

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Universidad de Murcia

T E S I S

D O C T O R A L

(Doctorado Europeo)

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LA VIABILIDAD DE
LA INTEGRACIÓN CURRICULAR COMO
PROCESO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.**

*Estudo de um Caso sobre a Viabilidade da Integração Curricular como
Processo para Atender a Diversidade dos alunos do Programa de
Diversificação Curricular*

Doctorando: **D. Jesús Molina Saorín**

Dirección: **Dra. Nuria Illán Romeu**

© **Jesús Molina Saorín**
© 2001

Universidad de Murcia.
Facultad de Educación.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Campus Universitario de Espinardo, sn.; 30.100, Murcia
Tlf.: (00-34-670) 343435
jesusmol@um.es

I.S.B.N.: 84-699-5154-8
Depósito Legal: MU-928-2001

Edición: Jesús Molina Saorín & L. Germán Pérez Martínez.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, informático, mecánico de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de su autor.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Facultad de Educación

D. Francisco Martínez Sánchez, Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar y Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, INFORMA:

Que la Tesis Doctoral titulada "Estudio de caso sobre la viabilidad de la integración curricular como proceso para atender a la diversidad del alumnado del programa de Diversificación Curricular", ha sido realizada por D. Jesús Molina Saorín, bajo la inmediata dirección y supervisión de D^a. Nuria Illán Romeu, y que el Departamento ha dado su conformidad para que sea presentada ante la Comisión de Doctorado.

Murcia, a 4 de junio de 2001



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Facultad de Educación

Dña. Nuria Illán Romeu, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia,

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "*Estudio de Caso sobre la viabilidad de la Integración Curricular como proceso para atender a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular*", realizada por D. Jesús Molina Saorín, bajo mi inmediata dirección y supervisión, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, y que presenta para la obtención del grado de **Doctor** por la Universidad de Murcia

En Murcia, a 7 de mayo de 2001

Fdo: Nuria Illán Romeu



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Facultad de Educación

Dña. Nuria Illán Romeu, Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia,

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "*Estudio de Caso sobre la viabilidad de la Integración Curricular como proceso para atender a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular*", realizada por D. Jesús Molina Saorín, bajo mi inmediata dirección y supervisión, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, y que presenta para la obtención del grado de **Doctor Europeo** por la Universidad de Murcia

En Murcia, a 7 de mayo de 2001

Fdo: Nuria Illán Romeu

In Memoriam de María Saorín Banegas

Não importa o que aconteça nem onde estivermos... O que importa é que estaremos debaixo do mesmo céu e contemplando as mesmas estrelas.

No importa lo que suceda, ni tampoco allá donde estemos. Lo importante es que siempre estaremos bajo el mismo cielo y contemplando las mismas estrellas.

AGRADECIMIENTOS

Ha llegado el momento. Llegó la hora de nominar a todos aquellos que, de alguna manera, han sido protagonistas durante el proceso de elaboración de esta Tesis Doctoral,

En primer lugar, mi mayor conflicto: expresar con palabras el agradecimiento que siento hacia mi maestra. Mi respeto, mi admiración, hacia ella me sitúan en situación de desventaja, al haber contraído una deuda afectiva, un compromiso más allá de la prosa. Su rigurosidad y científicidad, han sido sobradamente reconocidas a través de su trayectoria profesional. Pero este hecho carecería de valía, quedaría aniquilado sin el golpe devastador que confiere su gran virtud: *su corazón*. Largo ha sido el camino, largas las esperas y muchos los obstáculos y *fantasmas* a los que he debido enfrentarme durante los últimos cuatro años. De nada me arrepiento... Todo me ha servido para forjar una trayectoria, una línea de trabajo indisolublemente unida a mi amiga, mi buena amiga **Nuria Illán**. La segunda gran enseñanza que he recibido de la realización de este Trabajo, ha sido aprender el compromiso que supone asumir la dirección de una Tesis como la que presento, desde un posicionamiento comprometido con el doctorando. En Nuria Illán se encierra una esencia, un don, una virtud de entrega que va más allá del lenguaje escrito. Sólo ella, hoy mi amiga, sabe lo que esto representa para ambos.

