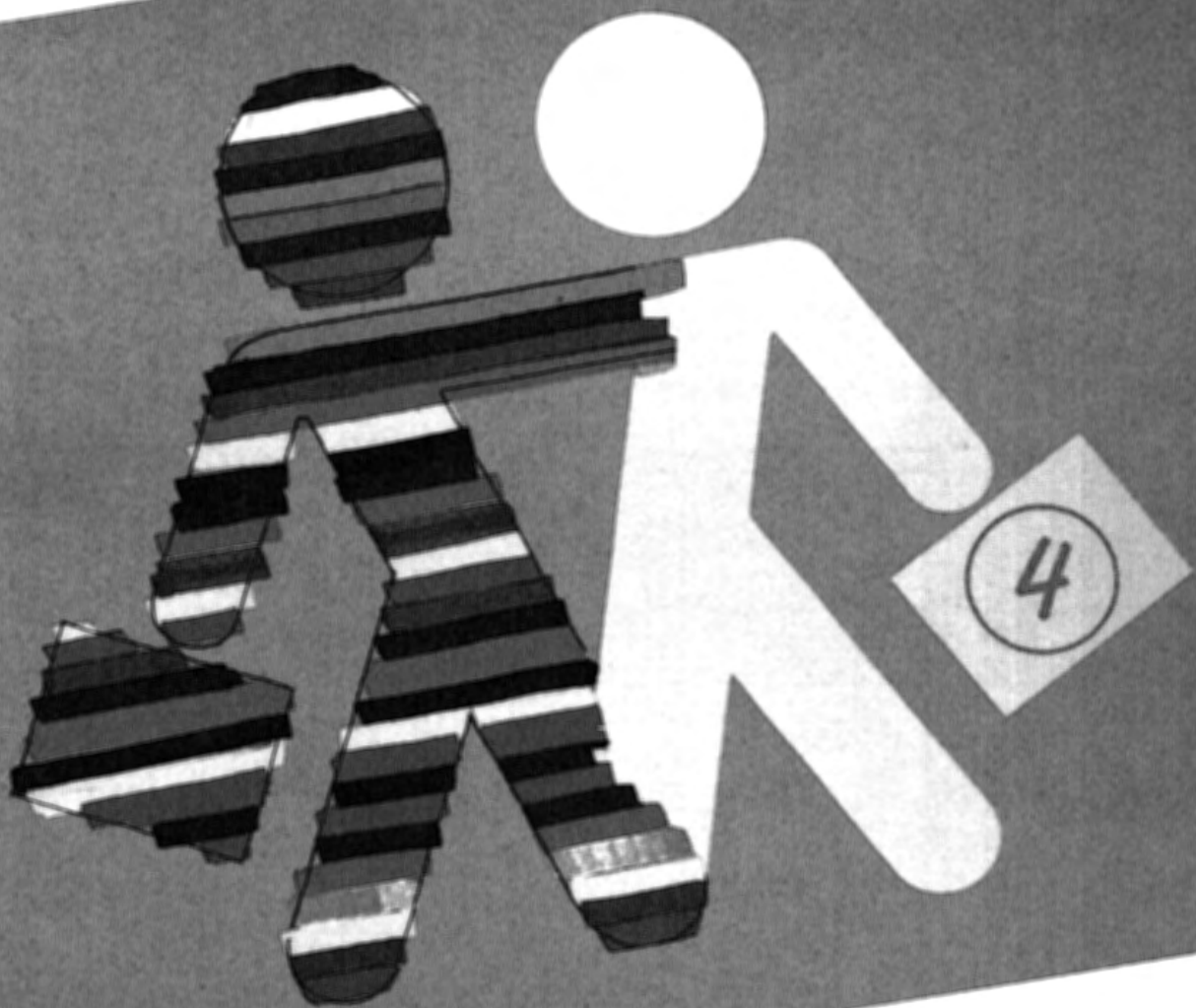


Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial.



Formación del Profesor
y Desarrollo del Currículum
Reflexiones y Propuestas

Serie Documentos



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL



FORMACION DEL PROFESOR Y DESARROLLO DEL CURRICULUM: Reflexiones y Propuestas

SERIE DOCUMENTOS - Nº 4

Madrid, mayo de 1987



130255

**CONFERENCIAS DESARROLLADAS
DURANTE EL SEGUNDO TRIMESTRE
DEL CURSO 1986-87 EN EL CENTRO
NACIONAL DE RECURSOS PARA LA
EDUCACION ESPECIAL**

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
N.I.P.O. 176-87-153-2
I.S.B.N. 84-505-5769-0
Depósito Legal M- 16828-1987
Imprime MARIN ALVAREZ (Madrid)**

INDICE

Prólogo	7
I La Formación del Profesorado en el desarrollo del curriculum - Miguel Angel Santos Guerra	9
II El curriculum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del Profesor - Jurjo Torres Santomé	33

PROLOGO

No es posible cambiar el curriculum escolar si el profesorado no ha recibido la formación inicial adecuada, o si carece de los medios y de las oportunidades necesarias para renovarse durante el desempeño de su trabajo. La "formación del profesorado" (tanto la inicial como el perfeccionamiento), es por lo tanto el "caballo de batalla", del cambio curricular que precisa la escuela, y sobre todo, la de aquella que debe dar cabida y respuesta educativa a la diversidad.

Este número 4 de la **Serie Documentos**, se hace eco, con respecto a este tema de la formación del profesorado, de dos aspectos que no deberían ir disociados; la reflexión y la innovación.

Las aportaciones de los profesores Miguel Angel Santos y Jurjo Torres, tocan ambos extremos y esperamos que sirvan para animar a otros a la misma tarea.

El próximo número de esta serie, con el que queremos completar una primera aportación al tema de la innovación curricular, estará centrado en la problemática de la **organización escolar**. Esperamos que en su conjunto estos trabajos sirvan para acercar algo más la meta de una mejor educación para todos.

**Departamento de Formación
del Profesorado e Investigación**

I

"Formación del Profesorado y desarrollo del curriculum"

*Miguel Angel Santos Guerra. Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la
Universidad de Málaga*

1. PRELIMINARES

La formación/perfeccionamiento del profesorado y el desarrollo curricular están relacionados de forma circular no meramente lineal. La formación del profesorado es imprescindible para el desarrollo y la innovación del curriculum y, a su vez, el desarrollo curricular está en la base del Perfeccionamiento del profesorado. De ahí que el análisis de uno y otro concepto deba realizarse desde las interacciones, implicaciones mutuas y las recíprocas dependencias.

La formación del profesorado (no sólo los contenidos curriculares que integran su formación sino la misma dinámica de su proceso de desarrollo) condicionan la conceptualización del curriculum que él mismo debe dinamizar, le capacitan/discapacitan para esa tarea y le equipan con un bagaje de actitudes más o menos permeables a las instancias del cambio.

Antes de entrar en el corazón del tema, nos parece necesario subrayar algunas de las circunstancias que concurren en la definición de las coordenadas en que se mueve nuestro profesorado.

- El acceso a la función docente se realiza actualmente por tortuosos caminos intencionales. El magisterio es una carrera corta, de fácil curso. El bachillerato congrega a muchos docentes que no desearon serlo (lo he podido comprobar en los cursos del CAP, muchos de cuyos asistentes manifiestan que están "allí" porque no tienen otros lugares de trabajo) y muchos profesores universitarios han sido conducidos a la docencia más por los avatares de la vida que por una decisión elaborada y consciente. No se me oculta que estas afirmaciones encierran una generalización abusiva. No siempre, no todos llegan a la docencia en andas y volandas de unas circunstancias ingratas. Pero el cauce institucional está lleno de trampas y de condicionantes que despiertan una seria preocupación.
- La formación inicial está llena de limitaciones (Fernández Pérez, M. y Gimeno Sacristán, J., 1980) en el caso de los profesores de EGB. La

duración de su curriculum es, ya en sus parámetros temporales, un indicador significativo. La educación de los niños parece ser una tarea mucho más "sencilla" mucho más "fácil" que el diagnóstico y el tratamiento de los males del soma. Así parece deducirse de la duración del curriculum de los profesionales de la medicina. En cuanto a la formación de los docentes universitarios poco habrá que decir, puesto que no existe. Al menos en su vertiente pedagógica.

- Existe, añadido a estos males, un problema estructural. La formación pedagógica/psicológica de los docentes es menor a medida que se asciende en la escala del sistema educativo. Mayor en preescolar que en EGB, mayor en EGB que en Bachillerato, mayor en Bachillerato que en Universidad. Si se tiene en cuenta que muchos consideran cada nivel educativo con una visión propedéutica, se podrá pensar que existe una inversión de planteamientos didácticos. Y así, cuando se afirma que "es preciso prepararse para la Universidad", habría que entender que "es necesario prepararse para defenderse de la Universidad".
- El perfeccionamiento del profesorado es también deficiente. Apenas si existe de forma coherente y organizada. Y los profesores, cuando emprenden este empeño, suelen hacerlo de forma individual, voluntarista y sacrificada. Pero, casi siempre, desde las mismas coordenadas que sustentan una concepción curricular de carácter perennialista. "Hay que actualizar el cuerpo de conocimientos que debemos transmitir a los alumnos". Esa es la meta.
- La vía funcionarial y la ausencia de mecanismos de evaluación y de control, añadidos a los procesos de erosión de la función docente (Santos Guerra, 1983) llevan a una peligrosa arteroesclerotización de la función docente. Al no existir vías fáciles para el transvase profesional, todos seguiremos siendo profesores (¿qué profesores?) de por vida.

Sé que he descrito en trazos apresurados un panorama sombrío. No perderé tiempo en hacer una defensa de carácter realista frente a los tildes de pesimismo que le pudieran ser achacados. Porque nadie dudará de las deficiencias estructurales que se apuntan. Otra cosa es el "colectivo" de docentes, y otra muy distinta, la preparación, la actitud y la dedicación de cada individuo.

No es posible –y a eso íbamos– hacer un análisis valorativo y crítico del ejercicio profesional del docente español, sin tener en cuenta ese contexto organizativo e institucional en que se mueve. Una persona puede correr a ritmo lento y defectuoso. Puede, además, hacerlo en dirección equivocada. Pero no podemos olvidar en el análisis de su carrera, el nivel de su preparación física, las condiciones del camino y las inclemencias del tiempo.

El profesor es un elemento sustancial del desarrollo curricular. Tiene una responsabilidad ineludible que no puede quebrarse utilizando procesos exclusivos de atribución exterior. Pero no puede olvidar quien desee hacer un análisis riguroso del curriculum, la historia y el contexto. Un contexto que tiene un marco amplio de referencia y uno más cercano que circunscribe la realidad.



2. EL CURRÍCULO: UNA CONCEPCIÓN DINÁMICA

Según el modelo "proceso-producto" (Doyle, 1977), el profesor es un ejecutor de las prescripciones curriculares elaboradas en instancias superiores de decisión. Es un aplicador de técnicas instructivas diseñadas por expertos.

En una concepción perennialista del currículum (este es el acervo cultural esto es lo que hay que transmitir) todo está fijado: los objetivos de la transmisión, el cuerpo de contenidos, las formas de evaluación. El tipo de aprendizaje que se practica es, esencialmente, un aprendizaje POR REPETICIÓN.

Esta concepción genera seguridad en todos los estamentos implicados en el aprendizaje:

- En los Administradores de la educación: Si todo está prescrito, será fácil que el profesorado sepa lo que tiene que hacer. Será fácil, incluso, exigirle que lo haga. La desconfianza que existe respecto a la preparación y la responsabilidad del profesorado se manifiesta en una prolija plasmación curricular. "Si el profesor no está bien preparado para realizar una tarea bien orientada, se lo explicaremos en la normativa". "Como el profesor tiende a no hacer las cosas debidas, se lo mandaremos hacer legalmente".

Con este planteamiento se logra también una homogeneidad que tranquiliza a los Administradores. Todos llegan a los lugares fijados, a través de los caminos que previamente se trazan.

- En los profesores: Estando todo prescrito, existe un reducido campo de riesgo. El profesor no se ve obligado a tomar opciones personales. Está claro lo que hay que hacer. Conoce bien lo que hay que buscar, lo que hay que enseñar, de qué debe examinar y cuándo es preciso hacerlo. El profesor descansa, además, en la acción de un intermediario que le facilita la comprensión y la ejecución: las editoriales especializadas en la

publicación de libros de texto. En los libros de texto encuentra el profesor toda la secuencia del desarrollo curricular perfectamente programada: objetivos, contenidos, métodos, ejercicios, evaluación. En el "libro del maestro" encontrará debidamente solucionados los ejercicios propuestos a los alumnos, de modo que el profesor podría seguir y cumplir fielmente la prescripción disponiendo de un buen libro de texto.

- En los alumnos: Saben lo que tienen que aprender y, casi siempre, de qué forma van a comprobar los profesores si han aprendido lo suficiente. El aprendizaje por repetición engendra una total tranquilidad respecto a la evaluación del mismo. "Esto es lo que debo aprender. Esto es lo que tengo que recordar. Esto es lo que deberé repetir en el examen".

- En los padres: La iniciativa, la independencia del profesor y el carácter autóctono de los planteamientos podría generar en los padres un sentimiento de inseguridad con dos flancos: ¿Es esto lo mejor, realmente?; aunque esto sea lo mejor, ¿podrán los alumnos seguir la actividad en cursos posteriores o en caso de cambiar de centro?

