exclusivamente al nivel educativo preescolar. Esta situación puede llegar a ser preocupante, creo que ya lo es, si se generaliza, puesto que si en el currículo por disciplinas son las editoriales las que se encargan de decidir y controlar lo que sucede en la mayoría de las aulas, ayudadas por directrices curriculares dictadas desde la Administración, por ejemplo, los programas renovados, sin embargo hasta ahora en los currícula más o menos globalizados que vienen desarrollando la mayoría de los profesores progresistas, al no poseer esas andaderas, llamadas libros de texto, éstos se encargaban de recurrir a la más variada gama de recursos: experiencias directas, visitas, correspondencia escolar, bibliotecas de aula, monografías, revistas, periódicos, películas, etc., en función de su propia formación didáctica, psicológica, sociológica, la lógica de las disciplinas científicas, etc.

Estos profesores progresistas vienen así poco a poco generando un pensamiento curricular, que va configurando su actividad práctica en el aula y que se sirve además de algunos apoyos teóricos, quizá no demasiados o no los más adecuados, debido a su poca divulgación la mayoría de las veces, que ellos se encargan de confrontar día a día.

El profesor opta de este modo por **reprofesionalizarse**, después de tantos años de una desprofesionalización que los venía reduciendo a meros ejecutantes de las ideas de los demás, sin ellos poder y saber controlar lo que en sus aulas sucedía, ya que se les había anulado su capacidad para pensar y decidir.

La falta de preocupación por parte de las editoriales, hasta ahora, por este tema obligó a que los profesores tengan que reflexionar por ellos mismos, de cara a transformar de forma efectiva la vida en sus aulas. Ellos tienen que de-

cidir continuamente qué contenidos, qué metodologías, qué formas de evaluación, etc., son las más adecuadas a la peculiaridad, de ese nicho ecológico que es su aula.

## FORMAS DE GLOBALIZACION

Dos son las formas más clásicas de globalizar el currículo que aún hoy se vienen utilizando en nuestras escuelas:

- Los Centros de Interés Decrolynianos.
- El Método de Proyectos.

1. *Los Centros de Interés Decrolynianos.* Quizá la metodología más divulgada entre nosotros. Basa la globalización, como ya señalábamos, en las necesidades e intereses naturales de los niños.

Agrupamos estas necesidades en cuatro bloques:

1.<sup>a</sup> *Necesidad de alimentarse*, a la cual se une de un modo natural la necesidad de respirar y la de la limpieza.

2.<sup>a</sup> *Necesidad de luchar contra la intemperie.*

3.<sup>a</sup> *Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos.*

4.<sup>a</sup> *Necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse*, a la cual se añade la necesidad de luz, de reposo, de asociación, de solidaridad y de ayuda mutua. (Decroly, O., y Boon, G., 1968, pp. 29-30).

Los centros de interés serán, en consecuencia, las ideas-eje en torno a las que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo.

La realización de cualquier centro de interés se realizará en tres etapas: *observación, asociación y expresión.*

Sin embargo, la rígida definición que O. Decroly realiza de los intereses infantiles, a la par que frena la acción espontánea de los alumnos, impide que los auténticos intereses del niño en un momento dado, puedan ser tenidos en cuenta, puesto que los intereses son un listado único que este autor elabora y a los que otorga validez universal, desconsiderando el carácter sociocultural de los intereses, dependiente del ambiente concreto en el que el niño se desenvuelve.

2. *El Método de Proyectos.* Esta forma de globalización curricular se preocupa más por la característica de «interesante» que debe acompañar la realización del trabajo en el aula, por el planteamiento de problemas interesantes que los alumnos *en equipo* deben resolver.

J. Dewey es el más directo inspirador de este método que luego desarrollará más ampliamente W. H. Kilpatrick.

J. Dewey surge como el defensor de una educación al servicio de la vida, y no al revés. Propugnador de una «escuela activa» en la que el niño, como ser activo, entrará en contacto, de una forma más organizada, con la herencia de la sociedad en la que vive, y donde se le ayudará para una mejor inserción en su medio ambiente. Su filosofía pragmática y democrática inspirará directamente a W. H. Kilpatrick y, consiguientemente, su *método de proyectos*.

