

# EL MARCO CULTURAL PARA UN CURRÍCULUM INTEGRADO

Rafael Yus Ramos\*

**A la pregunta ¿qué es lo que tiene el planteamiento del currículum integrado que no llega a "cuajar" y que hace difícil su generalización? el autor nos responde mostrando que esta propuesta no pueden desarrollarse en un paradigma social y educativo que es refractario a las mismas y que incluso puede contemplarlas como una seria amenaza para su estabilidad y perpetuación. Algo que no tendría mayor importancia si no fuera porque la estabilidad de este paradigma en las escuelas es garantía de la estabilidad del orden establecido en el terreno social y económico al que se supone debe servir.**

*"Nosotros, en los Estados Unidos vivimos dentro de las estructuras del capitalismo, con conceptos tales como competición e individualismo elevados al estatus de virtudes morales. Reforzar estos conceptos es necesario para mantener la apariencia de que el privilegio socioeconómico ha sido "merecido" por todos los que lo tienen y para explicar lejos de las muchas desigualdades que tan visiblemente contradicen los conceptos fundamentales de democracia y dignidad humana. Lo que, por tanto, nos llevaría a cualquiera de nosotros a creer que en una forma de curriculum que signifique promover la práctica democrática, el análisis crítico de los asuntos sociales, la resolución colaborativo de problemas, y la integración social democrática, debería mantenerse fácilmente en las escuelas de tal sociedad, especialmente las escuelas, donde la juventud ha de aprender sus importantes lecciones sociales" (J.A. BEANE, 1997, pp.99-100)*

## **Para situar un recorrido**

¿Por qué el curriculum integrado no prospera en los sistemas educativos de los países democráticos, incluso a pesar de las "bendiciones" recibidas por prestigiosos pedagogos y por todos aquellos equipos docentes que lo han puesto en práctica? Más aún, ¿por qué la mayor parte de estos equipos, a pesar de la alta satisfacción experimentada en el curso de su trabajo interdisciplinar, finalmente vuelven a caer en las rutinas de la enseñanza academicista, dejando tras sí un poso de amargura y frustración? ¿Por qué, con menos pretensiones, iniciativas bien-recibidas, muy-aplaudidas, como la transversalidad encuentran serios escollos para su desarrollo óptimo, hasta el punto de quedar relegadas a un espacio paralelo opcional?

\* Profesor del IES "Reyes Católicos" (Vélez-Málaga) y miembro del Colectivo Pedagógico de la Axarquía.

Alguien podría estar tentado a avanzar respuestas simples a lo que se puede juzgar como una cuestión simple. Por ejemplo, se podría indicar que el currículum integrado es más complejo, requiere más tiempo de preparación y el profesorado no está para grandes sacrificios. Caeríamos entonces en el reduccionismo con que algunos autores pretenden explicar el aparente fracaso de la reforma o de la escuela pública, ignorando que cualquier profesional (véase por ejemplo el caso del sistema sanitario) forma parte de una institución que a su vez está inserta y fuertemente condicionada por un modelo de sociedad y economía y una cultura que tiene fortísimas implicaciones en la estructura y funcionamiento de dichas instituciones. Una inercia que el profesor individual no puede (ni debe) afrontar, y que sólo en contados casos ha logrado superar con un planteamiento colaborativo inusual, tan inusual como efímero, por las mismas razones que otros compañeros, más acomodaticios, no salen de sus rutinas didácticas. Unos y otros son productos de un sistema educativo claramente orientado desde una cultura dominante que tiende y necesita autoperpetuarse y que precisamente encuentra y espera de ellos una vía de perpetuación. Es difícil, en estas circunstancias, responder a las preguntas socráticas que encabezan este artículo sin analizar previamente las implicaciones de esta cultura que domina actualmente las escuelas. Nuestro propósito, con ello, es insinuar los cambios culturales que necesitaría nuestra sociedad

para que, en consonancia con ellos, la integración curricular deje de ser una mera innovación o experiencia puntera, para constituir un planteamiento generalizable, al tiempo que explicar por qué bajo la actual cultura dominante y bajo su sistema educativo consecuente, es prácticamente imposible (más allá del voluntarismo elogiado de algunos francotiradores) la implantación de currículos integrados en nuestros centros educativos.

## Dos paradigmas culturales

En un trabajo anterior (Yus RAMOS, 1997a) tuvimos ocasión de mostrar que a lo largo del siglo XX, y de manera especial en la última mitad, se ha ido produciendo importantes cambios en multitud de facetas culturales de la civilización occidental que, en conjunto, convergen en un cambio general de perspectiva, de forma de contemplar la naturaleza y el quehacer humano, que tiene todas las características de un cambio de paradigma. Esto es algo que ya han apreciado multitud de autores (ej. el físico Capra), que aportan numerosos síntomas de que se está produciendo una profunda crisis de percepción, al tomarse conciencia de que el paradigma vigente, que arranca de la revolución científica del siglo XVII y tuvo su marco cultural en la Ilustración y el pensamiento filosófico cartesiano, tiene graves insuficiencias para abordar la complejidad de los asuntos con que se enfrenta hoy día la Humanidad. Autores como PIKE y SELBY (1994) han querido ver en ello el enfrentamiento de dos paradigmas (Tabla I):

a.- **Paradigma mecanicista**, analítico o cartesiano, vigente en nuestra cultura occidental, se fundamenta en el dominio de la mente sobre el cuerpo y de los seres humanos sobre el resto de la naturaleza, partiendo de la cualidad humana de razonar y analizar. Esta disyunción es la base de la neutralidad entre observador y objeto observado y la creencia en la objetividad de la ciencia. La influencia de esta filosofía en el pensamiento occidental ha sido tan profunda que aún mantiene gran parte de sus efectos en todas las facetas de la actividad humana de nuestros días, como es la necesidad de dividir el conocimiento en temas o disciplinas, con un pensamiento analítico lineal y monocausal de la realidad. Por otra parte, se sublima el poder de la mente sobre otras formas de percibir la realidad, como son las emociones, las intuiciones, etc.