El curriculum establecido desde arriba, claramente especificado, igual para todos, les ofrece una mayor confianza, una mayor seguridad. No parecen querer asumir riesgos en materia tan importante y delicada como la educación de sus hijos.

Todo ello conduce a la ausencia de aventura en el descubrimiento del saber, en la adquisición del conocimiento. El aprendizaje por repetición no produce aprendizajes significativos.

El profesor, según esta concepción curricular, es un simple transmisor, un ejecutor de las prescripciones, un controlador eficaz del proceso de continuidad cultural.

También podemos concebir el curriculum de una forma dinámica, flexible, creativa y singular.

El curriculum, así concebido, es un instrumento, una herramienta de trabajo en manos del profesor. El profesor utilizará ese instrumento en su aula para desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Si cada Centro es un ecosistema singular, si cada aula es un microsistema irrepetible, la concreción de la propuesta curricular será también única.

El profesor es aquí el conductor, el dinamizador de la experiencia. Se convierte en el facilitador del desarrollo de una propuesta curricular singular.

¿Será el profesor absolutamente libre e independiente para construir esa propuesta, sin que existan unos criterios directrices que favorezcan la igualdad y la coordinación entre niveles? No. Es preciso que exista un **marco curricular**, fijado por la Administración en el cual se expliciten los grandes principios, objetivos y valores que servirán de referencia para todas las concreciones curriculares que se desarrollarán en los Centros y en las aulas. Los **proyectos curriculares** concretos servirán de instrumentos para orientar la práctica educativa. Serán ejemplos o alternativas en manos del profesor.

La existencia de un amplio banco de esos proyectos curriculares concretos, permitiría a los profesores disponer de materiales de referencia y ayuda a la hora de elaborar su proyecto particular, adaptado a la realidad del contexto y a la configuración de los alumnos.

El carácter particular y concreto del proyecto curricular, no le priva de ambición y apertura. Un excesivo "parroquialismo", una desmedida "entornalización", le puede privar al alumno de las necesarias actitudes, habilidades y conocimientos para comprender y para adaptarse a otras realidades diferentes. La movilidad social y la "implosión" que los medios de comunicación social suponen (otras culturas, otros mundos llegan hasta nuestras casas a través de la pantalla del televisor, de manera que se puede explorar el mundo desde la butaca del salón), hacen necesaria la apertura a otros medios, a otras culturas. Anclar al individuo en su contorno es privarle de herramientas para la comprensión, la adaptación y el dominio de otros medios y ambientes culturales.

Esta concepción del curriculum deja en manos del profesor la especificación didáctica de la propuesta educativa. No está todo reglado, no está todo prescrito.

- El profesor (y toda comunidad escolar en caso de tratarse del centro escolar) tendrá un amplio margen de libertad a la hora de determinar esa propuesta educativa y de llevarla a la práctica. La figura del profesor, sus funciones y

responsabilidades cobran fuerza y dinamismo. El diagnóstico de la realidad (contextual, personal, organizativo...) le permitirá establecer las líneas de su proyecto y de su acción.

- Al no existir un control ideológico y técnico tan estricto como en el modelo "proceso-producto", el Centro (la comunidad escolar en pleno) podrá establecer las coordenadas axiológicas de la propuesta.

Esa "neutralidad" en que le deja el marco curricular podrá teñirse con los tintes que la comunidad escolar defina para su proyecto curricular, teniendo en cuenta que han de respetarse las bases generales que se establecen en el marco genérico.

- El campo de decisiones del profesor aumenta. Y, por consiguiente, el de sus responsabilidades. Una prolija normativización no sólo es constrictiva en cuanto que traslada el campo de decisiones a núcleos impropios, sino que coarta el caudal de iniciativas. "Eso no se puede hacer porque ya está previsto y ordenado que se haga otra cosa".

Es positivo que el centro de la decisión práctica y singular que requiere la actuación en el aula pueda estar en el profesor. Lo deseable es que todas las decisiones que se puedan tomar en una instancia inferior no se tomen en la inmediata superior. Porque hurta responsabilidad y adecuación al protagonista y al destinatario del proyecto que es la comunidad educativa.

En numerosas ocasiones hemos comprobado que el profesor se escuda en la prescripción para hacer las cosas de un modo o para explicar la omisión en vertientes de la actividad que considera importantes. "Tendríamos que trabajar sobre otros temas de mayor interés, pero como hay que desarrollar el programa...".

- Esa libertad de proyecto y de decisión ejecutiva tiene que corresponderse con una libertad real de control. Si la posibilidad de actuación libre es grande, pero luego está condicionado el control a instancias superiores, nos encontramos con una libertad cuando menos ficticia, pero posiblemente tramposa. "Puedes hacer lo que quieras, pero con tal de que coincida con estas exigencias o estos planteamientos".

Los sistemas ordenancistas tienen en sí mismos el control. Si todo está determinado, minuciosamente prescrito, está garantizada la conducción del proceso por unos cauces deseados. Ahora bien, existe una libertad engañosa que sigue

manteniendo el curriculum al servicio del sistema: el control riguroso al final de la libertad.

- El carácter dinámico de esta concepción curricular exige que el profesor realice diagnósticos y evaluaciones continuas. De ellos nacerá la elaboración de un modo particular de intervenir en ese contexto singular que es el aula. Esa propuesta concreta y flexible de intervención será negociada con los alumnos y estará siempre pendiente de revisión al compás de la dinámica que se establezca, de los factores novedosos que surjan y de los resultados que se vayan obteniendo.

- En esa elaboración de la propuesta curricular concreta, el profesor deberá tener en cuenta, además de los ejes genéricos que se establecen en el marco curricular, los siguientes elementos:

- a) Las peculiaridades del grupo de alumnos y el contexto en que se mueven. Porque no se trata de elaborar un proyecto científico "en el aire de la abstracción" sino en el barro de la realidad de un grupo humano que tiene sus coordenadas espacio-temporales.

- b) La estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que se pretende trabajar.

- c) Las características del Centro donde se va a desarrollar la experiencia. Pienso que es un error partir del aula como unidad aislada de referencia exclusiva. Los profesores de un centro tienen en común no sólo elementos organizativos condicionantes (en sentido positivo o negativo) sino un marco referencial importante.

El claustro de profesores, el equipo docente, el seminario/departamento específico, las conexiones con la dirección (en sentido "ascendente/descendente")... son instancias que tienen que considerarse necesariamente en el momento de diseñar y desarrollar la propuesta curricular concreta.

Aunque el profesor actúa en el reducto de su aula con una autonomía singular, el Centro y su dinámica interna exigen un planteamiento abierto y coordinado que multiplique la eficacia y aumente la cohesión y la coherencia del proyecto.

- d) Ejemplos y alternativas de proyectos curriculares elaborados y experimentados en otros ámbitos educativos. No como modelos que debe seguir rígidamente, sino como materiales de trabajo y referencia para la realización de su propio diseño.

En este modelo, el profesor no es un simple técnico que utiliza rutinas preestablecidas y experimentadas por los científicos. No existen modelos universalmente válidos para dirigir los procesos de enseñanza/aprendizaje del aula y del Centro.

Cada profesor podrá entender el curriculum como un camino de investigación y experimentación. Investigación que irá haciendo surgir de su misma entraña las rectificaciones, los cambios y las innovaciones que mejoren el proceso.

El profesor será un facilitador de la concrección cultural que contiene el curriculum, un posibilitador del acceso del alumno al caudal del conocimiento científico, un dinamizador de la dinámica de la búsqueda del saber.

3. LA FORMACION DE LOS PROFESORES

¿Por qué caminos llega un profesor a concebir la función docente como la concibe? ¿Por qué llega a entender su función de una u otra manera dentro de una concepción curricular?

He aquí, someramente citadas, algunas de esas referencias causales:

- a) Su propia experiencia como alumno. A través del curriculum camuflado que está presente en la forma de realizar/recibir la enseñanza, el individuo "aprende" las formas de ser docente.

La práctica educativa como alumno pone en contacto con un prototipo de profesores, de alumnos, de interacciones y de contextos que servirán de referencia casi inevitable en el ejercicio profesional posterior.

Un largo tránsito por el sistema educativo ha permitido conocer el comportamiento, las funciones, las normas, etc. de la práctica docente/discente. Digamos que el individuo ha aprendido (aunque no se hubiera pretendido enseñarlo) cómo son los profesores y cómo son los alumnos.

Lortie (1975) se refiere insistentemente a esta interiorización de patrones que se deriva de las vivencias biográficas.

La mecanización de esos aprendizajes que se han interiorizado genera unas rutinas en la práctica docente. Se actúa como profesor de la misma manera que se ha visto actuar a los profesores. Y se concibe a los alumnos basándose en la experiencia que se ha tenido siendo alumno.

- b) La concepción teórica nacida de la formación recibida en los Centros: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., Facultades de Educación, etc. Sobre esta cuestión es preciso hacer algunas matizaciones:

- Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace en el período de formación. Muchas teorías tienen en la práctica del profesor que las imparte un contrapunto significativo. Esa disociación opera en favor

de la práctica, porque no cabe duda de que "a nadar se aprende nadando". En su tesis doctoral San Martín (1985), ha comprobado cómo la capacidad aplicativa de las teorías es prácticamente nula cuando el proceso de aprendizaje ha sido meramente teórico y memorístico.

"Aprender" teorías sobre la enseñanza no implica que exista convicción personal respecto a ellas, ni capacidad para llevarlas a la práctica, ni condiciones reales que permitan o favorezcan su implantación.

- Los centros de formación no se han preocupado muchas veces de atender la faceta de la preparación del docente como tal. Preocupados por la transmisión de los conocimientos, han dejado al margen la preparación directamente encaminada a la práctica educativa.

Las Escuelas Universitarias han estado más preocupadas por lo que tiene que enseñar el profesor que por la formación de ese profesor que ha de enseñar una materia.

Las áreas del conocimiento y la configuración de las disciplinas han convertido en "estrambote" la formación didáctica. Lo importante era conocer la materia, no cómo debía enseñarse, ni a quién, ni por qué, ni cuándo, etc.

- Esa teoría que se desarrolla en la formación del profesor suele estar poco conectada con una práctica coherente y significativa. En parte por la insuficiencia de las prácticas, en parte por la incoherencia de los principios teóricos con la realidad en que se desarrollan las prácticas.

El alumno que está aprendiendo a ser profesor recibe unas teorías sobre el proceso enseñanza/aprendizaje que no ve encarnadas en el propio modo de aprender y que, además, no puede poner en práctica por sí mismo. Y cuando acude a realizar sus prácticas, tampoco las encuentra materializadas en las aulas y Centros a los que acude.

- c) La práctica de enseñanza que se realiza como formación del futuro docente. Existe una clara desconexión entre la teoría y la práctica. El diseño de prácticas se realiza de espaldas a la teoría que se imparte y se sitúa al final, casi

siempre, del período de formación (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980).

Los caminos de la eficacia son de sentido único y van de la teoría a la práctica, pero no de la práctica a la teoría. Y así, las prácticas se conciben como ejemplificaciones de la teoría. No se utiliza de igual modo la práctica como una fuente de experiencia que define la teoría. Prueba de ello es la realización de prácticas en centros distintos a la propia Escuela Universitaria. ¿Por qué no se aprovecha la reflexión sobre la misma dinámica de las aulas?

Esa concepción de las prácticas como período artificial de aplicación de las teorías encierra un enfoque defectuoso.

Lo confirma el hecho de que el alumno de prácticas, una vez en el ejercicio de su función docente ya no utiliza esa experiencia como fuente de formación. No se han creado los mecanismos permanentes de autoanálisis, no se han adquirido los instrumentos, no se tienen los criterios necesarios para convertir la experiencia en una fuente de aprendizaje. El período de prácticas (casi siempre lamentablemente circunscrito al ámbito del aula y no al del centro educativo) pone en contacto a profesores y "prácticos" de muy diferente concepción teórica, configuración personal y estilo didáctico.

Dado que el práctico tiene en el aula un papel subordinado, dependiente y secundario (Contreras, 1986), pueden darse infinitas combinaciones que podríamos abreviar en las siguientes: profesor "creativo"/práctico "conservador", profesor "conservador"/práctico "creativo", profesor "creativo"/práctico "creativo", profesor "conservador"/práctico "conservador"... Esto quiere decir que puede muy fácilmente darse que el modelo en que se mueven uno y otro no sea coincidente. Por eso habrá que insistir, sobre todo, en la necesidad de desarrollar aquellos mecanismos de análisis, aquellos criterios científicos que permitan extraer de cualquier realidad educativa, los principios de aprendizaje más valiosos y pertinentes.

- d) La configuración personal del docente. Cada persona convierte la experiencia propia y ajena, los conocimientos adquiridos y la realidad misma en la que actúa en una peculiarísima "welstanchung".

Una formación teórica y práctica casi idéntica, una realidad educativa semejante, una experiencia educativa similar, han configurado docentes de muy diferentes características. Lo cual nos permite afirmar que la personalidad de cada docente incide de forma sustancial en su forma de entender y ejercer la profesión. Es esa misma "forma de ser" la que hace pasar la experiencia, el

conocimiento y la combinación de ambos por el tamiz de sus propias convicciones. De ahí que las mismas realidades lleven a conclusiones diametralmente distintas.