En segundo lugar quiero ensalzar la paciencia, la comprensión sin límite derrochada por mi compañera de vida durante este tiempo. Su implicación cauta no le ha impedido contaminarse de este trabajo hasta sus últimas consecuencias. Sin el apoyo constante de **Inês Ricardo**, sin

su ayuda y aliento, no habría sido posible ultimar estas páginas. Para ella, estas letras han de ser interpretadas como un manifiesto del amor eterno que le profeso.

Qué duda cabe, **mi familia** es otra gran *culpable* de lo que hoy presento. Durante cuatro años, les he castigado duramente privándoles de mi presencia, privándome de su emoción, a favor de mi opción profesional. En momento alguno he sentido el desapego, ni la soledad. Por haberme apoyado, en la distancia, desde el recuerdo silencioso que confiere la unión familiar, dedico esta Tesis a **mi padre y a mis hermanos**. Ellos, sin duda, son lo más importante... y aquellos a quienes habré de compensar.

En el último *sprint*, en la recta final de la redacción de esta Tesis Doctoral, mi vida se vio abordada por otra. Un caballero medieval de los de lanza en estribo y escudo de armas. Un hombre que me ha enseñado el valor de la entrega, la espera infinita y la bondad en estado puro. Un hombre que, día a día, ha sabido labrar un terreno baldío hasta forjar una amistad. Creo que ha sido mi mayor descubrimiento: *he ganado un amigo, he conocido a Germán*.

También en este periodo, cohabitando con ella, me ha cedido un espacio una jovencita. Alguien que ha sabido permanecer en las sombras de la inquietud, en el despertar de su inocencia cediéndome el tiempo dedicado a su madre. A mi amiga **Bárbara**, porque, sin quererlo, me ha permitido el acceso a su casa, a su vida, a su intimidad... a ese espacio siempre reservado para el amigo. Y sobre todo, porque su alma ha inundado mi trabajo con Nuria, mostrándonos la grandeza de la voz, la riqueza y felicidad de un sonido gutural: Para ti **Bárbara**, dedico mi canto: ¡Hhggaaah!., porque has sabido hacerme reír.

Quiero dar las gracias a todos los **alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular del I.E.S. Floridablanca de Murcia, y a todos sus profesores/as** que han participado en esta experiencia. Investigar en su instituto me han hecho volver a la infancia, regresar – como espectador- a los escenarios donde fui actor. En concreto, quiero dar las gracias a los profesores/as **Juan José Hernández, M^a Ángeles Martínez, Juan Gea, Juan Saura, Encarna Rocamora, Juan de Dios Hernández, José Antonio Marín, Juan de Dios Hernández, Jesús Jareño y Rafael García**. En este punto, quisiera rendir tributo y homenajear a quienes han permanecido en este proyecto desde el inicio, a esos profesionales que, con gran ilusión, han sabido hacerme aprender disfrutando de su compañía. En concreto, quiero destacar el trabajo realizado por **Jesús Jareño, José Antonio Marín y Juan de Dios Hernández**. Estoy convencido de que esos profesores son un garante de que la educación no ha muerto, una seña viva de que no todo está inventado, de que es necesario dedicar y dedicarse, en cuerpo y alma al *objeto animado* de su labor: los alumnos/as. Estos profesores/as han sido la piedra angular de la creación y consolidación de nuestro grupo de trabajo. Les he visto realizar labores de psicólogo, terapeuta emocional, asesor pedagógico e, incluso, de psiquiatra. Siempre han sabido dinamizar el grupo, salvando los obstáculos y defendiendo, hasta sus últimas consecuencias, la finalidad del proyecto de investigación en el que han participado. Por ellos y en ellos queda mi agradecimiento.

También quiero expresar mi gratitud a dos profesores/as. A **Fulgencio Pérez**, por el asesoramiento prestado. Pero, sobre todo, a mi amigo el **Dr. Rafael García Nadal**. Los espacios compartidos en su enseñanza me han permitido acceder al contexto de estudio. Su pericia, su astucia, no sólo han asegurado mi permanencia continuada en el centro, sino también que la andadura de la Unidad Didáctica Integrada,

no encontrase obstáculo alguno en su desarrollo. Llegue a él mi admiración, respeto y agradecimiento.