Los defensores del método de proyectos argumentan que la educación tradicional tenía un fin en sí misma, desconsiderando la dimensión socializadora, en todos los sentidos, de la escuela. En aquella escuela, en primer lugar, se daban a los alumnos los conceptos científicos, las leyes, las definiciones, los métodos, etc., en lugar de ser inducidos del resultado de su propia acción en colaboración. Con esa metodología tradicional los niños barajaban unos conocimientos memorísticamente, pero desconociendo su utilidad y su forma de obtención, con lo que quedaban reducidos a unos conocimientos válidos únicamente para «aprobar», pero no para su mejor inserción y acción en su propio ambiente. Este será el principal punto de arranque del método de proyectos: ¿Por qué no hacer dentro del aula lo que se hace continuamente en la calle, en el verdadero medio natural?

El método de proyectos se plantea, en consecuencia, sobre la base de dar solución a los problemas que los alumnos se plantean y necesitan resolver conjuntamente, así por ejemplo: construir una choza, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, jugar a las familias, etc. Se pretende con esta metodología hacer realidad la relación entre las diferentes disciplinas dándoles una unidad, y que los niños puedan constatar cómo esos problemas interesantes para el grupo de clase tienen solución con el conocimiento que se maneja en la escuela, que es el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que en el aula cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible a los alumnos.

Como toda forma de globalización tiene sus problemas, fundamentalmente los referidos a que el profesor no vaya planificando, estimulando y evaluando adecuadamente los necesarios conocimientos, destrezas, habilidades, valores, etc., que sus alumnos deben poseer, y no se preocupe de sugerir proyectos y/o introducir en los proyectos propuestos por los niños cuestiones, preguntas, que les lleven a esos conocimientos, destrezas, habilidades, valores básicos para su integración crítica y productiva en su específico medio social y cultural.

En la actualidad estas formas de globalización curricular se vienen ampliando y matizando constantemente con nuevas variedades. En esta línea, R. Pring ofrece una clasificación de cuatro formas de globalizar el currículo:

1. *Globalización correlacionando diversas disciplinas.* Se parte de que dos materias son diferentes y de que están separadas una de otra; sin embargo una parte de una disciplina puede depender de otra parte de la otra disciplina. Por ejemplo, las matemáticas son necesarias para las ciencias, el dibujo para la geometría, el lenguaje para muchas otras asignaturas, etc.

2. *Globalización a través de temas, tópicos e ideas.* En esta línea, por ejemplo el tópico «Navidades» nos permite unir, integrar, una amplia gama de contenidos y actividades diferentes: pintura, escritura, música, lectura, dramatización, matemáticas, ciencias, etc. Todas esas materias son así atravesadas por un interés común y, al mismo tiempo, se facilita una mayor comprensión del tópico elegido. La asignatura individualmente no es lo dominante, sino que pasa a estar subordinada a la idea que sirve para gobernar la forma particular de integración.

3. *Globalización sobre una cuestión de la vida práctica y diaria.* Existen áreas de la vida cotidiana que requieren una comprensión y desarrollo de juicios, así como el análisis de los valores que implican, por ejemplo: las relaciones entre los sexos, la paz y el desarme, las drogas, etc. Con esta metodología las cuestiones sociales y morales, que no tienen cabida específica dentro de una de las asignaturas del currículo tradicional, son exploradas en relación con el conocimiento científico y tecnológico, analizando qué teorías apoyan los diferentes valores en conflicto.

4. *Globalización sobre la investigación que le interesa al propio alumno.* La idea que subyace en esta forma de globalización es que las actividades con las que el niño es más probable que aprenda son aquellas relacionadas con las cuestiones y problemas que ve como importantes en su propio mundo. La diferencia aquí reside en quién decide la base sobre la que se efectúa la globalización, en este caso exclusivamente, los alumnos. (Pring, R., 1976, pp. 103-111.)

En cualquier modelo de globalización del que partamos existen algunos presupuestos que deberemos tener presentes:

A. El alumno ya sabe muchas cosas y viene a la escuela para aumentar sus conocimientos anteriores a través del trabajo y la confrontación con el de sus compañeros. Viene al aula para pasar de un conocimiento subjetivo a otro más amplio e intersubjetivo.

B. Los objetivos generales y concretos que nos sirven de fundamento desencadenante de la actividad en el aula no deben llevarnos a atomizaciones en los contenidos y actividades del aula, lo que ocasionaría que se perdiese de este modo la estructura, la significatividad y se ignoren los métodos de investigación de ese conocimiento y sus condicionamientos sociales, culturales, económicos y políticos.