- e) El ajuste a la realidad docente en la que se inserta el docente. "Hay profesores nuevos que llegan a la enseñanza interesados en cambiar el sistema en vez de ser cambiados por él, y muchos de estos "radicales" a menudo persisten". (Zeichner, 1979). Pero otros muchos realizan un ajuste situacional que da al traste con las teorías y los proyectos.

No todos los centros son iguales. Y, a veces, en un mismo Centro se encuentran tipificadas posturas y tendencias opuestas. El profesor novato tendrá que adaptarse a la dinámica general del Centro y, en menor medida (ya que en el aula el profesor tiene una mayor autonomía), en el ecosistema que es la clase.

Las teorías del nuevo profesor encuentran recortes institucionales (concepción curricular estática, directrices locales rígidas, claustros de profesionales adocenados, limitación de medios materiales, etc.) que van erosionando sus puntas de ambición.

En otras ocasiones, la realidad en la que se circunscribe la acción del nuevo profesor es estimulante y facilitará un ejercicio profesional enriquecedor.

- f) La reflexión sobre la propia actividad. La investigación en la acción puede estar impulsada, facilitada y apoyada por agentes externos o bien estar exclusivamente protagonizada por el profesor.

Ese proceso de perfeccionamiento, de mejora, de formación a través de la reflexión sobre la propia actividad, requiere actitudes y habilidades especiales. Porque se trata de procesos que no se producen de forma automática. Más bien podríamos decir que la práctica tiende a frenar, a dificultar esa mirada crítica y autorreflexiva. Lo urgente hace olvidar, en muchas ocasiones, lo importante. Y así, la experiencia de muchos profesores no se convierte en un camino de perfeccionamiento y de entusiasmo sino de monotonía y de aburrimiento.

Stenhouse (1984) dice que lo que puede mejorar la actividad de los docentes es la investigación que ellos mismos hacen de su propia actividad y no tanto la que realizan los científicos sobre ella.

Una concepción curricular basada en la figura del profesor como ejecutor de prescripciones favorece en menor medida (por no decir que asfixia) la preocupación por la investigación y el cambio.

El conocimiento profesional del docente puede y debe generarse en el proceso de experimentación curricular que tiene lugar en un contexto real y concreto. Es justamente esa experimentación real (tanto en la formación inicial del profesor como en su perfeccionamiento) de proyectos curriculares desarrollados en el ecosistema singular del aula lo que debe adoptarse como el instrumento privilegiado de desarrollo profesional.

Es en esa realidad viva del aula donde se integran cuantos conceptos, principios, teorías dispersas pueden aportar algo al análisis y al desarrollo de la actividad profesional del docente.

- g) El trabajo cooperativo de los profesores. (Y de los prácticos en el período de formación). Un ethos individualista no facilita una investigación enriquecedora ni, por supuesto, una práctica eficaz.

Si los profesores planifican, desarrollan y analizan su experiencia, podrán conseguir cotas más altas de rigor, de eficacia y de aprendizaje personal sobre las características de su ejercicio profesional.

El ejercicio compartido de la actividad (que nada tiene que ver con el gremialismo) favorece la reflexión, el contraste, la apertura y la profundización. Pero tiene una virtualidad no suficientemente subrayada: el apoyo mutuo y el fortalecimiento de la experiencia ante las dificultades y los obstáculos exteriores a la misma.

La formación individualista y el ejercicio profesional sentido y practicado como una actividad en solitario (cada profesor en cada aula) impide el mejoramiento que nace del trabajo compartido.

- h) El desarrollo de actitudes abiertas. Las capacidades y las destrezas no conducen inexorablemente al hecho deseable. "Es necesario que los profesores no sólo sepan **cómo** hacer ciertas cosas deseables, sino que tienen que estar inclinados a hacerlas" (Buchman, 1980).

En la formación y el perfeccionamiento de los profesores no se ha trabajado suficientemente sobre esta vertiente, tan claramente decisiva.

Saber cosas, saber hacer las cosas, no es suficiente. Es preciso querer hacerlas. Y tener la seguridad de que el llevarlas a la realidad "sirve" para algo. También es necesario establecer las condiciones suficientes para que puedan ser llevadas a la práctica. Hablamos, pues, de tres frentes de consideración: saber actuar, querer actuar, poder actuar.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La simbiosis de estos dos procesos (desarrollo curricular y formación/perfeccionamiento del profesorado) nos lleva a plantear algunas reflexiones que ayuden a descubrir y mejorar los mecanismos de interacción. Porque parece evidente que una determinada concepción curricular exige y lleva consigo una acorde preparación profesional del docente

a) A gran escala, es preciso concebir la elaboración de marcos curriculares abiertos, flexibles, no de tipo ordenancista, constrictivos, cerrados y rígidos. Porque solamente en ese marco de referencia se puede circunscribir un ejercicio profesional rico, creativo, dinámico y permanentemente innovador.

En esa misma concepción curricular abierta estriba ya una buena parte de la configuración del docente como elemento clave del desarrollo curricular específico y singular de cada centro y de cada aula. Para hacer funcional esa concepción abierta y autónoma se necesita un profesional bien formado, con capacidad de iniciativa, con voluntad de mejora y con actitud dispuesta a la investigación.

Si no se quiere tender una trampa a los profesionales es preciso asegurar ese marco autónomo en el que puedan desarrollar su iniciativa.

Un marco autónomo que debe llegar hasta el aula y que no debe detenerse en la simple descentralización administrativa. De lo contrario, no mejorará la actividad profesional, ya que lo único que habrá cambiado será el centro de las decisiones. El profesor no disfrutará de un margen más amplio, más efectivo y más real de libertad.

b) Hay que modificar y perfeccionar la formación inicial de los profesores, tanto en la vertiente teórica como en la práctica. Y, sobre todo, en la combinación de ambas.

No puede conseguirse a través del B.O.E. lo que no se hace en los centros de formación. Ni se puede corregir a través de la normativa legal los errores cometidos en la formación.

Esa formación habrá de combinar la preparación en el ámbito científico con la

específicamente docente (sociológica, psicológica, organizativa, didáctica, etc.) Todo el período de formación ha de combinar la teoría con la práctica. Por una parte, a través de la reflexión rigurosa sobre la actividad en que se articula su experiencia como en un progresivo compromiso con actividades docentes en las que deberá llegar a ser responsable (aunque asesorado y guiado por los tutores y especialistas).

En el período de formación es preciso incidir sobre aspectos relativos a las actitudes del futuro profesional. El alumno profesional debe sentirse cómodo con su forma de entender y vivir una profesión que puede resultar ambigua, compleja y conflictiva. (Lampert, 1985).

Técnicas de trabajo como la inoculación del stress (Esteve, 1986), asunción del riesgo (Maier, 1970), etc. permiten el análisis y la intervención sobre las actitudes del futuro profesor que deberá hacer frente a la frustración.

- c) Ha de plantearse más ambiciosamente la formación inicial del profesor, desde perspectivas estructurales. Me refiero a la necesidad de abordar la formación inicial del docente de niveles hasta hoy desatendidos: Bachillerato, Formación Profesional y Universidad.

No hacerlo así, encierra un doble efecto negativo: la asimilación por parte de los alumnos de esquemas articulados sobre un curriculum perennialista en el que el profesor actúa como mero transmisor de conocimientos y la merma y el empobrecimiento en un aprendizaje que se asienta sobre la repetición.

No se entiende bien que la preparación de los profesionales de niveles educativos superiores no tenga la misma amplitud e intensidad que la de otros niveles.

- d) Hay que generar procesos de investigación en la acción que permitan al profesor reflexionar sobre su propia actuación. El profesor autodirigido (self-monitoring) podrá autocriticarse aunque no cuente con la ayuda de facilitadores externos a su propia acción. (Elliot, 1976). Podrá hacer este tipo de actividad apoyándose en grabaciones que le posibiliten una audición-visión posterior, en técnicas como la "estimulación del recuerdo" (grabaciones que permitan al profesor recordar y comentar sus pensamientos y decisiones), pensamiento en voz alta (verbalización de los pensamientos mientras se realiza una tarea), confección del diario de clase en el que plasmará la descripción, la interpretación y la vivencia de su actividad.

Pero el profesor podrá ayudarse de observadores y facilitadores externos que

podrán ser compañeros, especialistas o los mismos prácticos de las escuelas. Con ellos realizará el profesor entrevistas que encontrarán el tercer vértice triangular en los alumnos. A través de estas técnicas y procedimientos los profesores harán explícitas las estrategias y procesos básicos de pensamiento **pre-activo** (anterior a la acción en el aula) e **inter-activo** (simultáneo a la acción en el aula), según terminología utilizada por Jackson (1975) en su obra "La vida en las aulas". Habría que añadir el análisis del pensamiento **post-activo** del profesor que recogería sus reflexiones posteriores a la actividad realizada en el aula y que enlaza con la siguiente etapa pre-activa.

Según Elliot (1976) esta estrategia, en sí misma, esta toma de conciencia, no permite alcanzar la verdad. Es necesario disponer de constructos que permitan interpretar adecuadamente los acontecimientos y actuar en consecuencia con ellos.

Esta mejora profesional, enmarcada dentro de una concepción curricular dinámica, sólo es posible dentro de un colectivo de profesores que tengan un pensamiento flexible. Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden recibir y encajar informaciones e interpretaciones que no coinciden con sus categorías mentales. Los profesores con pensamiento simple, pobre y rígido pondrán resistencias incluso en el momento inicial de la presencia de observadores, a quienes considerarán críticos y fiscalizadores de su actuación.

- e) Sería importante que existiesen equipos interdisciplinares estables (con especialistas del campo de la psicología, de la sociología y de la didáctica) que elaborasen propuestas curriculares concretas que luego pudieran difundirse, adaptarse, desarrollarse y evaluarse en ámbitos de intervención concretos. (Gimeno, 1986).

Estos equipos actuarían como intermediarios entre la teoría y la práctica, entre el cuerpo de conocimientos científicos y su concreción en el aula, entre la cultura y su plasmación curricular.

La abundancia de estas propuestas, de estos "ejemplos" tendría además, un efecto estimulante para el diseño por parte de los profesores de otras más adaptadas al ámbito directo de su acción.

La difusión de las propuestas podría realizarse a través de bancos de datos a los que tendrían fácil acceso los profesores

- f) El establecimiento de procesos evaluadores de las experiencias curriculares,

tanto por parte de equipos externos especializados como por los propios protagonistas de las experiencias.

La evaluación (proceso diferente e igualmente necesario que el control) respondería a interrogantes que permitirían tomar nuevas decisiones respecto a la innovación curricular. ¿Tienen eficacia los programas? ¿Tienen eficacia solo aparente, sólo inmediata? ¿Son adecuados los procesos de planificación, desarrollo y autoevaluación?

En esa evaluación han de tomar parte, necesariamente, los protagonistas de la propuesta curricular.

Quiero terminar estas reflexiones con una llamada de atención sobre la importancia que tienen los miembros de la comunidad escolar a la hora de impulsar los procesos de innovación curricular. Porque el cambio, aunque pueda ser propuesto y favorecido por las instancias del poder político, tiene que arraigar en el seno de la comunidad para ser efectivo. Muchas de las tentativas de cambio se agostan e, incluso, tienen efectos laterales negativos, porque no han sido reclamadas, aceptadas o entendidas por sus protagonistas.

No se puede, por ejemplo, hacer efectiva y real una concepción curricular que privilegie un aprendizaje significativo por indagación si los padres no entienden por qué ese planteamiento es mejor. Los padres seguirán arraigados en sus temores y en la sospecha de que, aunque el cambio fuera mejor en ese nivel, sus hijos no estarán preparados para afrontar con éxito las siguientes etapas del sistema.

REFERENCIA DOCUMENTAL

CONTRERAS DOMINGO, J (1986):

"De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". Universidad de Málaga. No publicado.

DOYLE, W. (1977):

"Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis", en *Journal of Teacher Education*, 28 (b).

ELLIOT, J. (1976):

"Developing hypotheses about classroom teachers practical constructs". Grand Forks. University of North Dakota.

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1986):

"La inoculación del stress: Una técnica adecuada para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas", en Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, Málaga.

GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M.(1980):

"La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española" Ministerio de Universidades e Investigación Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. (1986):

"Política educativa y desarrollo circular", Conferencia pronunciada en el Congreso de Educación de Adultos. Torremolinos.

JACKSON, Ph.W. (1975):

"La vida en las aulas". Ed. Marova, Madrid.

"How do teachers Manage To Teach? Perspectives and Problems in Practice", En *Haward Educational Review*, Vol. 55, número 2.

LORTIE, D.C. (1975):

Schoolteacher. A sociological study. The University of Chicago Press.

SAN MARTIN ALONSO, A. (1985):

"Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación". Universidad de Valencia. Tesis doctoral.

SANTOS GUERRA, M.A. (1983):

"La erosión de la función docente", en *Revista Española de Pedagogía*, C.S.I.C., Madrid, 1983/1.

STENHOUSE , L. (1981):

"Investigación y desarrollo del curriculum". Ed. Morata, Madrid.

ZEICHMER, K. M. (1979):

"The Dialectics of Teacher Socialization", Orlando.

II

"El currículum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor"

*Jurjo Torres Santomé. Profesor titular de Didáctica de la Universidad
de Santiago de Compostela*

1. ALGUNAS OBSERVACIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE CURRICULUM

A la hora de intentar dar una definición de Curriculum nos es de gran ayuda una primera aproximación de carácter etimológico.