b.- **Paradigma sistémico**, sintético, holístico o ecológico, actualmente emergente a partir de las insuficiencias y los efectos perversos del paradigma mecanicista, junto con los descubrimientos científicos recientes, si bien hunde sus raíces en la visión del mundo de las religiones orientales y de los pueblos indígenas. Se cuestiona la noción de la objetividad de la ciencia y se alcanza la noción de globalidad no fragmentada, la existencia de un universo complejo y caótico como una amplia red de causas en movimiento, de forma que todas las partes están conectadas en el conjunto, integradas de forma que sus propiedades no se pueden reducir a las de sus partes, creando así una dinámica interactiva o complementaria entre su tendencia a autoafirmarse y su tendencia a integrarse en un más amplio sistema ecológico.

Para algunos autores (PANIKER, en TAMAMES, 1984), este nuevo paradigma debería inspirarse en la ecología, una ciencia que ha nacido ante la necesidad de un nuevo cuerpo teórico para estudiar las relaciones interactivas, de ahí que hable de un paradigma ecológico que admite el hecho de la complejidad, admite los ruidos de fondo (aleatorios), no admite la antítesis entre unidad y diversidad, superando el pensamiento disociador y dualista. Es un paradigma que rechaza el mito del progreso ilimitado, recupera la filosofía de lo femenino y niega la nación-estado para reforzar el concepto de federación planetaria. Del mismo modo, la vieja conciencia moral se entiende como parte de una conciencia más amplia, que es la conciencia ecológica, la cual incluye tanto lo individual como lo social, lo natural, lo cósmico e incluso lo transpersonal.

En resumen, y dadas las limitaciones de espacio para poder desarrollar este interesante tema (no concluso), queremos poner de relieve que, aún contando con el peso incuestionable que todavía tiene el paradigma cartesiano en las estructuras y modos de pensar de nuestras sociedades occidentales, desde diversas fuentes (ciencia, filosofía, ética, etc.) se está cuestionando los pilares básicos de este paradigma y todo parece apuntar a una visión más holística, compleja y solidaria de la realidad, y, en definitiva, a un nuevo paradigma que por ahora no ha llegado a calar en nuestra cultura, pero que sin duda, y siguiendo los planteamientos kuhnianos de revoluciones científicas, acabará sustituyendo al vigente cuando sus insuficiencias o limitaciones no permitan por más tiempo la sostenibilidad de nuestra civilización o incluso nuestro planeta.

<b>PARADIGMA MECANICISTA</b>	<b>PARADIGMA SISTÉMICO</b>
------------------------------	----------------------------

El conjunto equivale a la suma de las partes	El sistema no se puede reducir a la suma de las partes
Los fenómenos se contemplan aisladamente	Los fenómenos se contemplan de forma interactiva
El observador está separado del objeto que observa	El observador interactúa con el objeto observado
La mente está separada del cuerpo. La razón está separada y es superior a la emoción	La mente y el cuerpo son uno. Lo racional no es superior y se integra con lo emotivo
Preferencia por enfoques analíticos y por las convergencias	Preferencia por enfoques sintéticos y por la divergencia
Enfoque lineal y de causa-efecto de los problemas	Los problemas se enfocan de forma causal y dinámica
El conocimiento se parcela en disciplinas separadas	El conocimiento final es indivisible en disciplinas
Los humanos somos diferentes y controlamos la Naturaleza	La vida humana está integrada en la Naturaleza y no cabe dominar sino cooperar con ella
La Naturaleza fragmentada necesita especialistas para cada fragmento	Una visión global de la realidad reduce la dependencia de los especialistas

Tabla I. Paradigmas en torno a la representación de la realidad.

### Los cambios de paradigmas en la Escuela

En este marco general de cambio de paradigma, la educación, como subsistema enmarcado en el sistema cultural de las sociedades que lo sustentan, está sometida a las tensiones propias de dicho cambio. Nuestra Escuela, tal como la hemos vivido los docentes y como la está viviendo nuestro alumnado, son instituciones que han evolucionado poco desde su creación. Insertas en el paradigma mecanicista, la Escuela actual aparece como una institución de carácter modernista aún en tiempos en que culturalmente dominan los planteamientos reactivos de la postmodernidad (HARGREAVES, 1995). Resulta paradójico, pues, que los centros llamados a la reproducción de una cultura dominante no hayan sufrido ningún tipo de remodelación para acomodarse y transmitir de manera más sintonizada esta cultura. La única explicación que encontramos es que posiblemente esta falta de adaptación se deba a que otro sistema, que está por encima del sistema cultural, el sistema económico, dominado por las leyes del ultraliberalismo, conocido como "mercado", se nutra de la dinámica clasificadora que sólo unas estructuras modernistas como las escuelas pueden lograr, en sintonía con ese valor-marco con que se rige: el liberalismo, que hunde sus raíces en los planteamientos modernistas de la Ilustración y todavía refuerzan las tesis de la economía capitalista.