No puedo, por menos, que dar las gracias a todos aquellos y aquellas que, en mayor o menor medida, se han implicado en el desarrollo de esta Tesis: **A D. Francisco Moya e hijo (David)**, por su apoyo y preocupación constante, a mis amigos/as y compañeros/as: **Pablo, Juana, Fulgencio, Gema, Pedro, Petrina, David, Johana...** porque con su trabajo han contribuido a mejorar mi obra. A Mari Ángeles, porque me ha brindado su ayuda cuando lo necesitaba, haciendo fácil lo difícil, dulcificando el camino recorrido... A mi hermano **Manolo y a Jana**, porque han sabido comprender mi ausencia, han sabido ayudarme y apoyarme sin medida. Muchas gracias.

A mis **compañeros y amigos de la Tuna de la Facultad de Educación de Murcia (Tuna de Magisterio)**, porque han sabido aguardar mi ausencia con paciencia. Y en especial, a mi mentor y amigo Rubén, por su interés y ayuda mostrada en estos años.

También he de agradecer, en este espacio, la amabilidad mostrada por el **Dr. Walter D. de la Universidad de Köln (Alemania)**, y el **Dr. Urbano Marques de la Universidad de Porto (Portugal)**, por haberme invitado a participar de sus investigaciones pues, al hacerlo, han contribuido a mejorar mi práctica, mi acción y, en definitiva, este trabajo.

Lleguen mis agradecimientos al **Vicerrectorado de la Universidad de Murcia** y, en su nombre, al **Vicerrector de Investigación, D. Manuel Hernández Córdoba**, por haberme concedido la Beca de Investigación de Formación del Profesorado Universitario de

la que he disfrutado. Su confianza en mi labor, y en la cientificidad del Equipo de Investigación al que pertenezco, le hacen merecedor de este espacio.

También quiero expresar mi agradecimiento a la **Fundación Séneca**, porque esta Tesis Doctoral no nace de la nada. No es el deseo apócrifo por crear, sino que surge anclada a un proyecto de investigación financiado por esta entidad. En breve, podrán disfrutar de la inversión realizada.

En clave afectiva, expreso mi agradecimiento hacia una familia, hacia mis raíces lusitanas, hacia **Fátima, Luis y Teresinha**, porque en ellos ha descansado mi mente cuando lejos de mi patria me hallaba. Para ellos, mi agradecimiento por tantas horas de atención. Gracias.

En definitiva, expreso mi agradecimiento a todas aquellas personas que, durante la realización de esta Tesis, han tenido una palabra cálida, un gesto amable o una sonrisa para con el autor.

A todos, a todas, ¡Gracias!.

Jesús Molina Saorín.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESCUELA DEMOCRÁTICA

0. INTRODUCCIÓN	1
1. RETRATO DE UNA LEY. LA INTRAHISTORIA DE LA LOGSE.	2
1.1. Algunas consideraciones sobre la situación antecedente: desde la emergencia del sistema dual de educación, hasta la introducción de la integración en el discurso educativo	7
1.2. El proceso seguido en España	13
2. UNA VEZ MÁS, HABLEMOS DE DIVERSIDAD	20
2.1. Un principio educativo: la comprensividad	25
- Las actividades de enseñanza-aprendizaje: nivel de exigencia.	37
2.2. La atención a la diversidad en la nueva ordenación del sistema educativo.	40
2.3. Cómo abordar el proceso de atención a la diversidad.	48
- Modelos de atención a la diversidad: Equilibrio entre compensación y promoción.	54
3. APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA.	60
- La escuela como contexto de enseñanza y aprendizaje.	62
- A favor de un curriculum democrático.	67
- La educación obligatoria: dilema entre oferta-igualdad <i>versus</i> compensación-diversidad.	74
- Los valores en la escuela democrática. La Atlántida: en busca del ciudadano/a perdido.	77