El término curriculum es un vocablo latino que significa "carrera", vinculado también al verbo "currere", en español "correr", "recorrer", etc. Esta significación original nos sugiere ya la idea central de su valor en la actualidad, la de "dirección", de "intencionalidad" en la dirección de esa carrera. Implica que existe un inicio y una meta hacia la que dirigirse. Inclusive esta traducción etimológica nos recuerda la visión vulgar que concibe la escuela, la escolarización, como una carrera con cursos y asignaturas que vamos "recorriendo", pasando sucesivamente hasta la llegada a una meta, la obtención de un diploma o certificado.

También en su versión popular se dice que alguien tiene un buen o mal curriculum según haya realizado eficazmente o no trabajos, estudios, etc.

Intencionalidad y eficacia serán dos de las notas que deben estar presentes en cualquier definición de Curriculum.

Personalmente defino un **Curriculum** como: la selección y planificación de unos determinados objetivos de orden intelectual, afectivo, físico, social y moral, valiosos individual y socialmente, así como la elaboración y desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje que lo haga posible.

Tal construcción y desarrollo para ser controlable y eficaz debe, como proceso tecnológico que es, siguiendo la terminología de M. BUNGE (1980), ser compatible con los resultados de la ciencia coetánea y controlable por el método científico

Sin embargo existe asimismo una dimensión artística en todo proceso educativo, ya que no siempre es posible tener presente en toda planificación la

cantidad de imprevistos que se presentan en una situación tan dinámica como es la vida cotidiana en las escuelas. Tampoco siempre se pueden trasladar directa y automáticamente los resultados de las teorías científicas básicas (Psicología, Sociología, Neurología, Antropología, Teoría de la Comunicación,...) a la práctica. Es por ello que en la actividad cotidiana docente se nos presentan momentos y condiciones no previstas, que crean situaciones de indeterminación en las que la dimensión artística entra especialmente en funcionamiento.

Como símil de un buen profesor podemos utilizar el de un cocinero profesional. Este es un artista que utiliza su talento, conocimiento y experiencia para combinar alimentos, colores, sabores y haciendo de cada plato una obra maestra, tanto nutricional como estéticamente, para sus comensales. Un proverbio chino dice que para llegar a ser un buen cocinero uno debe ser primero un buen casamentero que conozca bien la armonía y el matrimonio entre los condimentos. En el campo educativo esto supondría el poseer unos adecuados conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes que hagan posible esa acción intencional y eficaz que es toda intervención educativa.

El mismo L. STENHOUSE compara a un curriculum con una receta de cocina. Primeramente ésta es imaginada como posibilidad, después será experimentada por diferentes cocineros y adaptada a las peculiaridades de los convidados previstos, así como a los condimentos y recursos disponibles, etc. De manera similar, un curriculum intenta servir para funcionar en una escuela, pero serán esas situaciones imprevistas, "indeterminadas" las que nos obligarán a los docentes a adecuar, acomodar esas normas tecnológicas o a inventar algunas soluciones nuevas para resolver esos imprevistos concretos, reconducirlos, variarlos, etc., siempre teniendo presente las intenciones, los objetivos del curriculum y su posibilidad de modificación a tenor del grado de autonomía que posean tales profesores y/o alumnos.

En esta concepción es donde cobra pleno sentido la concepción del profesor como investigador o profesor crítico. Los educadores no son vehículos pasivos de las ideas, teorías y prácticas ideadas por los demás profesionales sino que constantemente contribuyen personalmente a transformar cualquier curriculum en el proceso de planificación y desarrollo educativo que llevan a cabo en sus aulas. El desarrollo de esa acción intencional que significa llevar a cabo un curriculum estará siempre teñida por las características peculiares, irrepetibles, fruto, entre

otras, de la especificidad de cada profesor y de la interacción con sus alumnos concretos.

El profesor como investigador tiene que redefinir constantemente su práctica a la luz de sus propias teorías, ideas e ideales. Estas las tiene que hacer explícitas si realmente quiere comprender todo lo que va a contribuir a desarrollar en su ejercicio profesional.

Toda esta situación será responsable de la imposibilidad de diseñar reglas de competencia óptima, muy específicas y cerradas, a un nivel universal. Es desde esta dimensión que hablamos de una vertiente artística, especialmente a la hora del desenvolvimiento de un curriculum.

Por lo tanto, una situación como esta debe condicionar las decisiones que tienen que tomar otras instancias, fundamentalmente la Administración Educativa, y aquellas otras que incidan más o menos directamente sobre la escuela. Es así como se comprende la defensa que desde hace algunos años se viene realizando de los llamados **curricula abiertos**. Curricula en los que se especifican los objetivos generales, o inclusive también las áreas fundamentales de conocimiento y experiencia, que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en los que no se señalan expresamente y con precisión ni las formas de planificación y desarrollo de tales procesos ni las metas finales a que deben llegar los alumnos.

Estos curricula abiertos son más flexibles; y exigen un amplio margen de intervención a los sujetos de la educación, los profesores y los alumnos. Esta es la forma de respetar las diferencias individuales, o sea, las distintas capacidades y actitudes, los desiguales ritmos de aprendizaje, la diversidad de experiencias y conocimientos previos, las desemejantes expectativas e intereses de los alumnos y profesores inmersos en situaciones de enseñanza–aprendizaje.

Una política curricular semejante se contrapone, por consiguiente, a los **curricula cerrados**, en los que todo está especificado con gran definición, especialmente los comportamientos terminales del alumnado. En esta postura la nota idiosincrásica viene configurada por la rigidez de la propuesta. Se pretende tener desde el primer momento ya decidido y previsto todo lo que tiene que acontecer en las aulas.

Una modalidad de desarrollo del curriculum como es la globalización será inviable y antagónica con una política curricular de carácter cerrado, con una política de control y desconfianza ante los conocimientos, capacidades, actitudes, etc. del profesorado, en una palabra, con una postura que cuestione y no favorezca la profesionalización de tales docentes.

La globalización del curriculum como una modalidad de innovación educativa se convierte en verdadera y no en un mero slogan publicitario cuando los propios profesores, al igual que aquellos sectores de la Administración pública responsables del sector educativo, los sindicatos, asociaciones de alumnos, etc., tienen capacidad para decidir y participar democráticamente en la selección de las metas pedagógicas que se consideran pertinentes para socializar a las nuevas generaciones, y no únicamente se preocupan de estrategias metodológicas para llevar a cabo programas que otros deciden. Las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje fracasan cuando las metas que las orientan están mal decididas, de ahí la necesidad de no olvidar nuestra responsabilidad también en este nivel de decisión.

2. EN DEFENSA DE LA GLOBALIZACION

El término "globalización" está impregnado de una fuerte carga emotiva en estos últimos años. Es un vocablo cuya innovación semeja ser como un conjuro frente a otros modelos de desarrollo del curriculum, especialmente en los primeros niveles del sistema educativo, Educación Infantil y Educación General Básica. Su empleo parece servir de salvoconducto para moverse con tranquilidad, e inclusive con cierto prestigio, dentro de la comunidad educativa; hasta el punto que podríamos aventurarnos a decir que, en realidad, hacer globalización e innovación educativa vienen a ser formas de referirse a lo mismo sólo que con palabras diferentes.

La globalización muchas veces parece responder más a una intuición del profesorado, que a algo fruto de una reflexión teórica y práctica, y por lo tanto defendible con sólidos argumentos. En algún momento se asemeja más al resultado del obligado regreso de un péndulo retenido durante mucho tiempo en prácticas escolares donde la "asignaturización" y parcelación del saber en recintos incomunicados e incomunicables constituyan la norma.

Sin embargo, un profesorado crítico debe, antes de nada, preguntarse sobre las razones y circunstancias que existen detrás de la opción por curricula globalizados. Por qué, qué, cuándo, cómo, quién, con qué, dónde se debe globalizar, son interrogantes cuya respuesta influirá decisivamente sobre nuestras opciones.

2.1. LA "ASIGNATURIZACION" DEL CONOCIMIENTO

La justificación de curricula globalizados está sustancialmente unida a la defensa de la interdisciplinariedad. No olvidemos que en el curriculum seleccionamos y organizamos el conocimiento social de que dispone una sociedad en un momento determinado para que pueda ser asimilado por todos los miembros más jóvenes o no iniciados y producir de esta manera una auténtica socialización,

y contribuir al desarrollo de esos individuos y, por lo mismo, también de tal comunidad.

El problema clave es, por consiguiente, seleccionar y definir cual es ese conocimiento básico y necesario que hace posible el convertir a los miembros de una sociedad específica en personas activas, solidarias, críticas y democráticas.

La sociología del conocimiento nos viene dando amplias muestras de cómo los que en un momento determinado detentan posiciones de poder procuran definir y legitimar qué conocimiento es el válido, cuáles son las formas de acceso al saber, así como las interacciones aceptables entre esas áreas de conocimiento y experiencia, quién deberá tener posibilidades para alcanzarlo e igualmente, cómo, dónde y cuáles deben ser las vías de comunicación entre esas personas que tienen tal posibilidad de acceso.

Es esta una cuestión básica que acostumbra a escapar a la consideración de los profesores, o a la que no solemos dedicar suficiente atención; sin embargo, es decisiva si realmente pretendemos comprender e intervenir en la vida cotidiana en las escuelas. No caer en la necesidad de considerar estas cuestiones servirá para amparar a quienes desean decidir por nosotros e imponernos, más o menos ocultamente sus determinaciones.

El conocimiento disciplinar es usualmente considerado y referido a un conjunto de abstractas estructuras y leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos y procedimientos de verificación conforme a asumidos modelos de coherencia. Es mediante esta vía como, en la mayoría de los casos, se van constituyendo las diversas disciplinas, con nombres concretos que pretenden representar las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano.

Las disciplinas son, por lo tanto, uno de los marcos dentro del que se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Estas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención en la realidad.

El modo como la escuela organiza ese conocimiento y experiencia humana y lo presenta a los alumnos define a su vez también las formas legítimas de hacerse

interrogaciones y de documentar las contestaciones sobre cualquier clase de asunto tanto público como privado. Los estudiantes, por consiguiente, son enseñados y van aprendiendo, más o menos conscientemente, formas de identificación de problemas en la realidad así como los caminos apropiados para establecer criterios de verdad y validez.

Las interacciones cotidianas que se producen en las aulas, ya sea entre los propios alumnos entre sí o con los profesores, y asimismo los recursos de que disponen y/o se utilizan, van creando todo un conjunto de ritos, rutinas y lenguajes que contribuyen decisivamente a la definición y legitimación de lo que se considera el "saber auténtico".

La cultura escolar, no obstante, va a tener ciertas peculiaridades idiosincrásicas con respecto a la de otras instituciones y lugares en los que se utiliza, crea y reconstruye el conocimiento. Por una parte, la escuela, como institución vinculada directamente con la estructura de poder del Estado, estará bastante controlada por éste, de modo que pueda asegurarse que lo que en las aulas acontece no contraría la visión y definición de la realidad y la cultura en general que tienen y defienden los grupos que en ese momento detentan el poder.

La institución educativa, como lugar de trabajo en el que interactúan profesores, alumnos y, en algunos casos, padres, es un lugar privilegiado en el que se distribuyen y mantienen concepciones acerca del conocimiento, y por lo tanto también se favorecen, implícitamente la mayoría de las veces, formas específicas de cultura, razonamiento y comunicación acerca de cuestiones transcendentales como por ejemplo, las relaciones sociales, las condiciones sociales y asuntos relacionados con la autoridad, en todos los sentidos. En resumen, es mediante esa dinámica activa que tiene lugar en las cotidianidades escolares como se apoyan y justifican formas y definiciones del conocimiento, modos de relación e intervención en el mundo del trabajo, etc.

Estas diferentes clases de cultura que vienen siendo distribuidas, legitimadas y/o producidas en la escuela tienen grandes implicaciones que todo profesor debe tener presente tanto en el momento de la planificación como posteriormente en el desarrollo y la evaluación subsiguiente del curriculum. M.F.D. YOUNG (1981) argumenta que las escuelas son instituciones que distribuyen, mantienen y defienden ciertas clases y modos de conocimiento y, por lo tanto, sirven para el control social.

Tanto los métodos de selección y organización de los contenidos escolares como los recursos y las estrategias metodológicas y de evaluación encarnan funciones ideológicas específicas. Así, por ejemplo, la escuela con un curriculum por asignaturas independientes, aisladas, o sea, con un "curriculum puzzle" en terminología de B. BERNSTEIN (1975), tiende a enfatizar un conocimiento más abstracto, con muy poca relación explícita con la realidad cotidiana, más formalmente literario, en el que la estética de la presentación es tan o más importante que el contenido. Un curriculum similar suele a su vez propugnar unos contenidos aparentemente desideologizados, fruto de un consenso entre todo el mundo y, por lo mismo, sin hacer explícito lo que de conflictivo existe tanto en las formas de adquisición como en las declaraciones y soluciones del tal conocimiento.

Una presentación de la cultura tan abstracta y fragmentada no favorece tampoco dimensiones importantes que todo proyecto pedagógico debe tener presente como son el que pueda responder a los distintos intereses y necesidades de los alumnos. Ello es debido principalmente al divorcio que mantiene con las realidades sociales más actuales, y asimismo al énfasis excesivo en aspectos de "maestría verbal", en detrimento de las dimensiones constructivas del conocimiento, del descubrimiento de caminos de pensamiento, de actuación, etc.