Paralelamente, a lo largo del siglo XX, hemos tenido oportunidad de contemplar numerosos intentos de dar un vuelco a este sacrosanto modelo de escuela inspirados en las tesis de la modernidad. Prestigiosos pedagogos como Dewey, Montessori, Ferrer i Guardia, Freinet, Freire, etc., han cuestionado parcial o totalmente este modelo de escuela inspirado en la modernidad. De este modo, en la actualidad podemos recoger todas estas contribuciones en una propuesta coherente y alternativa al modelo de escuela tradicional o academicista. Este nuevo modelo podríamos llamarlo escuela educativa, siguiendo la denominación usada por PÉREZ GOMEZ (1999). Se trata de un modelo que, por sus características, no encaja bien en el paradigma mecanicista y en cambio casa bien con el paradigma sistémico, que se nutre de elementos de la postmodernidad y los intentos conciliadores de la ultramodernidad. Sus principales divergencias respecto a la escuela academicista, elaboradas a partir de las tesis del citado autor, pueden resumirse en la Tabla II. La dicotomía que se establece entre ambos enfoques reside básicamente en la función que se espera que desempeñe, lo que explica que determinadas innovaciones que puedan poner en peligro su función tradicional, como es la transversalidad, se estrellen o se "ajusten" hasta perder su función inicial (Yus RAMOS, 1997b).

Veamos con detenimiento estos dos modelos de Escuela:

I.- **Escuela academicista:** directamente conectado con el sistema productivo de nuestras sociedades capitalistas, el sentido de este modelo viene marcado por su función, esencialmente socializadora (transmitir acríticamente la cultura social dominante) e instructiva (perfeccionar los procesos de socialización espontáneos con una enseñanza academicista cuyo efecto final es la clasificación y selección del alumnado para una élite profesional). Este modelo encaja bien con las tesis del paradigma mecanicista. Esto queda reflejado en la propia regulación administrativa pues, como hemos señalado en otro lugar (YUS RAMOS, 1998a), la propia LOGSE, pese a su interés por una enseñanza progresista, presenta una ambivalencia contradictoria en sus valores-guía, que refleja la incapacidad del sistema educativo por resolver la vieja paradoja educativa que supone tratar de educar en valores, formar individuos autónomos y críticos, sin perder por ello su papel en la reproducción social del orden establecido por la ideología dominante. Ello se traduce en una contradicción entre objetivos de carácter moral y contenidos y criterios de evaluación de carácter académico y supuestamente neutrales, donde no encajan otros contenidos dotados de elementos éticos como la propia transversalidad, constructo creado precisamente para intentar cumplir con dichos objetivos sin cuestionar los contenidos, tanto en su selección como en su organización. Para conseguir estos fines, se ponen en marcha varios mecanismos:

a. Aislar lo escuela del entorno. Dado que hay que organizar una institución que eduque sin ningún tipo de filtración del "ruido exterior" de los problemas sociales, la escuela pone en marcha mecanismos de enclaustramiento, tratando de separar la Escuela de la Sociedad en la que se inscribe. Con ello preserva a la instrucción de las perniciosas influencias externas y trata de controlar todas las fuentes educativas y transmitir valores supuestamente absolutos e inmutables y la Gran Cultura que ha de ser inculcada. Lo que se enseña, pues, son elaboraciones teóricas abstractas sin apenas conexión con la vida real, por lo que no es necesario ni prudente "enmarañar" la enseñanza con ese ruido de fondo. En estas condiciones, la escuela cierra sus puertas, admitiendo sólo unas relaciones con el entorno social que no avanzan más allá del formalismo de estructuras como los Consejos Escolares, muy en sintonía con el modelo político de democracia representativa en que se inserta la Escuela. Es el modelo imperante de "escuela clausurada" que analizara TRILLA (1995) y que obviamente empobrece o rechaza iniciativas renovadoras como la transversalidad (YUS RAMOS, 1999).

b. Dotar a la escuela de una estructura burocrática. Una institución creada desde la óptica de la razón instrumental, ha de dotarse de una estructura burocrática que haga posible el planteamiento analítico que está en el núcleo del cartesianismo. Por ello, siguiendo el análisis de HARGREAVES (1996) la estructura organizativa se caracteriza por la creación de tiempos y espacios fuertemente compartimentados o balcanizados, con escasa comunicación entre ellas, que confieren un marco de comunicación de espacios y tiempos cerrados e incomunicados. Para mantener esta estructura, se crea un sistema burocrático fuertemente jerarquizado, con un contexto social autoritario y el predominio de relaciones verticales unidireccionales, según un sistema de participación social no coherente con los principios democráticos con que teóricamente se rige el sistema político en el que se inscribe. Según BERNSTEIN (1997) en esta estructura domina una pedagogía visible, en cuanto que las reglas (de jerarquía, sucesión, ritmo y criterio) son claramente explicitados, reduciendo ambigüedad en las expectativas de docentes y estudiantes. El contexto psicosocial es, pues, autoritario o centrado en una democracia esclerotizada, formal o representativa, donde la confianza personal (en los gestores) es clave para el funcionamiento de la estructura, de modo que los acuerdos se toman sin mediar deliberación alguna, con una implicación decreciente de los elementos humanos conforme se desciende en la escala jerárquica, haciendo de la colegialidad algo artificial, basada más en el acatamiento de órdenes y distribución de responsabilidades según especialidades y cargos administrativos.