CAPÍTULO II

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

0. INTRODUCCIÓN	81
1. ORIGEN Y GÉNESIS DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR.	83
1.1. De dónde viene eso de la integración curricular: El cambio de los sistemas de producción en los albores del siglo XX.	83
- La escuela: el reflejo de un cambio económico y social.	85
- Posibilidades de atender a la diversidad desde un curriculum fragmentado.	90
- Fracaso escolar <i>versus</i> fracaso de la escuela: aproximándonos al proceso de enseñanza/aprendizaje.	93
- Algunas contradicciones del curriculum fragmentado.	97
- Un alto en el camino: clarificando terminologías.	103
2. QUÉ ES ESO DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR	113
2.1. Argumentos a favor de la integración curricular.	113
- Desarrollo cognitivo y proceso de aprendizaje.	113
- La perspectiva constructivista: un alto en el camino.	123
- La coherencia interna en el proceso de aprendizaje.	130
2.2. Las ventajas del curriculum integrado.	131
2.3. Distintas maneras de integrar el curriculum.	135
2.4. Por qué defendemos la opción curricular integradora en una escuela democrática.	139
2.5. Qué es necesario para llevar a cabo la propuesta de un curriculum integrado.	143
- El cambio en la mentalidad y prácticas del profesorado: hacia un trabajo colaborativo en la escuela democrática.	143

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UNA ESCUELA COMPRENSIVA: EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.

0. INTRODUCCIÓN	159-160
1. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. DEL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS EDUCATIVAS.	161
1.1. Las medidas ordinarias de atención a la diversidad.	165
- Medidas ideológicas de atención a la diversidad.	165
- Medidas materiales de atención a la diversidad.	167
- Medidas personales de atención a la diversidad.	168
- Medidas curriculares de atención a la diversidad.	171
1.2. Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad.	176
1.2.1. El Programa de Diversificación Curricular. Una medida extraordinaria de atención a la diversidad.	176
- Consideraciones generales en torno a la Diversificación Curricular.	176
- A quién va dirigido el Programa de Diversificación Curricular.	180
- Posibles itinerarios académicos y el acceso al Programa de Diversificación Curricular.	182
- El curriculum del Programa de Diversificación Curricular.	189
- Elementos del Programa de Diversificación Curricular.	192
- Desarrollo del Programa de Diversificación Curricular: criterios y procedimientos de evaluación.	194
- Criterios de promoción, acreditación y consejo orientador.	198
1.3. Elementos para la reflexión.	200
2. LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.	202

3. APROXIMÁNDONOS A NUESTRO CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN:	214
EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA FLORIDABLANCA (MURCIA).	
3.1. El Instituto de Educación Secundaria "Floridablanca" de Murcia.	215
3.2. El Departamento de Orientación del "IES Floridablanca" de Murcia: Órgano de Coordinación Pedagógica para el adecuado desarrollo del Programa de Diversificación Curricular.	218
3.3. EL Programa de Diversificación Curricular del Instituto de Educación Secundaria "Floridablanca" de Murcia.	
- Programa de Diversificación Curricular: planificación y establecimiento de objetivos.	
- Estructura del Programa de Diversificación Curricular: principios pedagógicos, metodológicos y organizativos.	
- Organización de las áreas específicas del Programa de Diversificación Curricular.	
- Objetivos generales de los ámbitos: el ámbito socio-lingüístico.	
- Objetivos generales de los ámbitos: el ámbito científico-técnico.	
- Tutoría y Plan de Acción Tutorial.	
- Las áreas troncales: indicaciones para su desarrollo.	
- Las materias optativas.	
- La optativa específica: " <i>Técnicas de desarrollo personal</i> "	

CAPÍTULO IV

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

0. INTRODUCCIÓN	
1. CONTEXTO DE SURGIMIENTO. EL CAMINO RECORRIDO.	
2. METODOLOGÍA Y FOCOS DE INVESTIGACIÓN.	274
3. FASES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.	279
3.1. Fase I. Noviembre de 1997 a Junio de 1999.	279
3.1.1. El acceso al I.E.S. Floridablanca y la construcción del grupo de trabajo transdisciplinar.	279