C. No existe una única vía para alcanzar los fines educativos que nos proponemos, más bien, como escribe P. W. Jackson, «*el trayecto de progreso pedagógico se parece más al vuelo de una mariposa que al de una bala*» (Jackson, P. W., 1975, p. 195). De ahí que estemos contra la rigidez y el directivismo de modelos como los que propugnan las taxonomías de objetivos operativos, introductoras de una filosofía taylorista en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje.

D. El profesor debe garantizar que el trabajo escolar beneficie al máximo a sus alumnos, vigilando su corrección, alentándolos y no desanimándolos. El

docente para ello deberá tener siempre presente al menos los objetivos más básicos que busca alcanzar.

E. La inteligencia es una estructura que se modifica y se construye a través de la reestructuración de los conocimientos, teniendo como elemento desencadenante los *conflictos sociocognitivos* que se le plantean. Es desde la confrontación de puntos de vista diferentes como se estimulan los procesos cognitivos.

Aquí considero necesario aclarar que defendemos los conflictos sociocognitivos y no los conflictos cognitivos. El conflicto cognitivo, un concepto desarrollado por J. Piaget, olvida o relega a un papel muy secundario las interacciones de los alumnos entre ellos y el medio social en general, para quedarse únicamente con el medio físico. Por el contrario, el conflicto sociocognitivo, desarrollado entre otros también por miembros de la Escuela de Ginebra como A.N. Perret-Clermont, defiende que las sucesivas reestructuraciones intelectuales son el resultado de las confrontaciones, a través de la interacción social, entre los esquemas que poseen diferentes personas.

F. La dinámica del aula favorece que tanto los alumnos como los profesores siempre aprendan algo.

G. La organización del ambiente de aprendizaje es algo que está social y culturalmente así planteado, no algo inmutable o inamovible. Los sujetos activos de la situación, los profesores, principalmente, y los alumnos pueden reconsiderar tal organización.

H. Las interacciones que se producen entre profesores y alumnos no son exclusivamente de índole verbal. Existen diferentes lenguajes, verbales y no verbales, actuando simultáneamente.

## LA INVESTIGACION: UNA ESTRATEGIA GLOBALIZADORA

El currículo globalizado utiliza, por lo tanto, como uno de los recursos más específicos para su desarrollo, la investigación, pero no una investigación considerada como una actividad o disciplina más.

Un método de investigación deberá seguir a algunas reglas y poseer ciertas características adaptadas ahora al grado de desarrollo de estos niños. Así, entre otras normas, deberá tener en cuenta las siguientes a título orientativo:

1. *Partir o plantear algún problema o cuestión cuya solución nos es necesaria*

El profesor en este momento se enfrenta con el problema de motivar a sus alumnos, pues incluso en el mejor de los casos pueden existir algunos alumnos a los que ese problema no les resulte interesante. Debe iniciarlos, asimismo, en alguna metodología de investigación con la que esos alumnos puedan localizar

y analizar la información necesaria, y aplicarla a la solución del nuevo problema, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y sus conocimientos anteriores.

2. *Partir de lo próximo al niño, de lo que ya conoce y le es familiar*

Con esta premisa algunos profesores tienen miedo de que el niño permanezca en una constante inmediatez, que sólo se preocupe de lo que tiene al lado, desconsiderando cuestiones algo más distantes a él, pero que son necesarias para alcanzar una mayor profundidad en sus conocimientos, inclusive de esos más próximos, y tener una mayor amplitud cultural. Partir de lo más cercano al niño es necesario para reforzar la autoconfianza en sí mismo y la confianza en las cosas conocidas, siendo precisamente siempre lo ya conocido el punto de arranque para futuros conocimientos, inclusive los más distantes.

3. *Plantear una dinámica de trabajo en colaboración en grupo*

Es precisamente sobre la base de confrontar los conocimientos, los puntos de vista propios con los de los demás como surge el conflicto sociocognitivo, motor del conocimiento posterior. La discusión de las diferencias en el trabajo en colaboración será necesaria para la recomposición del equilibrio. Es de esta manera como se pasa del conocimiento subjetivo —personal— a otro más objetivo e intersubjetivo, al tiempo que contribuimos a favorecer en los alumnos la idea de la *provisionalidad del conocimiento* y de la necesidad de **dudar** y **discutir**.