c. Organizar adecuadamente las materias. De acuerdo con la balcanización de la estructura organizativa, el contenido escolar se presenta fuertemente compartimentado, al frente de los cuales se sitúa un profesorado especializado en materias escolares de tipo académico o disciplinar, que representan diferentes formas de aproximación a una única realidad global, siguiendo los planteamientos analíticos del pensamiento cartesiano que todavía domina en el quehacer científico occidental. Es decir, siguiendo la taxonomía de BERNSTEIN (1997), la estructura de las tareas académicas se caracteriza por una fuerte clasificación y enmarcamiento, dando lugar a un curriculum tipo "colección". Los contenidos se seleccionan exclusivamente en función de su virtualidad explicativa y psicopedagógica y se organizan y se presentan al alumnado según la lógica de cada disciplina. Sin embargo, son elaboraciones teóricas, predominantemente abstractas, desvinculándose teoría y práctica y no estableciendo relación alguna con el contexto exterior,

siguiendo la máxima de eliminar el ruido de fondo. En este esquema, los llamados temas transversales encuentran en este sistema grandes dificultades para su desarrollo óptimo, quedando relegados a espacios paralelos y opcionales. Se trata de enseñanzas que, por carecer de significado para el alumnado, no suelen ser transferidas y utilizadas en la vida real de los mismos, careciendo de más valor que el de facilitar su tránsito a través de la carrera de obstáculos del sistema educativo. En la selección de contenidos sólo se tiene en cuenta la virtualidad explicativa y, al menos en teoría, por su virtualidad psicopedagógica. Para la organización de los contenidos, se utiliza como criterio óptimo la lógica de las disciplinas, y con tal estructura se pretende que sea asimilada por parte del alumnado.

d. Potenciar los valores del mercado. Aunque desde una perspectiva declarativa la Escuela pretende potenciar determinados valores que podemos llamar "constitucionales" con que se rigen las sociedades modernas a nivel retórico, lo cierto es que tanto por lo que se oculta como por lo que se transmite de manera implícita a través de los mensajes codificados en la estructura organizativa e intercambios comunicativos, la Escuela, como institución socializadora, transmite de hecho los valores que imperan en la ideología dominante y que, además, son acordes y no obstaculizan el desarrollo del modelo económico que sustenta dicha ideología o viceversa. De este modo, pese a la bondad de metas como la potenciación del espíritu colaborativo, la escuela potencia de hecho la clasificación y la potenciación del individuo, desconectándolo de cualquier planteamiento social, de manera que separa los procesos de aprendizaje de cada individuo del resto de sus compañeros, a los cuales enfrenta en competencia. Ello se corresponde con las exigencias contemporáneas de favorecer la competencia en el intercambio del libre mercado, y explica por qué no se potencia el aprendizaje colaborativo y por qué se utiliza como único criterio de evaluación y promoción los desempeños individuales. Por ello, los planteamientos de "educación en valores" o los temas transversales no encajan bien en este sistema, no sólo porque organizativamente es imposible, sino porque el propio sistema transmite mensajes explícitos y ocultos en dirección opuesta a los valores constitucionales que estos programas tratan de promover desde las escuelas.

	<b>PARADIGMA ACADEMICISTA</b>	<b>PARADIGMA EDUCATIVO</b>
<b>Función de la escuela</b>	Socializadora/acrítica Instructiva/selectiva	Educativa/crítica Instructiva/compensadora
<b>Tipo de aprendizaje</b>	Memorístico Significativo-irrelevante	Significativo-relevante
<b>Estructura de las tareas académicas</b>	Estructura de tareas con baja ambigüedad y alto riesgo. Discurso de competencias con fuerte clasificación y fuerte enmarcamiento. Predominio de pedagogías visibles.	Estructura de tareas con alta ambigüedad y bajo riesgo. Discurso de competencias con clasificación débil y enmarcamiento débil. Predominio de pedagogías invisibles.
<b>Estructura social de participación</b>	Autoritarismo y fuerte jerarquización. Predominio de relaciones verticales de flujo unidireccional. Discurso de orden social no coherente con el sistema.	Democracia, baja jerarquización. Relaciones verticales biyectivas y relaciones horizontales. Discurso de orden social coherente con el sistema democrático.
<b>Enfoque de enseñanza</b>	Enfoque técnico Enfoque racionalista Enfoque natural	Enfoque comunicativo. Pensamiento metafórico y lógica narrativa.
<b>Criterios de selección de contenidos</b>	Virtualidad explicativa-aplicada Virtualidad psicopedagógica	Virtualidad explicativa-aplicada Virtualidad artística-creativa Virtualidad político-moral Virtualidad psicopedagógica
<b>Criterios de organización de contenidos</b>	Estructura lógica en el alumno	Estructura lógica en el docente Relevancia y complejidad Cultura experiencial
<b>Escuela y sociedad</b>	Aislacionismo. Relaciones formales entre escuela y sociedad.	Aperturismo. Buenas relaciones entre escuela y sociedad
<b>Individuo y sociedad</b>	Separación. Predominio del individualismo y la competencia	Integración. Predominio del colectivismo y la cooperación
<b>Teoría y práctica</b>	Separación. Predominio de las elaboraciones teóricas abstractas	Integración. La teoría es una herramienta para comprender problemas complejos reales
<b>Marco de comunicación</b>	Espacios y tiempos cerrados y compartimentados.	Espacios y tiempos abiertos y flexibles.
<b>Papel del profesorado</b>	Contexto psicosocial autoritario Heterónomo, sin capacidad de crear. Portero de la cultura. Enfoques transmisivos	Contexto psicosocial democrático Autónomo, con capacidad de crear. Portero, facilitador y animador cultural. Enfoque de investigación-acción. Enfoque de pedagogía crítica

Tabla II. Paradigmas en torno a la educación escolar (elaboración propia, a partir de PÉREZ GÓMEZ, 1999).