Implícitamente, o lo que es lo mismo, un análisis pormenorizado del curriculum oculto que impregna esta "asignaturización" de los currícula tradicionales nos deparará, la mayoría de las veces, cuestiones como las siguientes, y que ya señalaron, entre otros, autores como TH.S. POPKEWITZ, B.R. TABACHNICK y G. WEHLAGE (1982), M.W. APPLE (1982, 1986), S. ARONOWITZ Y H .A. GIROUX (1985):

- A) Desde la clasificación de los contenidos de la escolarización en asignaturas se puede constatar como se pretende enseñar a los alumnos la **ilusión** de que en la escuela se transmiten todas las importantes e incuestionables categorías de conocimiento y las destrezas necesarias para participar con éxito en la vida social. Por consiguiente, no se hace ver a los estudiantes que la cultura académica que en las escuelas se trabaja representa sólo una de las posibles vías, entre otras muchas, de seleccionar y organizar el conocimiento existente y disponible en esa sociedad. Razonablemente,

esa opción parcial debe ser considerada como representativa de los intereses de los grupos sociales que tienen poder y status para participar en ella.

Con estas modalidades curriculares los niños aprenden, por ejemplo, que las matemáticas, y especialmente ciertos matices de las matemáticas son importantes, aunque no comprendan bien para qué sirven ni tampoco lleguen a utilizarlos en su vida cotidiana porque sencillamente no son aspectos básicos. El alumnado piensa asimismo que las matemáticas son más importantes que las ciencias sociales y la plástica, que es más decisivo saber gramática que saber expresarse correctamente, o que cierto vocabulario e inclusive idioma es más importante que otro. En resumen, el resultado es, en la mayoría de las ocasiones, una especie de sacralización o idolatrización del saber, pero porque no se comprende, porque no se capta su utilidad, su funcionalidad.

Mediante estrategias similares a las que venimos comentando es como hace su aparición lo que podemos llamar el **conocimiento escolar**, o sea, una forma específica de cultura que únicamente sirve para moverse y ascender dentro de la dinámica de cursos y carreras en que está estructurada la permanencia en las instituciones educativas. Conocimiento este que permanece en todo momento descontextualizado y desconectado de la realidad.

Esta crítica al "conocimiento escolar" es coincidente con una de las afirmaciones que se recogen en el famoso Informe COCKCROFT a propósito de la enseñanza de las matemáticas. En éste se puede leer textualmente: "Con harta frecuencia, las clases de matemáticas que se imparten en las escuelas secundarias sirven de bien poco. Se agrupan términos semejantes, o se aprenden las leyes de las potencias, sin percibir por qué necesita nadie tales cosas. Se manifiesta una preocupación excesiva por determinadas destrezas que apenas pueden aplicarse luego a la resolución de problemas. Como consecuencia de este enfoque, las matemáticas escolares ofrecen muy poca información incidental. Es posible que una clase de francés contenga información incidental sobre Francia; en cambio, en matemáticas se da muy raramente la información incidental que cabría esperar (tipo de cambio y tipo de interés vigentes; conocimientos generales sobre el clima, las comunicaciones y la geografía; reglas y

sistemas de puntuación de los juegos; estadísticas sociales), porque la mayoría de los profesores en modo alguno lo consideran como parte de su responsabilidad docente" (Informe COCKCROFT, 1985, P 174).

Tal organización y presentación de la cultura en asignaturas a los alumnos no va a favorecer el plantearse visiones más holísticas del conocimiento ni metodologías de investigación más interdisciplinarias.

También existe el peligro de prestar escasa atención a las ideas y cuestiones que "cruzan a través" o "trascienden" los límites de las materias; asuntos estos que muchas veces son los más urgentes o que más preocupan a esos alumnos y a la sociedad en la que viven como, por ejemplo, los problemas del desarme o no militarización de la sociedad, la crisis energética, el hambre y la pobreza, los conflictos raciales y étnicos, las drogas, la contaminación, etc.

Una forma de organización y de desarrollo curricular como es la globalizada puede, por el contrario, prestar atención a las preocupaciones antes citadas con mucha más facilidad, puesto que siempre existirá la posibilidad de organizar curricula diversos en torno a cada uno de esos núcleos de interés.

- B)** Los curricula organizados y presentados en asignaturas acostumbran a transmitir al alumnado, cuando no también al propio profesorado, con mayor frecuencia, la convicción de que no todos los alumnos tienen por qué tener éxito en sus años de escolaridad; que es lógico y normal que algunos estudiantes fracasen. Se legitima, de este modo, una visión **natural** de la patología de la sociedad. Los fracasos pasan así a considerarse algo dentro de la normalidad, innato a la sociedad, y casi nunca como una de las consecuencias de las normas de funcionamiento que esa comunidad se impone a sí misma.

Coincidiendo con la presentación a los alumnos de cuál es el conocimiento, los hábitos, normas de conducta, valores, etc. que se consideran imprescindibles para ser un buen ciudadano, se les va adelantando que no todos tendrán igualmente acceso a ellos. Se les hace ver implícitamente que la razón de ese fracaso reside exclusivamente en las peculiaridades

individuales de cada alumno. La legitimidad y pretendida neutralidad de la escuela nunca, o difícilmente, llegará a ser puesta en entredicho, lo mismo que tampoco la estructura competitiva y meritocrática que impregna toda su organización.

Algo decisivo para sostener y reafirmar día a día toda esta estructura es la defensa de la neutralidad y la desideologización de la cultura y, por lo tanto, de la experiencia humana sobre la que gira la vida cotidiana de las escuelas.

Todo el conocimiento que la institución educativa maneja es presentado como "natural", "objetivo", alejado de toda posible subjetividad o pretendido interés de algún grupo social. Se ostenta frente al alumnado un conocimiento ya acabado, una cultura ya creada, pero no se favorece claramente llegar a comprender por quién, cómo, cuándo, por qué, en qué condiciones se produjo y se sigue desarrollando. El mundo social se presenta impuesto al hombre y no como definido y controlado por éste. En el fondo, se ignora la intencionalidad de toda acción humana y los complejos procesos de negociación intersubjetivos de significados a los que ésta debe someterse.

La cultura no es un cúmulo de "a priori" universales, válidos desde y para siempre, sino que es una permanente construcción sociohistórica fruto de las confrontaciones que mantienen grupos con específicos intereses económicos, culturales, políticos, militares y religiosos. De ahí que tampoco podamos analizar a las escuelas como instituciones aisladas, sin conexiones directas con el contexto económico, cultural, político, militar y religioso en el que ellas están ubicadas.

Un curriculum disciplinar favorece más la programación de una cultura de la objetividad y la neutralidad, entre otras razones porque es más difícil entrar en comprobaciones y discusiones entre disciplinas con campos similares o con parcelas comunes de estudio. Se ampara de esta manera la perpetuación de unos axiomas, inclusive con tendencia a ser muy optimistas, que se dicen únicos e imparciales y que favorecen los intereses concretos de los grupos sociales en el poder en ese momento.

Las dimensiones conflictivas de la realidad y por lo tanto de la cultura son ignoradas. Se pretende propagar entre los estudiantes una concepción del

conocimiento y de la experiencia humana estática, libre de valores, una "teoría del consenso de la ciencia" (APPLE, M., 1986, p. 119). Se ocultan los fuertes desacuerdos y enfrentamientos entre las distintas concepciones teóricas, metodológicas y de objetivos, que caracterizan el progreso del conocimiento. No se hace tomar conciencia a los alumnos sobre la validez de la controversia y el conflicto como fuentes principales de la construcción de la cultura.

Cualquier ojeada a la historia de la ciencia, por rápida que sea, es suficiente para reafirmarnos en la teoría de que la mayoría de los grandes descubrimientos científicos estuvieron acompañados de una gran conflictividad entre las distintas posiciones teóricas rivales existentes en cada momento.

Una escuela y unos profesores que olviden estas consideraciones acerca de los peligros inherentes a un curriculum organizado y desarrollado mediante disciplinas yuxtapuestas corre el riesgo de generar un modelo de "educación bancaria" en terminología de P. FREIRE, donde lo que más importe sea la acumulación sumativa del conocimiento. Este pasa a ser considerado como algo que únicamente sirve para ser poseído y se olvida uno de sus fines primordiales, la funcionalidad liberadora. "Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la cual resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él. Como sujetos del mismo" (FREIRE, P., 1973, P. 79).

Una alternativa que puede mitigar en gran medida estos riesgos de desviación en los objetivos de la institución escolar es el planteamiento de curricula globalizados, o curricula en los que subyacen formas de organización del conocimiento de carácter más interdisciplinar.

2.2. LA INTERDISCIPLINARIEDAD

La interdisciplinariedad implica la comunicación y cooperación entre dos o más disciplinas. Tal intercambio supone aportaciones recíprocas y coordinaciones a nivel de esquemas conceptuales, formas de definir los problemas y métodos de investigación.

En realidad este concepto aunque nuevo en su formulación teórica viene estando presente a lo largo de toda la historia del hombre. Numerosos testimonios dan fe del avance científico sobre la base de la cooperación entre disciplinas diferentes. A título de ejemplo recordemos que la llamada revolución galileica es precisamente fruto de dos disciplinas, la matemática y la física, aisladas en un primer momento.

Son varias las razones que en las últimas décadas están incidiendo en una toma de conciencia mayor a favor de la interdisciplinariedad, pero creo que es factible pensar que una de las claves principales reside en la integración, cada día mayor, de la vida social, así como en los problemas nuevos a los que se ve actualmente enfrentada la sociedad; problemas cuya solución ya no es específica de una disciplina concreta.

La sociedad actual es consciente de la gran interdependencia que existe entre los procesos técnicos, económicos, políticos, culturales, militares y religiosos. Cada una de las decisiones que en cualquiera de estas esferas se tome tendrá inmediatamente repercusiones, en mayor o menor grado, en cada una de las restantes parcelas.

Muchas veces son precisamente decisiones políticas, económicas, culturales, etc, las que fuerzan la investigación interdisciplinar, aunque también muchas otras son grupos de poder de estas mismas esferas de la vida social quienes la frenan, especialmente cuando para poder tomar decisiones "conflictivas" en un campo es conveniente tratar de ocultar sus repercusiones en otros. Esto es importante reconocerlo y detectarlo, pues en la actualidad empiezan a salir a la luz pública, con más facilidad, las diferentes presiones que los científicos sufren de las empresas, parcelas del poder político, religioso, militar, etc.

Es también constatable, como es el fuerte desenvolvimiento y la complejidad de la sociedad lo que impulsa decisivamente la especialización de la ciencia, la aparición de nuevos campos de conocimiento, por ejemplo, la bioquímica, la psicolingüística, la ecología, la informática, etc., fruto a su vez de parcelas de otros ya consolidados que entran en algún grado de interrelación.

La reivindicación de la interdisciplinariedad está sustentada a su vez en un fuerte optimismo acerca de sus pretendidos resultados. G. GUSDORF constata en

el ambiente actual la existencia de una especie de "panacea epistemológica" que sirve de motor a tal reivindicación. (EN APOSTEL, L. y otros, 1983, pp. 32 y ss.). Se confía en que únicamente mediante la interdisciplinariedad es como se pueden curar todos los males que aquejan a la conciencia científica de nuestro tiempo.

Parece que esta solicitud de unidad no es nueva, si revisamos la historia de la ciencia. Se pueden detectar estas preocupaciones por la reunificación a medida que el saber se va dividiendo y subdividiendo en distintas especialidades. La interdisciplinariedad hace entonces su aparición como remedio contra una disgregación que impide niveles de comprensión de la realidad más globales y por lo tanto una mayor claridad de las implicaciones en juego. Es en esta línea como se puede comprender la crítica a la fragmentación del saber que ya en 1637 realiza J. AMOS COMENIO y la propuesta de solución que supondrá la "pansophia" o pedagogía de la unidad. Posteriormente esta misma necesidad de confluencia volverá a aflorar, en el Siglo de las Luces. La Enciclopedia de D'ALAMBERT y DIDEROT es buena muestra de ello; otra cosa distinta es el error en el que cayeron al confundir la unidad de la ciencia con la yuxtaposición que no permite captar la coherencia interna de los datos allí ordenados alfabéticamente.

En la actualidad instituciones importantes, tanto nacionales como internacionales, incitan una y otra vez a reconsiderar esta temática. En esta línea se encuadran, por ejemplo las iniciativas de organismos como la OCDE y la UNESCO, quienes en diversas ocasiones reunieron a numerosos especialistas de campos científicos diferentes para reflexionar en torno a estas cuestiones (APOSTEL, L y otros 1979, 1983; PIAGET, J. y otros, 1979).

En el momento actual de desarrollo de la ciencia la interdisciplinariedad puede plantearse a muy diferentes niveles, por ello las diferentes clasificaciones que a propósito de esta temática se hicieron y continúan a realizarse (TORRES SANTOME, J. 1987).

Es necesario no descuidar los peligros que se mantienen al acecho en este movimiento hacia la interdisciplinariedad. Es obvio que la comunicación e intercambio entre disciplinas diferentes, entre sus teorías, conceptos, datos, metodologías de investigación, etc., deberá tener consecuencias beneficiosas de cara a la comprensión y dominio del mundo físico y social; pero del mismo modo

existe el peligro de que tal pensamiento e investigación queden aprisionados en una camisa de fuerza que impida una reflexión más abierta y crítica. Este riesgo, según reconoce también T. BOTTOMORE, "es tanto más amenazador cuanto que la interdisciplinariedad es planificada por estancias superiores, como los organismos gubernamentales y las academias, entre otras instituciones susceptibles de ejercer una gran influencia sobre el trabajo científico, desde el momento en que controlan los fondos y los puestos de investigación" (En APOSTEL, L. y otros, 1983, p. 18).