4. *Necesidad de la acción y valor pedagógico del error*

Una investigación se plantea para procurar encontrar una respuesta satisfactoria a un problema reconocido como importante. La investigación planteada de esta forma presupone la necesidad de recuperar esa unión básica entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

Un alumno o profesor *intelectualmente activo* no es aquel que se dedica a «hacer muchas cosas e inclusive rápidamente», ni un sujeto que manifieste una actividad observable, sino aquel que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, evalúa, etc. Una persona que está realizando materialmente algo, pero siguiendo las instrucciones o un modelo para ser copiado proporcionado por otro no es, generalmente, un ser intelectualmente activo.

El error, en este contexto, pasa a ser valioso, educativo, puesto que es el punto de arranque que permite volver a reflexionar, reestructurar el conocimiento y mantenerse siempre atento.

5. *Aprobar y apoyar las disposiciones de los alumnos a la búsqueda, su curiosidad, incluso aunque sepamos que sobre ciertos temas concretos, que en un momento determinado les pueden preocupar, no hallarán respuestas definitivas o completamente satisfactorias.*

6. *Plantear una escuela abierta al medio sociocultural y natural en el que está enclavada*

La escuela insertada en esa realidad específica que le rodea deberá recoger aquí los diferentes materiales que posteriormente se clasificarán, elaborarán e interpretarán dentro del aula. Es así como se hace realidad la famosa definición que J. Dewey nos dejó sobre lo que es educación: *«aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente»* (Dewey, J. 1978, 9.ª ed., pp. 87-88).

Debemos facilitar ayuda a los alumnos para que se acostumbren a utilizar diferentes fuentes de primera mano, tanto para servirles de base para desarrollar nuevas hipótesis, como para llegar a conclusiones.

7. *Necesidad de un nuevo modelo de profesor*

Un profesor que partiendo de un adecuado conocimiento de la psicología, sociología, de una fuerte base cultural, y amplios conocimientos didácticos, podrá, en colaboración con otros compañeros y diferentes profesionales, llevar adelante el diseño, implementación y evaluación de currículos cada vez más coherentes con los fines del proyecto educativo que se le encomienda por parte de la sociedad.

Se necesitan docentes que sobre la base de su formación teórica y experiencia práctica puedan hacer inferencias, hipotizar relaciones, experimentar sus ideas, intuiciones y teorías, tomar decisiones consecuentes con los datos que ya poseen, etc.

Un profesional similar saber estimular la colaboración y participación de todos en el aula; respetar los diferentes ritmos de aprendizaje; detectar los intereses o temas que los problematicen; garantizar el derecho de cada alumno a ser escuchado, respetado y valorado; puede modular los estímulos, propuestas, procedimientos y actividades que se plantean en esa dinámica cotidiana de enseñanza-aprendizaje que se produce en las aulas, etc.

El profesor tendrá que saber, asimismo, trabajar en equipo con sus compañeros para poder verificar y contrastar distintas experiencias.

Todo esto requiere una profunda modificación de los currículos de formación de profesores, así como un adecuado reciclaje del profesorado ya en ejer-

cicio. En esta línea de defensa de la globalización, los futuros profesores deberían contar en su proceso de formación con posibilidades de experiencia en globalización, tanto en las aulas de prácticas con niños, como en su propio currículo de formación profesional. Únicamente así aprenderán las posibilidades de los diversos modelos de currículo globalizado, al tiempo que se les permite a los propios futuros profesores examinar su aprendizaje en el contexto de tales experiencias.

No olvidemos que algo esencial para cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje es haberlas experimentado ya alguna vez personalmente. En esta línea son numerosas las investigaciones que nos confirman que los profesores, generalmente, enseñan de la misma forma que se les enseñó a ellos, y máxime cuando a su vez la inmensa mayoría de los recursos, de que pueden disponer en su vida profesional los profesores, están casi en su totalidad enfocados por asignaturas independientes.

Es necesario, resumiendo, una adecuada formación científica y tecnológica capaz de devolverles la profesionalización, en la línea de lo que se viene llamando el **profesor como investigador en el aula**. Sólo de esta manera estarán capacitados para el diseño, implementación y evaluación del currículo y no tendrán necesidad de recurrir a que otros les dicten todo lo que tienen que hacer en su aula; podrán así abandonar las «recetas» y recuperar el control sobre lo que acontece en la clase.