3.1.2. El espacio, la periodicidad y el contenido de las sesiones de trabajo.	284
3.1.3. Plan de recogida de la información	285
3.1.4. Nuestro primer acercamiento al Programa de Diversificación Curricular. Padres y madres, alumnos y alumnas hablan de su experiencia.	286
3.2. Fase II. Septiembre de 1999 a Junio de 2000.	294
3.2.1. El grupo de trabajo transdisciplinar. Tiempo para la apertura y el compromiso. La constitución definitiva del grupo de trabajo transdisciplinar.	295
3.2.2. El espacio y la periodicidad de las sesiones de trabajo	300
3.2.3. Cómo fue diseñada, desarrollada y evaluada la Unidad Didáctica Integrada: Alimentación y hábitos para una vida saludable	301
3.2.3.1. Formación y trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la Unidad Didáctica Integrada: <i>Alimentación y hábitos para una vida saludable.</i>	303
- La formación en torno al modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas.	303
- La selección del tópico	317
- Los objetivos de la Unidad Didáctica Integrada.	322
- La selección de los contenidos y el análisis de las posibilidades de integración.	337
- Decisiones sobre el proceso metodológico	350
- Decisiones sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	360
- Los mapas de conceptos y la temporalización de la Unidad Didáctica Integrada.	380
3.2.3.2. La presentación de la Unidad Didáctica Integrada al grupo clase.	387
3.2.3.3. El proyecto de trabajo	400
- Análisis-síntesis del conocimiento	400
- Transferencia del conocimiento	408
3.2.4. Plan de recogida de información.	418
3.3. Fase III. Julio de 2000 a Abril de 2001.	434
3.3.1. El Plan de Análisis de la información	434
3.3.2. Nuestros encuentros y reencuentros con los escenarios de estudio.	447

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS.

0. INTRODUCCIÓN	449
1. UNA MIRADA HACIA LOS PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN NUESTRA ACTUAL ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	452
2. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. HABLAN SUS PROTAGONISTAS.	469
- Quiénes somos, por qué estamos aquí y cómo nos sentimos.	470
- Teniendo en cuenta el estado actual de desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular dónde se sitúan las mayores dificultades.	481
- Cómo podría mejorarse el Programa de Diversificación Curricular.	488
3. LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA: RADIOGRAFÍA DE UN CAMBIO	496
- Primeros contactos, primeras impresiones.	496
- El proceso de investigación: cómo se han sentido sus protagonistas.	507
- Dónde se sitúan las dificultades y cuáles serían las condiciones para volver a implicarse en un proceso de investigación como el llevado a cabo.	522
4. QUÉ HEMOS APRENDIDO.	528
RESUMO	531
FUENTES DE INFORMACIÓN	583
ANEXOS	
- Anexo I: Instrumentos elaborados durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada.	1
- Anexo II: Los materiales derivados de la aplicación de los instrumentos elaborados durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada.	31
- Anexo III: Transcripción de las entrevistas realizadas a profesores/as y alumnos/as.	551