Todo lo contrario caracterizó esta defensa de la interdisciplinariedad en épocas pasadas. Tal solicitud de cooperación fué realizada bien a título individual o por pequeños grupos, así los enciclopedistas, los filósofos del Círculo de Viena, la Escuela de Frankfurt, los estructuralistas modernos, etc.

Si las asignaturas escolares coinciden con universos simbólicos institucionales y orientados sobre cuestiones particulares con marcos conceptuales y metodologías que estructuran la selección de los datos para que pueda concedérseles algún grado de validez, es claro que la forma de iniciar e incardinar a los miembros de la sociedad que necesitan tener acceso a esos dominios favorecerá, en mayor o menor medida, el reforzamiento de esos campos disciplinares como entidades aisladas o no, dependiendo de la forma como se acostumbre a esos alumnos a entrar en contacto con el saber que ellos representan.

Una presentación a los estudiantes del curriculum en forma disciplinar puede hacer que los contenidos culturales que así se vehiculicen no sean fácilmente comprendidos por aquellos, especialmente en los niveles de la Educación Infantil y Educación General Básica.

Tanto la psicología de la Gestalt como posteriormente la psicología cognitiva llegan continuamente a la conclusión de la necesidad de una significativización de los contenidos que la escuela debe manejar. Tal requisito es obvio que una presentación fragmentada no lo va a cubrir. Recordemos una vez más como el informe COCKCROFT constata la dificultad de la comprensión de las matemáticas cuando la escuela las maneja de manera descontextualizada. "Las experiencias de los alumnos pequeños no pueden compartimentarse y etiquetarse; a medida que los niños van explorando el mundo que los rodea, van encontrando las experiencias matemáticas al tiempo que otras de distinta índole... Al profesor le corresponde, por tanto, tratar de extraer experiencias matemáticas de la variada gama de

actividades de los alumnos. Muchas áreas curriculares conducen a las matemáticas" (Informe COCKCROFT, 1986, pp. 117-118).

Otro ejemplo que nos puede hacer reflexionar es lo que acostumbra a saber un joven al final de su escolarización obligatoria. Si la EGB supone la condensación de la cultura básica que todo ciudadano necesita, ¿cómo es que no todos los que acaban con éxito estos estudios están capacitados para leer la prensa cotidiana?. ¿Cuántos jóvenes hoy en día son capaces de comprender las noticias políticas que en cualquier periódico se recogen?. ¿Cuántos pueden, inclusive, localizar en el mapa los países y localidades de los que se acostumbra a tener noticias?. ¿Quiénes son capaces de interpretar el lenguaje de las páginas de economía, por ejemplo, conceptos habituales en tal bloque como son: "valores bursátiles", "convenios colectivos", "niveles de inflación", "deuda pública", etc.?. ¿Cuántos en las páginas de cultura captan el significado de vocablos como "postmodernidad", "arte figurativo", "música dodecafónica", etc. o conocen algo de la obra de los novelistas, poetas, músicos, pintores, etc. de actualidad y que ocupan algún espacio en los medios de comunicación?. Es claro que cualquiera de estos conceptos y dimensiones culturales o no fueron incluidos en los programas escolares o se explicaron y/o trabajaron, pero sin hacer referencia a sus manifestaciones en la vida diaria, de ahí que posteriormente no se puedan reconocer en su ambiente natural, en la cotidianidad.

Inclusive existe otro peligro, es el que deriva de la existencia de "campos limítrofes" entre diferentes disciplinas. Las disputas que algunos profesionales mantienen acerca de a quién pertenece tal o cual ámbito de conocimiento nos hace ver que puede darse el caso de que ciertas parcelas de la cultura no les sean facilitadas al alumnado, ya que cada uno de los profesores especialistas le "pasa" el tema al de al lado. El ejemplo de la educación sexual puede servirnos, quién es el responsable oficial de este ámbito: ¿el biólogo?, ¿el sociólogo?, ¿las ciencias sociales?, ¿la religión?, ¿el psicólogo?, etc.

La burocratización de las sociedades modernas conlleva asimismo una burocratización en el conocimiento que una institución clave como es la escuela tiende a reproducir.

La decisión de optar por formas de desarrollo del curriculum de carácter globalizado puede ser un paso importante de cara a comenzar a solventar algunos de los problemas hasta ahora presentados.

3. LA GLOBALIZACION COMO ALTERNATIVA PARA UNA EDUCACION CRITICA

Las elaboraciones de curricula globalizados no podrán dejar de plantearse reflexiones y búsquedas de argumentos en torno a las razones que nos hacen inclinarnos por tal modalidad.

Un primer bloque de cuestiones que pueden persuadirnos en favor de esta modalidad de organización y desarrollo curricular son las que giran sobre la utilidad social de cualquier curriculum. Es necesario que éste sirva para atender a las necesidades que los alumnos tienen de comprender la sociedad en la que les está tocando vivir y, por consiguiente, que favorezca el desarrollo de destrezas diversas, tanto técnicas como sociales, que les ayuden en su incardinación dentro de la comunidad como miembros autónomos, activos, críticos y solidarios.

Para conseguir las metas señaladas es preciso, entre otras cosas, que esos alumnos puedan explorar las áreas, temas y problemas importantes que se encuentran más allá de los límites convencionales de las asignaturas tradicionales. No olvidemos que muchos de los asuntos que concentran hoy en día la atención de amplios sectores de la sociedad, como por ejemplo, la problemática de la delincuencia, del aborto, o de las drogas, no se atrapan con facilidad con la estructura de los programas por disciplinas.

Algo consustancial al curriculum globalizado es que debe respetar las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, etc. de los alumnos, pero para que esto no quede en una frase vacía, es preciso incrementar el poder de participación y de decisión de los estudiantes, especialmente a medida que van teniendo más experiencia, en resoluciones curriculares como pueden ser, por ejemplo, la selección de los contenidos, destrezas, hábitos, valores, etc. que consideramos que se deben promover y desarrollar; del mismo modo también es necesaria su participación en la discusión de las formas y ritmos de trabajo en las aulas, en el escogimiento de los recursos, formas de evaluación de lo que acontece en el aula, actividades de recuperación, actividades extraescolares, etc.

Un esquema que creo puede ayudarnos en las discusiones prácticas iniciales para la planificación de un curriculum de estas características es el desarrollado en 1980 por el "Schools Council Materials for Planning Unit":

APUNTES PARA LA REFLEXION SOBRE LA PLANIFICACION DE UN CURRICULUM GLOBALIZADO. CUESTIONES INICIALES

1. La primera pregunta y probablemente la más importante es:

¿POR QUE? ¿Por qué se quiere globalizar?

¿Qué nos lleva a considerar la globalización?

¿Qué resultados se prevén para la escuela?

¿Qué resultados se ven para otros miembros del personal, y para tí mismo?

2. Cuestiones acerca de las PERSONAS.

¿Quién hace la globalización?

*¿Es el alumnado? ¿O son los profesores?
(¿Estáis seguros?)*

¿Qué alumnos?

*¿Sólo los jóvenes? ¿Los menos capaces?
¿Por qué?*

¿Qué profesores?

*¿Los experimentados? ¿Sin experiencia?
¿Voluntarios?*

¿Cuál es el status de los involucrados?

¿Cuál es el status a título individual y el status de los departamentos de los que proceden?

¿Cuáles son sus afiliaciones departamentales?

¿Es su compromiso para la integración un compromiso departamental?

*¿Es un compromiso extra-departamental?
¿Conservarán sus roles dentro del departamento?
¿Cuáles son las implicaciones si lo hacen así o no?*

¿Cuáles son las actitudes de los involucrados y de los potencialmente implicados?

*¿Entusiasmo? ¿Tolerancia? ¿Apatía?
¿Oposición?*

¿Cuántos profesores?

¿Cuántos alumnos?

*¿Cómo estarán organizados? ¿Cómo se seleccionarán?
¿Con qué horario?*

3. Reflexiones acerca de los CONTENIDOS

¿QUE se quiere globalizar?

¿Es la globalización multidisciplinar, interdisciplinar, extradisciplinar, temática, ...?

¿Cuál es la naturaleza de las disciplinas a globalizar?

¿Incluye la historia, geografía, lengua, ...? ¿Serán enseñadas además estas disciplinas fuera del marco de la globalización?. Si es así, ¿cómo diferirá su contenido?. De lo contrario, ¿quién decide lo que se incluye en la globalización?, ¿sobre qué base?

¿Satisface el curriculum globalizado los criterios de otros? ¿Cómo es la relación con los departamentos existentes?

¿Se aceptará la dirección del departamento de historia, geografía etc. para preparar la evaluación del trabajo, por ejemplo?

4. Preguntas sobre el MARCO ORGANIZATIVO

¿Que clase de COMUNICACION?

¿Se involucran en la discusión sólo algunos miembros del personal docente? Si es así, ¿quiénes?, ¿cómo se mantiene informado el resto del staff?, ¿qué clase de comunicación, en general, existe dentro de la escuela?

¿Cuáles son los límites que aceptan los departamentos?

¿Existe alguna evidencia de cooperación?

¿Cuáles son las implicaciones para los horarios?

Si el horario es cerrado, ¿cómo encaja esto con las necesidades de los demás? ¿cuando es necesario hacerlo?

¿Cómo serán agrupados los alumnos?

¿Grupos de duración anual?, ¿grupos nuevos cada medio curso?, ¿agrupados por nivel de capacidades?, ¿mezclados en cuanto al nivel de habilidades? ¿Cuál es la labor del departamento de problemas de aprendizaje?

¿Cómo estará organizada la enseñanza?

¿Con un profesor en cada aula? ¿Existirá enseñanza en equipo?

¿Cómo se tomarán las decisiones?

¿Por un pequeño grupo del profesorado con más antigüedad?, ¿reuniéndose los directores de los departamentos?, ¿por la totalidad del personal?

¿Cómo se harán efectivas?

¿Mediante una declaración política de los directores de departamento?

5. *Cuestiones relacionadas con los RECURSOS.*

¿Cuánto TIEMPO se dedicará a la globalización?

¿Cuáles son las implicaciones para el uso del ESPACIO?

¿Qué RECURSOS están disponibles?

¿De qué recursos adicionales se precisará?

¿Se dispondrá de espacio y tiempo para la PLANIFICACION?

¿De dónde se sacará este tiempo?. ¿Es aceptable para esas preocupaciones?. ¿Quién toma estas decisiones?. ¿Con qué criterios?

¿Existirán aulas por especialidad?. ¿Habrá un aula de recursos?

¿Facilidades de reprografía?. ¿Medios personales?

¿Cómo los obtendremos?: ¿Mediante compra?, ¿alquilados?, ¿del almacén?, ¿de material de desecho?

Estos estarán disponibles:

a) ¿Inicialmente?

b) ¿A lo largo de todo el programa?

(Cit por WILLIAMS, M., 1984 pp. 11–12)

La discusión en torno a estas cuestiones puede y debe hacerse tanto entre los profesores, como con otros profesionales con alguna vinculación con el sistema educativo o con la institución escolar específica, pedagogos, psicólogos, especialistas en campos científicos y artísticos diversos, etc., así como con los alumnos, padres, sindicatos, etc., en la medida que ello sea posible. Este debate abierto y sincero es uno de los medios importantes que puede y debe contribuir a enriquecer en gran medida el proyecto educativo con aportaciones muy ricas, desde perspectivas impensables muchas veces para el propio profesorado. Es uno de los caminos que facilitará la **resituación** y **devolución** de la escuela a la sociedad, evitando los peligros de convertirse en una parcela aparte, incomunicada, descontextualizada y, por lo mismo, la mayoría de las veces, "odiada" por los alumnos cuando no también por el propio profesorado que ve en tal institución únicamente la forma de obtener un salario, pero no un medio de realización personal.

3.1. LA ELECCION DEL PROYECTO A GLOBALIZAR

Todo curriculum, como ya dijimos al principio, se plantea con la finalidad de servir al desarrollo y socialización de los niños a los que va dirigido. Es la elección de los objetivos del curriculum lo que proporciona la razón fundamental para una determinada planificación y desarrollo de las estrategias de enseñanza–aprendizaje que sean más efectivas.

Es importante para el profesor que pueda justificar y hacer explícitos los criterios de selección y las posibilidades potenciales que los objetivos elegidos permiten desarrollar, así como las implicaciones ideológicas que subyacen.

En otro lugar hemos especificado más concretamente las diferentes formas de organizar la globalización (TORRES SANTOME, J., 1987), ahora nos centraremos en las características que necesita detentar el proyecto de curriculum globalizado.

Tal proyecto está destinado a ser una propuesta de trabajo con los alumnos, de ahí que sea necesario tenerlo presente en todas las ocasiones que necesitemos tomar alguna clase de decisiones, tanto en la planificación como posteriormente en el desenvolvimiento del curriculum. Esto significa que al menos deben respetarse las siguientes observaciones:

- 1) **El curriculum globalizado debe ser interesante para los estudiantes.** Por lo tanto habrá que cuidar la selección de los tópicos que sirven como organizadores del trabajo en el aula y presentarlos de una manera atractiva. El papel del profesor como estimulador y acrecentador de nuevos intereses y necesidades en el alumnado es fundamental.