Con un profesorado así formado es cuando cobra pleno sentido una lista de criterios como la que J.D. Raths elaboró para tener en cuenta a la hora de seleccionar actividades en el aula. J.D. Raths de cara a facilitar alternativas a los profesores que abandonaron las taxonomías de objetivos operativos, elaboró la siguiente lista de criterios para identificar las actividades más valiosas para las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En la lista que crea, parte siempre de que en igualdad de condiciones:

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opiniones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales (los así llamados «realia»).
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente —y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.

8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.

9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.

11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización a los resultados de una actividad.

12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes (Cit. por Stenhouse, L., 1984, pp. 130-131).

Unas actividades planteadas desde estas perspectivas dentro de un modelo globalizador, a la par que contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral del alumno, evitan la transmisión de determinismos incuestionables, estereotipos, prejuicios, etc., que una educación más autoritaria y tradicional ayuda a perpetuar.

Un currículo globalizado debe favorecer un pensamiento crítico para contribuir así al pluralismo político y cultural que las sociedades democráticas demandan.

Al mismo tiempo, al cobrar gran importancia dentro de los currículos globalizados los métodos de investigación o de descubrimiento, se contribuye a fomentar la fe en la ciencia como recurso para identificar, analizar y ofrecer posibles soluciones a los problemas de la vida cotidiana.

Algo que todos tenemos claro es que uno de los propósitos de la ciencia es el de no aceptar como datos determinadas normas y creencias de la vida diaria. Para ello la finalidad del pensamiento científico será la de proporcionar a las personas los medios necesarios y lo más objetivos posible, para desafiar las presunciones y prescripciones con las que actúan y, de esta manera, ensanchar la percepción de su relación con la estructura social y sus posibilidades.

Para cumplir con esta finalidad lo más neutramente posible, la investigación cuidará mucho los métodos y reglas de ésta como una de las condiciones esenciales para determinar la validez de sus afirmaciones.

Sin embargo, aunque los métodos de investigación y verificación serán las condiciones para establecer la «verdad» y, consiguientemente, la autoridad esto no quiere decir que esa misma investigación no lleve implícitos compromisos éticos y sociales. En realidad la investigación, como una construcción social más,

está siempre guiada por valores y compromisos sociales. A título de ejemplo pensemos en toda la ciencia implicada en un proyecto como el de la «Guerra de las Galaxias».

Como consecuencia de todo ello, una de las condiciones que deberemos cuidar en nuestros proyectos curriculares será el de que las acciones que se lleven a cabo tiendan a acentuar en los alumnos el escepticismo y sirvan para alertar sobre las reglas de la investigación. A nadie se le escapa que modelos de enseñanza globalizados pueden también, en la práctica, producir un tipo «cerrado», limitado, de investigación. Por ejemplo, al seleccionar determinados materiales y no otros, o elegir determinados procedimientos de investigación, por ejemplo, utilizando únicamente metodologías positivistas, etc. Con ello la imaginación, la creatividad y el escepticismo necesarios para la investigación quedan anulados, contribuyendo en su dimensión más oculta a justificar ciertos resultados que favorecen a ciertos grupos, pero sólo por las condiciones en que se obtuvieron tales resultados. De ahí la necesidad de favorecer el escepticismo también ante la ciencia.

Es necesario, por tanto, vigilar los materiales del currículo de modo que no favorezcan una rigidez y determinismo en el conocimiento. Asimismo debemos tener cuidado con la «deificación de los expertos». En muchas aulas los alumnos para defender su verdad recurren automáticamente a la aceptación «acrítica» de los resultados de científicos, políticos, sociólogos, etc.

Los métodos de investigación pueden y deben producir un lenguaje creativo; necesitan capacitar a los individuos para penetrar en un mundo que generalmente solemos ver como «dado», «evidente», «sin posibilidad de otras alternativas», etc.