e. Formar adecuadamente al profesorado. Si disponemos de una estructura organizativa balcanizada, con materias fuertemente compartimentadas, es lógico que se trate de buscar un perfil profesional que se ajuste a dicha estructura, lo cual nos lleva a la especialización, que hoy día no sólo afecta a los niveles medios, sino también a los elementales, donde han irrumpido los nuevos especialistas. En cuanto a su formación, es preciso partir de la idea de que cuando entran en los centros universitarios de formación inicial, este profesorado ya ha vivido e interiorizado un modelo de escuela que, a falta de otros referentes y máxime cuando la estructura lo potencia, tiende a reproducir. Pero es que los propios centros de formación del profesorado, como en toda la Universidad, no suele proporcionar un ejemplo alternativo a los mecanismos de transmisión de la cultura que ya conocen, potenciándose igualmente los desempeños individualizados y los enfoques competitivos. El profesorado que sale de estos centros, aunque dispone de referencias teóricas alternativas en la Historia de la Educación, ya está socializado profesionalmente, y encaja perfectamente en las estructuras académicas de los centros educativos. Una estructura que fomentará una enseñanza de tipo técnico o racionalista, que tiende a promover un aprendizaje de tipo memorístico o bien significativo-irrelevante para el alumnado, que olvida fácilmente tras superar los exámenes. En consonancia con esta formación técnico-academicista, no es sorprendente que en el esquema de la formación permanente en ejercicio, el profesorado suele preferir cursos de capacitación técnica y de profundización científica, huyendo de planteamientos que puedan cuestionar su quehacer diario. De acuerdo con ello, las instituciones de formación del profesorado (CEPs) suelen ser burocráticas, altamente dependientes de la administración, y desarrollando un esquema de formación esencialmente transmisivo, tipo universitario, que encaja bien con ese perfil técnico-academicista que requiere el sistema (YUS RAMOS, 1998d).

f. Eliminar la capacidad de creación del profesorado. En una estructura organizativa burocratizada y jerarquizada dominada por la razón instrumental, cualquier planteamiento que suponga el cuestionamiento de la estructura y el flujo unidireccional de dictámenes que dan poder a las instituciones político-administrativas, es fundamental eliminar al máximo el poder de creación del profesorado. Pese a la retórica de "currículum abierto y flexible", es más que evidente que la enseñanza es una de las actividades más fuertemente reguladas, de modo que al profesorado apenas le queda espacio para la creación, conduciéndole de hecho a una situación de "proletarización", como señalara MARTINEZ BONAFÉ (1991). La selección y organización de los contenidos suelen formar parte de programas preestablecidos con independencia de los contextos situacionales, aptitudes, actitudes o intereses de la población estudiantil. Ello origina una posición heterónoma al profesorado, sin capacidad de tomar decisiones relevantes, de crear currículos adaptados a cada contexto, siendo considerado un técnico que ha de aplicar los proyectos creados por instancias ajenas a su profesión, dependiendo en última instancia de elaboraciones cerradas como son proyectos empaquetados o libros de textos. En calidad de simples "porteros" que dan acceso a la cultura académica, predominan los enfoques de enseñanza transmisiva y compartimentada de las materias académicas tradicionales.

**2.-Escuela educativa:** el sentido de este modelo, en cambio, viene marcado por una función bien distinta, esencialmente educadora (abordar críticamente la cultura social dominante y promover la toma de decisiones autónoma) e instructiva (perfeccionar los procesos de socialización espontáneos a través de conocimientos académicos, pero orientados de manera que compense las desigualdades de origen). Se trata de un modelo que recoge gran parte de las innovaciones de prestigiosos pedagogos que han tratado de cambiar el modelo tradicional a lo largo del siglo XX, y que a pesar de haberse experimentado total o parcialmente en multitud de escuelas y países, y haber recibido los beneplácitos de investigadores educativos, todavía no ha alcanzado el peso suficiente como para sustituir a la vieja escuela. Es un modelo que encajaría mejor con las tesis del paradigma sistémico, ya que admite la complejidad, el caos y las interacciones sistémicas, al tiempo que se ajusta mejor a las tendencias de la postmodernidad y a la incipiente ultramodernidad (MARINA, 2000). Enfrentado al sistema productivo de nuestras sociedades capitalistas, tiene una función básicamente crítico-emancipadora y compensadora de las desigualdades de origen. Para conseguir estos fines, habría que poner en marcha mecanismos opuestos o alternativos a los dispuestos en el paradigma anterior:

a. Abrir la escuela del entorno. La escuela educativa necesita conectar con la vida, con la realidad exterior, que no se contempla como algo pernicioso, sino como algo necesario para el desarrollo de unos planteamientos educativos que parten de las vivencias del alumnado en busca de ese aprendizaje significativo y relevante. Su interés es integrar deliberativamente los diferentes agentes educativos (tanto formales como no formales). Pretende con ello recontextualizar los contenidos escolares, levantar la vista de los libros académicos e ir a los lugares donde se origina y se vive cotidianamente el conocimiento. A menudo ello va de la mano de enfoques activos, con experiencias fuera de la escuela, obteniendo datos en vivo, experimentando, manipulando y aplicando el conocimiento. Por otra parte, es un modelo de escuela que pretende renaturalizar los procesos, es decir, recuperar o aprender de los procedimientos o estrategias de procesos extraescolares, tales como el tanteo, el ensayo y error, el aprendizaje incidental, etc. Este modelo de "escuela permeable" (TRILLA, 1995),