No podemos pasar por alto que no existen intereses innatos; que éstos son consecuencia de las situaciones experienciales en que se encuentran sumergidos los individuos, o sea, son fruto de construcciones sociohistóricas. Cada época, comunidad, grupo social, etc. tienen intereses peculiares en función de las condiciones sociales, culturales, económicas, etc. en que se encuentran inmersos. Esto significa que los intereses también se pueden generar a propósito, un ejemplo lo tenemos en la publicidad. A diario ésta consigue hacer que surjan nuevas necesidades e intereses.

- 2) Asimismo, la propuesta curricular a desarrollar **debe ser interesante para el propio profesor**. Este, en sus interacciones cotidianas, genera expectativas acerca del trabajo que se realiza en el aula y, consiguientemente, estimula a sus alumnos.

Un profesor entusiasmado con un proyecto es capaz de crear un clima emocional propicio para las actividades de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula. El entusiasmo y el desánimo del profesor es algo que se comunica muy fácilmente, especialmente a través del lenguaje no verbal.

Un docente no convencido o contento de lo que realiza es fácil que pueda llegar a tener problemas conductuales y/o de aprendizaje en sus clases. Los alumnos, dada esta última situación, sabrán captar que lo que allí sucede "no merece la pena", tal y como opina ese mismo profesor que está al frente.

Una vez comunicado el entusiasmo a los estudiantes, éstos funcionarán como refuerzo para el estado de ánimo y de trabajo del propio educador.

- 3) El proyecto de trabajo que planificamos y desenvolvemos en la escuela **tiene que tomar en consideración la edad y el grado de desarrollo de los alumnos**, sus aptitudes, sus expectativas, sus habilidades, etc., del mismo modo que de sus experiencias previas.

Este último aspecto citado, las experiencias previas, quiero resaltarlo pues desde hace unos años asistimos a una divulgación desde la psicología de las características evolutivas de los niños y adolescentes, pero de modo bastante abstracto y general. Principalmente esta perspectiva psicológica se centra en las peculiaridades de las estructuras y procesos cognitivos que los estudiantes son capaces de poner en funcionamiento, pero olvidando otras dimensiones básicas y específicas que son las que definen de un modo más real a esos jóvenes, dimensiones ligadas al entorno sociocultural y político en el que les está tocando crecer.

Las estructuras cognitivas, en abstracto, son bastante homogéneas en su desarrollo y funcionamiento, lo que ya marca diferencias mucho más acentuadas es el contenido sobre el que tales estructuras se ponen en acción y los datos de la memoria que entran en juego. Tales contenidos están

estrechamente vinculados al mundo cultural y social que sirve de fundamento para que se desarrollen y construyan esas estructuras y procesos. De ahí que sea preciso tener claro cual es ese ambiente con el que están en contacto y comprometidos esos estudiantes para los que elaboramos la propuesta curricular.

Todo esto nos dará claves para el diagnóstico de su nivel cultural, de su nivel real de desarrollo, así como de sus expectativas ante la institución escolar, de los prejuicios que sostienen, etc. Conocidas las respuestas a estos interrogantes estaremos en mejores condiciones de favorecer ese crecimiento del niño, tanto a nivel físico, como social, emotivo, moral y cognitivo, ya que la propuesta que planificaremos conectará directamente con ese niño **real** y con su auténtica realidad, con su vida cotidiana.

- 4) El curriculum globalizado que ofrecemos **conviene que esté incardinado en un continuum**, de tal manera que pueda verse que tal proyecto pedagógico sirve de complemento y amplificación de los conocimientos, teorías, hábitos, valores, actitudes, de sus estrategias de aprendizaje, de su metacognición, etc. anteriores. Al mismo tiempo que permite conectar y satisfacer los requisitos que se precisarán para poder pasar al ciclo o etapa educativa siguiente.

El hecho de que el diseño curricular se organice de forma globalizada y luego se desenvuelva también de manera integradora en el aula, no elimina la existencia de "**áreas de conocimiento y experiencia**" y/o disciplinas. Es necesario disponer de éstas ya que son las que permiten el vaciado y la selección cultural, los contenidos a que obligan los propósitos intencionales de la educación institucional.

Creo que es conveniente aclarar que cuando hablamos de contenidos la tradición escolar más tradicional los reducía, en su dimensión intencional-consciente, a conocimiento de hechos específicos, conceptos, conclusiones, teorías y a algunas destrezas más elementales. Desconsideraba expresamente, que no a un nivel más inconsciente o rutinario, otros aspectos como son los valores, actitudes, expectativas, destrezas y habilidades más complejas, como son las que permiten la solución de problemas y la toma de decisiones, etc. Estas parcelas del

desarrollo humano, aunque no existía una acción intencional hacia ellas, sí se trabajaban en la escuela como ponen continuamente de manifiesto los análisis de los currícula oculto, pero con unos resultados efectivos nada defendibles, la mayoría de las veces (APPLE, M.W., 1982 1986). Los contenidos, por consiguiente, debemos entenderlos en su sentido más amplio.

Una vez que hemos expuesto cuáles son los objetivos generales que guiarán nuestra acción, decididos los contenidos que los alumnos de un determinado nivel deben trabajar, es cuando podemos pasar a elaborar un diseño curricular de carácter globalizado

Es en el nivel de la planificación del curriculum y fundamentalmente en su desenvolvimiento, 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 y reconstrucción del conocimiento de la sociedad, del sistema económico, de los sistemas de comunicación, de la tecnología, del mundo estético, de los valores, actitudes, etc. Todo este bagaje cultural que la escuela favorece es el que esa sociedad específica considera que sus miembros necesitan para poder realizarse como personas activas, autónomas y solidarias. Es de esta manera como los planteamientos globalizadores e interdisciplinares cobran realidad y manifiestan su eficacia.

3.2. MATRICES Y REDES DE CONTENIDOS EN LA PLANIFICACION DE LA GLOBALIZACION

Una técnica para una planificación más efectiva del curriculum globalizado, y poder evitar así que algún aspecto de los objetivos y contenidos previstos quede desatendido, es elaborar algún tipo de "matriz de contenidos", pues ya sabemos que elaborar un curriculum de estas características, con diferentes tópicos o temas de interés de tal forma que existan propuestas que posibiliten que todos los contenidos puedan ser trabajados, es una tarea muy ardua.

Existen muchas posibilidades de elaboración de tales matrices. Generalmente suelen presentarse como cuadros de doble entrada, en los que se colocan en uno de los lados las actividades que desarrollan el tópico de trabajo y en el otro los contenidos que pretendemos y que se acomodan a ese tópico. Un modelo de esas características puede ser el siguiente:

		CONTENIDOS													
		CONOCIMIENTOS						DESTREZAS y TECNICAS				ACTITUDES y VALORES			
ACTIVIDADES para desarrollar el tópico o tema	Lengua	Mate.	C.C. Soc.	C.C. Nat.	Arte	Ed. Fis.									
	1.														
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															

Esa matriz que elaboremos nos puede servir también como recurso muy útil para la evaluación. Podemos elaborar copias de ella para cada alumno y para cada tópico e ir haciendo un seguimiento de las tareas en las que tales alumnos se involucran más. Ello nos sirve como punto de partida para reflexionar acerca de las metas educativas que más está trabajando y, por lo tanto, estimulando.

Este tipo de registros, sin embargo, nos pueden hacer caer, si no nos mantenemos precavidos, en una mera anotación mecánica, robotizada, tratando todo lo que registramos como si realmente fuese significativo y favorecedor del desarrollo de esos alumnos.

Unas rejillas semejantes únicamente nos proporcionan **pistas para estar atentos**. Será mediante una evaluación más detallada de los puntos débiles y fuertes, tanto de todo el proceso de planificación como del desarrollo de ese proyecto curricular en las aulas y del progreso alcanzado por el alumnado, como analizaremos la eficacia de nuestro labor.

Un curriculum globalizado puede llevar un título general que permite el planteamiento de muy diversos tópicos con vinculación directa a la temática que da nombre a esa propuesta pedagógica.

Los temas concretos o tópicos de trabajo es necesario planificarlos bien, pues es claro que no todos los tópicos van a desarrollar todos los objetivos y contenidos que nos proponemos. Unas propuestas de acción indicarán más que otras en aspectos y dimensiones concretas del desarrollo del individuo.

Un plan de trabajo globalizador, como el que nos ocupa, lo que puede hacer es resultar forzado, o lo que es lo mismo, no es aconsejable tratar de buscar en cada tópico todos los temas y todas las áreas de contenido, procurando que no quede nada fuera. Es obvio que existen temas que inciden más en unas áreas de conocimiento y experiencia que otras. Con unos trabajaremos mejor, de manera más natural, por ejemplo, dimensiones lingüísticas y de ciencias sociales, pero mucho menos de educación física y matemáticas; con otros resultará lo contrario. Por consiguiente es necesario analizar antes bien los diferentes tópicos que pueden ofertarse en ese ciclo o curso de escolarización (En EGB se trata, según la Ley de ciclos de dos años, por el contrario, BUP se estructura por cursos de un año de duración).

En la selección y planificación procuraremos tener presente atender a una compensación y equilibrio que favorezca poder ofrecer a los estudiantes un curriculum que una vez desarrollado demuestre que no quedaron dimensiones básicas, para poder ser un miembro activo en esa sociedad, sin atender.

Con la finalidad de ver las posibilidades de cada tópico, algunos autores elaboran también lo que se llaman "**redes**" o "**telarañas**". Estas recogen de manera esquemática las principales posibilidades que ofrece cada tema de trabajo o tópico; las actividades, ideas básicas, conocimientos, etc., que pueden orientar la

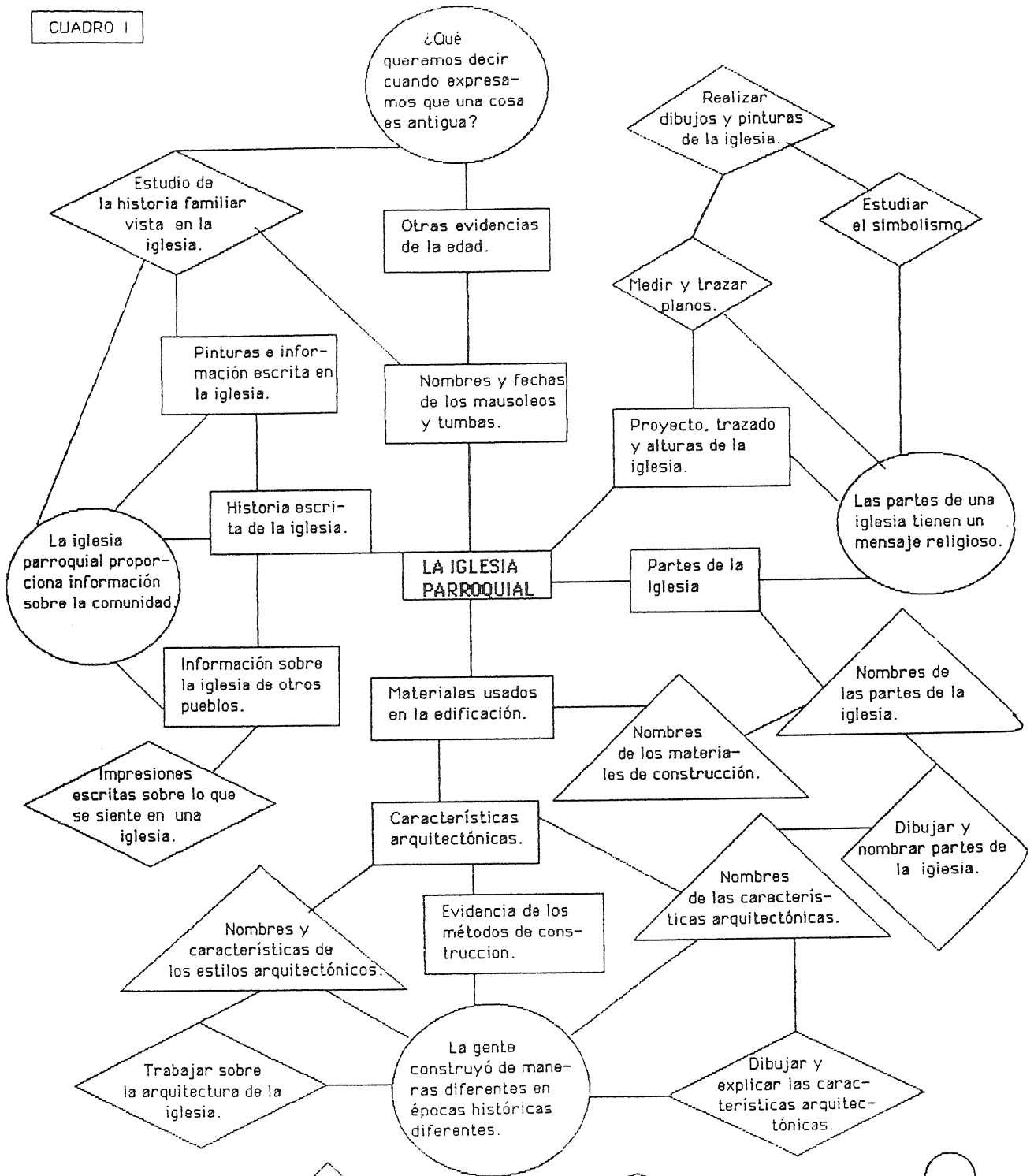
acción que se desarrollará posteriormente en las escuelas y que pueden resultar lo suficiente motivadoras para los alumnos.