ÍNDICE DE ESQUEMAS, TABLAS, GRÁFICOS, MAPAS E IMÁGENES

ESQUEMAS

- E.1.1.: Los niveles de concreción curricular en la escuela inclusiva.	4
- E.1.2.: Constitución española.	26
- E.1.3.: Características del curriculum.	29
- E.1.4.: Fuentes de atención a la diversidad.	32
- E.1.5.: Criterios para la planificación de actividades.	38
- E.1.6.: Las actividades de enseñanza-aprendizaje.	38
- E.1.7.: Fuentes de atención a la diversidad.	46
- E.1.8.: Ámbitos de la diversidad.	47
- E.1.9.: Factores de la atención a la diversidad.	48
- E.1.10.: Principios de la pedagogía de la diversidad.	49
- E.1.11.: Justificación de una metodología variada.	52
- E.1.12.: Requisitos de la enseñanza personalizada.	59
- E.1.13.: Aspectos que obstaculizan la tarea pedagógica.	61
- E.1.14.: Dimensiones y enfoques curriculares.	62
- E.2.1.: Críticas al curriculum basado en disciplinas.	89
- E.2.2.: Aprendizaje significativo vs Aprendizaje memorístico.	119
- E.2.3.: Elementos del proceso didáctico globalizador.	121
- E.2.4.: Modelo Tradicional vs Modelo Constructivista de enseñanza.	125
- E.2.5.: Ventajas del curriculum integrado.	132
- E.2.6.: Presupuestos de la integración curricular.	140
- E.2.7.: Características de la investigación-acción desde la perspectiva de Lewin.	151
- E.2.8.: Proceso de investigación en acción.	153
- E.2.9.: Corrientes de la investigación en acción.	155
- E.3.1.: Medidas de atención a la diversidad.	162
- E.3.2.: Medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.	163
- E.3.3.: Itinerarios académicos del Segundo Ciclo de la ESO.	183
- E.3.4.: Duración del Programa de Diversificación Curricular.	185
- E.3.5.: Procedimiento de incorporación de alumnos y alumnas al Programa de Diversificación Curricular.	186
- E.3.6.: Criterios de planificación y puesta en marcha del PDC.	192

- E.3.7.: Programas de Diversificación Curricular. 194
- E.3.8.: Algunos obstáculos y barreras para consolidar la innovación educativa. 225

TABLAS

- T.1.1.: Elementos que caracterizan la escuela comprensiva.	31
- T.1.2.: Modelos de atención a la diversidad.	56
- T.1.3.: Principios básicos del curriculum democrático.	71
- T.1.4.: Características de los fines educativos.	78
- T.2.1.: Niveles de interdisciplinariedad.	106
- T.2.2.: Tipos de interdisciplinariedad.	106
- T.2.3.: Niveles de integración entre disciplinas.	107
- T.2.4.: Niveles de relación disciplinar.	107
- T.3.1.: Perfil del alumnado del PDC.	182
- T.3.2.: Instrumentos y personas implicadas en la evaluación del Programa de Diversificación Curricular.	197
- T.3.3.: Alumnos/as de la ESO del IES <i>Flordablanca</i> de Murcia.	215
- T.3.4.: Alumnos/as de Bachillerato del IES <i>Flordablanca</i> de Murcia.	216
- T.3.5.: Respuestas del Departamento de Orientación ante la detección de necesidades educativas.	220
- T.3.6.: Oferta educativa y sectores de desarrollo.	231
- T.3.7.: Principios del Programa de Diversificación Curricular del IES <i>Flordablanca</i> de Murcia.	232
- T.3.8.: Objetivos del área de Lenguaje.	236
- T.3.9.: Objetivos del área de Ciencias Sociales.	237
- T.3.10.: Objetivos del área de Ética.	237
- T.3.11.: Unidad Didáctica 1. Ámbito Socio-Lingüístico.	238
- T.3.12.: Unidad Didáctica 1. Ámbito Socio-Lingüístico.	239
- T.3.13.: Unidad Didáctica 2. Ámbito Socio-Lingüístico.	240
- T.3.14.: Unidad Didáctica 2. Ámbito Socio-Lingüístico.	241
- T.3.15.: Unidad Didáctica 3. Ámbito Socio-Lingüístico.	242
- T.3.16.: Unidad Didáctica 3. Ámbito Socio-Lingüístico.	243
- T.3.17.: Objetivos del ámbito Científico-Técnico.	245
- T.3.18.: Unidad Didáctica 1. Ámbito Científico-Técnico.	246
- T.3.19.: Unidad Didáctica 1. Ámbito Científico-Técnico.	247
- T.3.20.: Unidad Didáctica 2. Ámbito Científico-Técnico.	248
- T.3.21.: Unidad Didáctica 2. Ámbito Científico-Técnico.	249
- T.3.22.: Unidad Didáctica 3. Ámbito Científico-Técnico.	250