bien representado en la tradición de la "investigación del medio", plantea la interrelación dialéctica entre escuela y entorno, entre escuela y otras instituciones, incluidas las escolares, tanto en una realidad cercana (barrio) como lejana (ciberescuelas). No impide el "ruido de fondo" del trasfondo social en que se inscribe la escuela, sino que lo asume como conflicto y lo aborda pedagógicamente. Su planteamiento crítico-emancipador le permite resistir mejor a la lógica implacable del Mercado, sintonizando mejor con las corrientes sociales que defienden la igualdad, la justicia ante la diferencia y la interculturalidad. Igualmente sintoniza con un ideal de democracia real o participativa, en disenso con la democracia representativa o formalista que se reconoce a la institución escolar o al sistema político en general. Endefinitiva, es un modelo de escuela que permite un desarrollo óptimo de la transversalidad (YUS RAMOS, 1999) al situar como ejes estructuradores del currículo temáticas de interés social como son los temas transversales. En este sentido, los precedentes de "escuelas saludables"; "ecoescuelas" "escuelas coeducativas", etc. exigen para su desarrollo óptimo un planteamiento de apertura social e interacción comunitaria que normalmente no tienen nuestras escuelas.

b. Dotar a la escuela de una estructura flexible. Una institución creada desde la óptica de la razón comunicativa, ha de dotarse de una estructura abierta y flexible que haga posible el planteamiento sistémico y dialéctico-crítico que está en el núcleo del paradigma holístico. Por ello, siguiendo el análisis de HARGREAVES (1996) la estructura organizativa se caracteriza por la creación de tiempos y espacios muy flexibles, con una comunicación fluida entre ellos, con funciones y papeles sociales más difusos en sus componentes, que exige un permanente acuerdo deliberativo o dialógico. Ello requiere una fuerte disminución de reglamentaciones burocráticas, lo que significa dar mayor autonomía y confianza a la institución respecto a instancias administrativas superiores, con objeto de poder dar respuesta a las circunstancias locales y realidades cambiantes de cada escuela. Por otra parte, esta cualidad infiere a la institución un marco de comunicación de espacios y tiempos abiertos y comunicados. Para mantener esta estructura, se ha de crear un sistema democrático con escasa o nula jerarquización, con un contexto social democrático y comunitario y con un predominio de relaciones verticales biyectivas profesorado-alumnado y de relaciones horizontales entre los componentes del alumnado y entre los componentes del profesorado. Según BERNSTEIN (1997), dado este carácter abierto y flexible, sus pedagogías son más invisibles en cuanto que las reglas (de jerarquía, sucesión, ritmo y criterio), menos explicitadas. Ello supone dotar de mayor ambigüedad a las expectativas de docentes y estudiantes en cuanto al curriculum, una inseguridad o incertidumbre que no ha de contemplarse como algo negativo sino una cualidad necesaria e inherente de las estructuras flexibles. El contexto psicosocial es, pues una democracia real o participativa, donde la confianza personal (en los gestores) ha de ser sustituida por la confianza en los procesos, manejando la información, participando en las decisiones, aprendiendo colegiadamente, diversificando responsabilidades de manera continua, en función de la demanda, etc., sin olvidar que los acuerdos han de tomarse tras procesos deliberativos con fuerte implicación de todos los elementos humanos, haciendo de la colegialidad algo natural, basada más en la corresponsabilización que en el acatamiento de órdenes y distribución de responsabilidades según especialidades.

c. Organizar adecuadamente las materias. De acuerdo con la flexibilización y apertura de la estructura organizativa, el contenido escolar se presenta de manera integrada, de manera que las disciplinas queden fuertemente interrelacionadas en torno a temas-eje de potencialidad integradora e interés social, como forma más óptima para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que integran una única realidad global, siguiendo los planteamientos sistémicos del pensamiento complejo que empieza a ser reconocido en ámbitos metadisciplinarios tales como la ecología. Es decir, siguiendo la taxonomía de BERNSTEIN (1997), la estructura de las tareas académicas se caracteriza por una clasificación y enmarcamiento débiles, dando lugar a un curriculum tipo "integrado". Los contenidos se seleccionan exclusivamente en función de su virtualidad explicativa y psicopedagógica y se organizan y se presentan al alumnado de manera que conecte con sus intereses, de modo que la lógica de cada disciplina sólo interesa al profesor para optimizar sus procesos de enseñanza. Son elaboraciones que vinculan la teoría y la práctica, partiendo de la relevancia y complejidad como criterios y estableciendo fuertes relaciones con el contexto exterior vivido (cultural experiencial). En este esquema, los llamados temas transversales encuentran en este sistema grandes facilidades para su desarrollo óptimo, apareciendo como potenciales ejes estructuradores del contenido escolar. Se trata de enseñanzas que, por poseer gran significado para el alumnado, suelen ser transferidas y utilizadas en la vida real de los mismos, teniendo un valor educativo que va más allá de la facilitación de su tránsito a través de la carrera de obstáculos del sistema educativo. En la selección de contenidos no sólo se tiene en cuenta la virtualidad explicativa y psicopedagógica, sino que además se tiene presente su virtualidad artístico-recreativa y su virtualidad político-moral, aspectos considerados secundarios o improcedentes desde el paradigma anterior. Para la organización de los contenidos, la lógica de las disciplinas sigue teniendo su importancia, pero en la mente del profesorado, para orientarle junto a otros criterios normalmente ignorados, como es la relevancia para el alumnado, la complejidad (y por tanto capacidad de dinamizar conocimientos valiosos) y la propia cultura experiencial del alumnado.