Estos deberán captar con facilidad que se trata de una propuesta de trabajo que merece la pena y que una vez ejecutada habrán alcanzado una mayor profundización en el conocimiento de ese tema de interés para ellos.

Una telaraña representa un plan de acción en torno al tópico elegido, y por lo tanto debemos decidir también quienes pueden y deben participar en su elaboración; ¿sólo los profesores?, ¿también los alumnos?, ¿exclusivamente éstos?, ¿los padres?,...

Como ejemplo de telaraña o red recojo una en torno al tópico "La iglesia parroquial", propuesta en el Schools Council Working Paper 75 (1984, p. 111). (Ver Cuadro I). Una red de esta naturaleza permite captar con más facilidad qué actividades y dimensiones son aquellas se pueden atender, cuáles con los aspectos que se atienden menos, que actividades contribuyen más al conocimiento del tópico, etc.

CUADRO I



Testimonios

Conocimiento
Lenguaje

Actividades

Ideas básicas

4. ALGUNAS FUNCIONES DEL PROFESOR

El profesor es uno de los personajes decisivos para llevar a feliz término un proyecto globalizado. Para ello será preciso que recupere su profesionalización y pase así a tomar las necesarias decisiones que hagan posible esta filosofía de la globalización; filosofía totalmente antagónica de un ambiente rutinizado, robotizado, que pretende trabajar mediante "recetas" universales y válidas para todos y para cualquier momento.

Mediante una sólida formación didáctica, psicológica y sociológica, fundamentalmente, así como con una amplia base cultural, es como el profesor entra en contacto con otros profesores y profesionales vinculados a la educación, constituyendo equipos de trabajo que le permitirán planificar, verificar y contrastar distintas experiencias, reflexionar acerca de su propia práctica, etc., convirtiéndose día a día en un profesional crítico; un docente capaz de tomar decisiones consecuentes con los datos que posee, de plantear hipótesis rigurosas, de experimentar teorías, intuiciones e ideas, etc.

La planificación y desenvolvimiento de curricula globalizados requiere de ese profesor tecnólogo crítico y artista del que ya hablamos, necesita de un educador capaz de detectar y diagnosticar el nivel de conocimientos previos de sus alumnos para poder seleccionar y acomodar adecuadamente esos objetivos y contenidos del curriculum a sus alumnos concretos. De esta manera podrá plantear, organizar y evaluar estrategias de enseñanza-aprendizaje, seleccionar los recursos más adecuados, compatibles con las necesidades e intereses tanto individuales como del grupo.

Un docente que se ubique en esta línea de pensamiento y acción tiene más posibilidades de contribuir a que ese aprendizaje que realizan los estudiantes sea verdaderamente significativo.

Lo que la escuela trabaja necesita estar conectado con lo que el niño ya sabe. Es así como podemos proporcionarle experiencias que le obliguen a replantearse la modificación de su comprensión de la realidad, cuando ésta no sea adecuada. No olvidemos que como demostró A.L. PINES "cuando no se desarraigan las falsas

concepciones, éstas pueden hacerse más elaboradas y estables como efecto de la enseñanza" (Cit. por AUSUBEL, D.P. ; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H., 1983, P. 327).

Sólo averiguando lo que el alumno ya sabe y proponiéndole propuestas de trabajo que conecten con ello, es como podemos ser eficaces. De lo contrario el memorismo no comprensivo se adueñará de nuestros recintos escolares. El profesor procurará garantizar que el trabajo de la escuela beneficie al máximo a los estudiantes, vigilando su corrección, alentándolos y no desanimándolos.

La comprensión de la realidad y la adquisición de las destrezas y valores necesarios para actuar en ella y contribuir a su avance, es una labor constructiva y reconstructiva. El niño va construyendo y reconstruyendo su comprensión de los fenómenos físicos, sociales, culturales, etc. teniendo como elemento desencadenadamente, principalmente, los conflictos sociocognitivos que se plantean, la confrontación de puntos de vista diferentes al suyo.

Sin embargo tenemos que esforzarnos para no confundir el auténtico conflicto educativo con pseudoconflictos, como puede ser el que se da en la escuela tradicional cuando algunos profesores plantean problemas y ejercicios a sus alumnos para que practiquen y demuestren sus conocimientos o habilidades. En este caso el docente acostumbra a corregir posteriormente tales tareas, es decir marca por ejemplo con una letra si tal o cual ejercicio está bien o mal, pero sin preocuparse de diagnosticar las clases de errores cometidos o de pararse a comentar el grado de facilidad o dificultad que éstos le supusieron al alumnado. Este tipo de conflicto, planteado tan simplistamente, es decir comunicándole al niño si acertó o no la solución, no siempre hace posible el aprendizaje, puesto que el alumno no comprende bien **qué es lo que no sabe**, de ahí que tampoco surjan en él con facilidad deseos de aprender (NISBET J., and SHUCKSMITH, J., 1986, pp. 45-46).

En líneas generales, un estrategia de enseñanza-aprendizaje que favorezca una educación de la persona crítica y creativa precisa de un profesorado capaz entre otras cosas de:

- **Diagnosticar los conocimientos y habilidades actuales de los niños** así como averiguar las vías y estrategias que ponen en

funcionamiento para ver y comprender el mundo. Esto contribuirá a una mejor selección de los recursos y experiencias con las que podemos involucrar y estimular más efectivamente a los alumnos.

- **Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus ideas y sus propias estrategias de aprendizaje;** sobre la forma en qué aprenden, cómo resuelven sus problemas,... Tenemos que ir favoreciendo en los alumnos, según lo permita su grado de desarrollo, que sean conscientes de las estrategias de aprendizaje que ponen en funcionamiento; por ejemplo, cómo formulan las tareas a realizar, cómo las planifican, que tácticas y habilidades físicas o mentales creen que necesitan para esa realización; cómo realizan el control y comprobación de los resultados, de qué manera revisan y rehacen tanto los objetivos como los pasos siguientes para su realización; y finalmente, cómo se autoevalúan, qué determina la valoración de los resultados así como de la ejecución de la tarea. Una de las críticas que a la escuela más tradicional se le pueden hacer es que los profesores no contribuyen al desarrollo de estas estrategias. Algo que acostumbra a llamarnos la atención en esas clases más rutinarias es la pobreza de las interacciones del docente con los estudiantes al término de la realización de sus trabajos. El papel del profesorado se acostumbra a reducir, generalmente, a corregir los resultados finales de la tarea, pero apenas comentan con sus alumnos la finalidad de tales ejercicios, las estrategias de organización y realización del trabajo, las dificultades con que tropezaron tanto en la planificación como en el desenvolvimiento de la tarea, etc.

- **Animar a los niños a preguntar,** a problematizarse y a que trabajen por sí mismos en la solución de las cuestiones y problemas. No tenemos por qué proporcionarles constantemente instrucciones detalladas sobre cómo realizar los trabajos propuestos.

- **Promover interacciones** frecuentes de los estudiantes entre ellos y con el ambiente, en general, de cara a provocar conflictos sociocognitivos, o sea, a poner en cuestión sus teorías iniciales con los datos observados y/o presentados por sus compañeros, profesores, otros adultos, etc.

- **Establecer formas de cooperación** entre la escuela, las familias, la comunidad local y los servicios comunitarios. La escuela tiene como

función socializar a los niños en esa sociedad de la que son miembros, y esto no se puede hacer levantando barreras que delimiten artificialmente lo que es digno de ser estudiado y trabajado en la escuela y lo que no. Si la educación institucional procura facilitar y hacer eficaz la reconstrucción y reorganización de la experiencia que da sentido a la vida, la actividad cotidiana de la escuela no puede permanecer desconectada de esa realidad. La institución educativa necesita consiguientemente tomar contacto con ese ambiente que posibilita las experiencias y el aprendizaje significativo. Las salidas fuera del recinto escolar por lo tanto, definirán muchas de las tareas escolares. El profesor debe, en consecuencia, hacer factible esa necesaria ampliación de los muros de la escuela y así entrar en conexión directa con la realidad. Museos, mercados, tiendas, servicios comunitarios como los bomberos, la policía, la administración del ayuntamiento, etc pasan de este modo a ser también escuela.

• **Favorecer y aceptar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la curiosidad de los alumnos.** Esta debe ser la principal meta educativa y por lo tanto el profesor estimulará su desenvolvimiento, no coartando las preguntas, temas, propuestas, etc. que los niños propongan. Ello propiciará que tales estudiantes lleguen a estar comprometidos en el desarrollo de sus propias ideas, en la búsqueda de sus propias fuentes de información, en la solución de sus problemas,... en una palabra, que se ubiquen en la dinámica que la escuela nunca debe perder de vista de "aprender a aprender".

Un profesor capaz de estimular en los niños y jóvenes estas facetas necesita ser él mismo una persona y un profesional crítico y creativo. El "profesor investigador en el aula" el "profesor crítico", el "profesor reflexivo", vocablos éstos que últimamente se incorporaron con gran fuerza en la terminología pedagógica, es una de las condiciones indispensables para caminar en la dirección de una escuela donde a los niños les merezca la pena permanecer y a la sociedad les resulte de interés por los resultados auténticamente educativos que ofrece, por las posibilidades que brinda para el desarrollo de la comunidad.

BIBLIOGRAFIA

APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. y MICHAUD, G., (Compils.):
"Interdisciplinarietà. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades". México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanzas Superior, 1979, 1ª reimpr.

APOSTEL, L.; BENOIST, J.M.; BOTTOMORE, T.B.; DUFRENNE, M.; MOMMSEN, W.J.; MORIN, E.; PIATELLI-PALMARINI, M.; SMIRNOV, S.N. y UI, J.:
"Interdisciplinarietà y ciencias humanas". Madrid. Tecnos/UNESCO, 1983.

APPLE, M.W.:
"Ideología y currículo". Madrid. Akal, 1986.
"Education and Power" Boston. Routledge & Kegan Paul, 1982.
ARONOWITZ, S. and GIROUX, H.A.:
"Education under Siege". Massachusetts. Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. y HANESIAN, H.:
"Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". México. Trillas 1983, 2ª ed.

BARNES, D.:
"Practical Curriculum Study". London. Routledge & Kegan Paul, 1982.

BERNSTEIN, B.:
"Class, Codes and Control". Vol. 3. London. Routledge & Kegan Paul, 1975.

BUNGE, M.:
"Epistemología". Barcelona. Ariel, 1980

DEAN, J.:

"Organising learning in the Primary School Classroom".
London. Croom Helm, 1983.

DEWEY, J.:

"Democracia y educación". Buenos Aires. Losada, 1978, 9º ed.

FREIRE, P.:

"Pedagogía del oprimido". Buenos Aires, Siglo XXI,
1973, 8º ed.

GALTON, M. y MOON, B. (Eds):

"Cambiar la escuela, cambiar el curriculum." Barcelona. Martinez
Roca, 1986.

Informe COCKCROFT:

"Las matemáticas sí cuentan". Madrid. Ministerio de Educación y
Ciencia, 1985.

LAWTON, D.:

"Curriculum Studies and Educational Planning". London. Hodder
and Stoughton, 1983.

NISBET, J. and SHUCKSMITH, J.:

"Learning Strategies". London. Routledge & Kegan Paul, 1986.

NOVAK, J.D.:

"Teoría y práctica de la educación". Madrid. Alianza, 1982.

PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J.M.; LAZARSELD, P. F. y otros:

"Tendencias de la investigación en las ciencias sociales".
Madrid. Alianza/UNESCO, 1979, 4ª ed.

POPKEWITZ, TH. S.; TABACHNICK, B.R. and WEHLAGE, G.:

**The Myth of Educational Reform. A Study of School
Responses to a Program of Change.** Madison. The University of
Wisconsin Pres, 1982.

PRING, R.:

"Personal and Social Education in the Curriculum". London. Hodder and Stoughton, 1984.

RICHARDS, C. (Ed):

"New Directions in Primary Education". Barcombe. The Falmer Press, 1982.

Schools Council Working Paper 75:

"Primary practice". London Methuen Educational, 1984, Reprinted.

STENHOUSE, L.:

"Investigación y desarrollo del curriculum". Madrid. Morata, 1984.

TORRES SANTOMÉ, J.:

"A didáctica: ciência, tecnológica crítica e arte, e a sua relação com a ideologia", O Ensino, Nº 11-13 (1985) pp. 11-22.

"La globalización como forma de organización del curriculum", *Revista de Educación*, 283 (1987) en prensa.

WATERS, D.:

"Primary School Projects". London. Heinemann Educational Books, 1984, reprint.

WILLIAMS, M.:

"Designing & Teaching Integrated Courses". Sheffield. The Geographical Association, 1984.

YOUNG, M.F.D. (Ed.):

"Knowledge and Control". London. Collier Macmillan, 1981, 7ª ed.



Ministerio de Educación y Ciencia

DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle del General Oráa, 55 Tel. (91) 262 11 90 28006 MADRID



Ministerio de Educación y Ciencia

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL

Calle del General Oráa, 55. Tel. (91) 262 11 90. 28006 MADRID