Finalmente es preciso que la Administración no obstaculice con disposiciones legales la globalización, como se hizo con los programas renovados de E.G.B. y Preescolar, cuyo listado minucioso de objetivos y actividades incitan más a un «currículo puzzle» que a uno globalizado. Es necesario llevar a la práctica una política de ayuda a las escuelas que dependen directamente del Ministerio de Educación y Ciencia, proporcionando recursos de todo tipo para el aula, ayudas para el reciclaje continuo de los profesores, estimulando la innovación educativa, etc. Todo ello conlleva además, entre otras, una medida que considero urgente: la disminución de las horas que el profesor está en contacto directo con los alumnos, de modo que pueda programar mejor su intervención, controlarla y evaluarla, al tiempo que actualizarse profesionalmente con lecturas, discusiones y trabajos en equipo, visitas a otras experiencias, etc. De no cuidar este aspecto lo que estamos es provocando que «no exista tiempo para pensar», con lo que directamente estamos reforzando una *rutinización*.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ MENDEZ, J.M.: «La interdisciplinariedad como principio organizador del currículo», *Educacion y Sociedad*, 3 1985, 53-78.
- ANTISERI, D.: *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña, Adara, 1976.
- APOSTEL, L.; BENOIST, J.M.; BOTTOMORE, T.B.; DUFRENNE, M.; MOMMSEN, W.J.; MORIN, E.; PIATTELLI-PALMARINI, M.; SMIRNOV, S.N. y UI, J.: *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid, Tecnos/UNESCO, 1983.
- APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. y MICHAUD, G. (eds.): *Interdisciplinariedad*. México, OCDE/Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979, 1.ª reimpr.
- APPLE, M.W. y KING, N.: «¿Qué enseñan las escuelas?». En GIMENO, J. y PEREZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, 37-53.
- BARNES, D.: *Practical curriculum Study*. London. Routledge and Kegan Paul, 1982.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control*. London. Routledge and Kegan Paul, 3 vols. 1972-1975.
- BOISOT, M.: «Disciplina e interdisciplinariedad», en APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A., y MICHAUD, G. (eds.): *Op. cit.*, 99-109.
- BOURDIEU, P.: «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento». En GIMENO, J. y PEREZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, 20-36.
- CASTRO DE AMATO, L.: *Centros de interés renovados*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- CLAPAREDE, E.: *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid, Beltrán, 1927.
- DEAN, J.: *Organising Learning in the Primary School Classroom*. London, Croom Helm, 1983.
- DECROLY, O.: *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Desver, 2.ª ed., 1965.
- DECROLY, O. y BOON, G.: *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires, Losada, 1968.
- DEWEY, J.: *How We Think*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1933 Revised ed. — *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1982, 9.ª ed.
- GIROUX, H.: «Toward a New Sociology of curriculum», en GIROUX, H.; PENNA, A.N. PINAR, W.F. (eds.): *Curriculum and Instruction Alternatives in Education*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1981.
- JACKSON, P.W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.
- JANTSCH, E.: «L'interdisciplinarité: les rêves et la réalité». *Perspectives*, 3, 1980, 333-343.
- KAMII, C.: «Teaching for Thinking and Creativity: A Piagetian View», en LAWSON, A.E. (ed.): *The Psychology of Teaching for Thinking and Creativity*. Columbus, ERIC, 1979, 29-58.
- KOFFKA, K.: *Principles of Gestalt Psychology*. New York, Harcourt, Brace, 1935.
- KÖHLER, W.: *Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales*. Madrid, Morata, 1967.
- LUQUET, G.-H.: *El dibujo infantil*. Barcelona, Médica y Técnica, S. A., 1978.
- PERRET-CLERMONT, A.-N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Visor, 1984.
- PIAGET, J.: *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, S. XXI, 1978.
- POPKEWITZ, TH.S.: «Global Education as a Slogan System», *Curriculum Inquiry*, 10: 3, 1980, 303-316.
- PRING, R.: *Knowledge and Schooling*, Somerset, Open Books Publishing Ltd., 1976.

- RENAN, E.: *L'Avenir de la science*, en *Oeuvres Complètes*. Ed. H. Psichari, Calmann-Lévy, 10 vols. 1947-1961.
- RESWEBER, J.-P.: *La méthode interdisciplinaire*. Paris, P.U.F., 1981.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E.: *Interdisciplinarietà y Didáctica*. La Coruña, Adara, 1977.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.
- TORRES SANTOME, J.: «A didáctica: ciência, tecnologia crítica e arte, e a sua relação com a ideologia», *O Ensino*, 11-13, 1985, 11-22.
- YOUNG, M.F.D.: *Knowledge and Control*. London, Collier Macmillan, 1981, 7.ª ed.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. México, Grijalbo, 1974.
- *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
- *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psique, 1974.
- WERTHEIMER, M.: *Productive Thinking*. Nueva York, Harper, 1945.