d. Potenciar los valores de un humanismo mundialista. El currículum escolar se elabora de manera que exista una coherencia entre grandes fines o metas y los procesos de enseñanza/aprendizaje, evitando con ello que dichas declaraciones caigan en un vacío retórico. Por ello, las propuestas de "educación en valores" a través de temáticas llamadas "transversales", encuentran en este planteamiento el marco apropiado para su óptimo desarrollo. La actividad escolar se orienta hacia la potenciación dialógica, no adoctrinadora, de valores constitucionales y universales como son los de las sucesivas generaciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en busca de una ética laica, una ética de mínimos que permita el desarrollo moral autónomo de cada persona. Para ello, los valores han de impregnar la vida del centro, en todas las fases de elaboración del currículum, desde el Proyecto Educativo hasta las programaciones de aula, creando un "clima" apropiado (democrático, moral) a través del control de los mensajes ocultos y del lenguaje de los sistemas de organización y comunicación en el centro. Es evidente que una estructura organizativa y comunicacional como la expuesta en el apartado anterior es el caldo de cultivo más idóneo para potenciar esos valores universales que constituyen un humanismo mundialista, solidario con el resto de la humanidad y el planeta en su conjunto. Por otra parte, puesto que a pesar del empeño no es posible controlar totalmente mensajes implícitos del currículum oculto y el alumnado recibe discursos morales diferentes desde otros ámbitos socializadores, la escuela asume esta realidad en forma de conflicto, núcleo de la creación de la tensión dialógica apropiada para el desarrollo moral autónomo. Especial atención se presta al cooperativismo, al fomento de la cooperación y el espíritu de ayuda solidaria entre el propio alumnado, así como el fomento de la autorresponsabilidad y autocontrol, asumiendo los compromisos democráticos.

e. Formar adecuadamente al profesorado. Si disponemos de una estructura organizativa abierta y flexible, con materias fuertemente interrelacionadas, es lógico que se trate de buscar un perfil profesional que se ajuste a dicha estructura, lo cual nos lleva a la potenciación del profesorado generalista, dotado de suficientes conocimientos generales de carácter disciplinar como para poder tomar decisiones curriculares que se ajusten a los procesos de integración del conocimiento. En niveles superiores, la mayor complejidad de las materias exigirían una mayor especialización, complementada con habilidades para la creación de enlaces o conexiones con otras materias que no son de su especialidad, en el seno de equipos de profesores que trabajan cooperativamente. La lógica disciplinar está en la mente del profesorado, pero en la selección y organización de los contenidos ha de prestar más atención a su potencial relevancia para el alumnado por la posible conexión con su cultura experiencial. De acuerdo con ello, en la formación inicial del profesorado es fundamental que, en calidad de alumnado, viva y experimente personalmente los procesos deliberativos de la construcción del conocimiento académico en un clima cooperativo, dialógico y moralmente impregnado. En su evaluación y promoción no sólo debe contar sus desempeños personales, sino su trabajo cooperativo y el desarrollo de habilidades dialógicas y dinamizadoras de grupos. En definitiva, se precisa una formación que potencie la investigación-acción, la reflexión, la pedagogía crítica, la capacidad de crear y animar. De acuerdo con ello, en los procesos de formación permanente o en ejercicio, este profesorado necesitará fundamentalmente una formación en estas habilidades, potenciando los procesos de reflexión, la cooperación y la investigación en la acción. Según esto, las instituciones de formación del profesorado (CEPs) deben ser más horizontales y participativas, con grandes dosis de autonomía en su gestión, manteniendo un esquema de formación centrado en los problemas reales de la escuela (YUS RAMOS, 1998d).

f. Potenciar la capacidad de creación del profesorado. En una estructura organizativa abierta y poco o nada jerarquizada, dominada por la razón comunicativa, debe tener grandes dosis de autonomía en la toma de decisiones, lo que supone cuestionar la estructura y el flujo unidireccional de dictámenes que dan poder a las instituciones político-administrativas. Es fundamental potenciar al máximo el poder de creación del profesorado, de manera que sea real el calificativo de "currículum abierto y flexible", minimizando los dictámenes y normas reguladoras, de modo que la comunidad educativa primero, y en última instancia el profesorado, tenga amplios márgenes para la creación, frenando así los procesos de "proletarización" a que está siendo sometido. De este modo, la selección y organización de los contenidos deben formar parte de la responsabilidad de la comunidad educativa y de los docentes, como elementos profesionales de la misma, teniendo muy presente los contextos situacionales, aptitudes, actitudes o intereses de la población estudiantil. Ello origina una posición más autónoma al profesorado, con capacidad de tomar decisiones relevantes, de crear currículos adaptados a cada contexto, siendo considerado un profesional o "ingeniero" capaz de crear y aplicar sus propios proyectos negociados con la comunidad educativa, independizándose así de elaboraciones cerradas como son proyectos empaquetados o libros de textos. Por ello, además de "porteros" que dan acceso a la cultura académica, son facilitadores del aprendizaje y animadores culturales dentro de la comunidad educativa. Huyendo de los enfoques de enseñanza transmisiva, estará más inclinado para la enseñanza educativa, la investigación, la reflexión y la crítica.

**Conclusiones: ¿Por qué no prospera el currículum integrado?**

La integración curricular no es algo nuevo. Como indica BEANE (1997), los que intentan trabajar desde esta perspectiva están sobre hombros de gigante. De hecho, si tomamos como referencia la literatura sobre este tipo de experiencias (que en realidad representa sólo una fracción mínima de lo que realmente se hace) advertimos que es mucho lo que se ha hecho y lo que se está haciendo, si bien es cierto que estos enfoques han tenido más eco en otros países (ej. Estados Unidos) que en nuestro propio país, donde igualmente hay una vanguardia que ha apostado por estos enfoques, si bien de manera decreciente conforme avanzamos en los niveles educativos. Dicho esto, también es preciso reconocer que gran parte de las experiencias de integración han sido parciales o han sido efímeras, agotándose en uno o dos cursos.

Así pues, ¿qué es lo que tiene el planteamiento del curriculum integrado que no llega a "cuajar" y dificulta su generalización? En este artículo hemos pretendido mostrar que estas ideas no pueden desarrollarse en un paradigma que es refractario a las mismas y que incluso puede contemplarlas como una seria amenaza para su estabilidad y perpetuación. Esto no tendría mayor importancia si no fuera porque la estabilidad de este paradigma en las escuelas es garantía de la estabilidad del orden establecido en el terreno social y económico al que se supone debe servir.

Existe en torno a la integración muchos tabúes, malentendidos y temores que se añaden a este aspecto cultural. Uno de ellos es que estos planteamientos suponen la eliminación de las disciplinas. La integración curricular no es una simple decisión en torno a cómo presentar los contenidos académicos, ni tampoco es un posicionamiento ante la polémica entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, un falso dilema porque la interdisciplinariedad no es más que una forma sofisticada de disciplinariedad y no tiene sentido sin las disciplinas. Desde los planteamientos de la integración curricular nunca se ha cuestionado el saber académico de las disciplinas como tal; obviamente es un saber necesario y útil..., pero en la mente del profesorado. El saber escolar ha de nutrirse de él pero esto no quiere decir que tenga que ser presentado como se presenta a un estudiante universitario. La integración plantea la necesidad de establecer relaciones de diverso tipo, algo que no es posible desde un planteamiento estrictamente disciplinar, y para ello son más apropiados temas-puente como son los temas transversales u otros más próximos a los intereses del alumnado.

La cuestión de la integración curricular, como decimos, significa mucho más, pues en realidad lo que contemplamos como una tarea de organización de los contenidos es una pieza más dentro de un contexto mucho más amplio y coherente, un modelo de hacer escuela, de enseñar educativamente. La integración, entendida como sistema de interrelación de conocimientos académicos, no tiene posibilidad alguna de desarrollarse en un sistema escolar en el que los restantes elementos curriculares permanecen inalterados. Como indicábamos en un artículo anterior (YUS RAMOS, 1997b) este tipo de opciones no pueden abordarse sin tener presente cuál es la finalidad que creemos que debe tener la escuela. Son los fines de la escuela los que en última instancia nos indicarán cuáles son los elementos que hay que reajustar en el viejo sistema para que, en coherencia, converjan de manera exitosa. El modelo de escuela en el que se inserta la integración curricular, la enseñanza educativa que diría PÉREZ GOMEZ (1999), se inserta además en una manera diferente de contemplar o de "mirar" (HERNANDEZ, 1992) la realidad, una forma distinta de contemplar las relaciones humanas y nuestra relación con el medio ambiente, en definitiva, un humanismo nuevo inserto en un nuevo paradigma cultural que tal vez se asiente en el siglo XXI. Mientras tanto, qué duda cabe que los loables esfuerzos por investigar sobre el curriculum integrado, a pesar de nadar contracorriente, tienen la gran virtud de ir abriendo brecha demostrando en el día a día sus enormes potencialidades y también sus lógicas insuficiencias que habrá que superar desde la experimentación y la práctica. Pero hemos de ser conscientes de que una buena parte de sus limitaciones actuales se debe a la falta de sintonía con el paradigma cultural actualmente dominante en nuestras sociedades. Eso sí, nadie dice con ello que debemos esperar a que soplen mejores vientos. Podemos contribuir modestamente a que mejore el viento.

## Referencias bibliográficas

- BEANE, J.A. (1997): Curriculum integration. Designing the core of democratic education. New York: Teachers College, Columbia University.
- BERNSTEIN, B. (1997): La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- HERNANDEZ, F. (1992): "A vueltas con la globalización" Cuadernos de Pedagogía, nº 202, p.64-66.
- MARINA, J.A. (2000): Crónicas de la ultramodernidad. Barcelona: Anagrama.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1991): "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización", Investigación en la Escuela, nº 13, p.9-21.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1999): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- PIKE, G. y SELBY, D. (1994): Global Teacher, Global Learner Londres: Hodder & Stoughton.
- TAMAMES, R. (comp.) (1984): El libro de la Naturaleza. Madrid: El País.

TORRES SANTOMÉ, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.

TRILLA BERNET, J. (1995): "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar" (en: VARIOS: "Volver a pensar la educación"). Madrid: Morata.

YUS RAMOS, R. (1997a): Hacia una Educación Global desde la Transversalidad. Madrid: Alauda-Anaya.

YUS RAMOS, R. (1997b): "La transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad", Investigación en la Escuela, nº 32, p.43-50

YUS RAMOS, R. (1998a): "Sobre la coexistencia de dos concepciones educativas en el curriculum de la LOGSE", Aula de Innovación Educativa, nº 69, p.73-78

YUS RAMOS, R. (1998b): "Temas transversais: a Escola da ultramodernidade", Pátio, nº 5, p.8-11

YUS RAMOS, R. (1998d): "Centros de desarrollo profesional versus centros de profesores: de la instrumentación administrativa a la reprofesionalización", Conceptos, nº 4, p. 133-170

YUS RAMOS, R. (1999): "Comunidade e escola: o que a transversalidade oferere", Pátio, nº 10, p.19-22.