- T.3.23.: Unidad Didáctica 3. Ámbito Científico-Técnico.	251
- T.3.24.: Plan de Acción Tutorial.	254
- T.3.25.: Agenda escolar de los alumnos/as de 4º (ESO) del IES Floridablanca de Murcia.	255
- T.3.26.: Materias optativas del Programa de Diversificación Curricular.	257
- T.3.27.: Optativa específica de 4º: "Técnicas de desarrollo personal".	257
- T.3.28.: Optativa específica de 4º: "Técnicas de desarrollo personal".	258
- T.3.29.: Optativa específica de 4º: "Técnicas de desarrollo personal".	258
- T.3.30.: Optativa específica de 4º: "Técnicas de desarrollo personal".	259
- T.3.31.: Optativa específica de 4º: "Técnicas de desarrollo personal".	259
- T.3.32.: Optativa específica de 4º: "Técnicas de desarrollo personal".	260
- T.3.33.: Distribución horaria del PDC de 4º.	261
- T.4.1.: Cuestionario de alumnos/as. Programa de Diversificación Curricular. 1998/99-	288
- T.4.2.: Cuestionario de alumnos/as. Programa de Diversificación Curricular. 1998/99-	289
- T.4.3. Cuestionario de padres y madres de los alumnos/as del PDC. 1998/99-	291
- T.4.4. Cuestionario de padres y madres de los alumnos/as del PDC. 1998/99-	292
- T.4.5. Titulación académica.	297
- T.4.6. Experiencia docente.	297
- T.4.7. Años de docencia en el IES Floridablanca	297
- T.4.8. Asignaturas impartidas por el profesorado .	298
- T.4.9. Asignaturas impartidas en el IES Floridablanca.	298
- T.4.10. Años de pertenencia al Departamento de Orientación	298
- T.4.11. Formación permanente del profesorado.	299
- T.4.12. Prueba de conocimientos previos de la UDI.	322
- T.4.13. Relación de la UDI con los elementos curriculares	336
- T.4.14. Contenidos del ámbito socio-lingüístico: área de lengua	340
- T.4.15. Contenidos del ámbito socio-lingüístico: área de Ciencias Sociales	341
- T.4.16 Contenidos del ámbito científico-técnico: área de biología .geología	342
- T.4.17. Contenidos del ámbito científico-técnico: área de matemáticas	343
- T.4.18. Contenidos del área de música.	344
- T.4.19. Contenidos del área de transición a la vida activa y adulta	345
- T.4.20. Contenidos del área de educación física	346

- T.4.21. Contenidos del área de informática	347
- T.4.22. Contenidos integrados de la Unidad Didáctica Integrada	349
- T.4.23. Criterios integrados de evaluación de la UDI.	372
- T.4.24. Modelo de cuestionario.	377
- T.4.25. Modelo de informe final de la Unidad Didáctica Integrada	380
- T.4.26. Temporalización de la Unidad Didáctica Integrada. 1ª semana	384
- T.4.27. Temporalización de la Unidad Didáctica Integrada. 2ª semana	385
- T.4.28. Temporalización de la Unidad Didáctica Integrada. 3ª semana	386
- T.4.29. Actividad de la fase de presentación de la UDI al grupo-clase	392
- T.4.30. Actividad de la fase del Proyecto de Trabajo: análisis-síntesis del conocimiento	407
- T.4.31. Actividad de la fase del Proyecto de trabajo: Transferencia del conocimiento	416
- T.4.32. Guía de observación.	422
- T.4.33. Guía de entrevista para el alumnado de la ESO ordinaria	426
- T.4.34. Guía de entrevista para el alumnado de diversificación	429
- T.4.35. Guía de entrevista para el profesorado	432
- T.4.36. Matriz temática	439
- T.4.37: Matriz de categorías	444
- T.4.38: Instrumento de análisis de los cuestionarios de la UDI	446
- T.5.1. Cambios introducidos con la LOGSE: profesorado	454
- T.5.2. Concepción amplia de la diversidad.	459
- T.5.3. Cambios introducidos por la LOGSE con relación al alumnado	463
- T.5.4. Valoración de la LOGSE: opinión del profesorado	465
- T.5.5. Opinión sobre los compañeros	476
- T.5.6. Dificultades relacionadas con alumnado y profesorado	484
- T.5.7. Propuestas de mejora dirigidas al PDC a nivel administrativo.	492
- T.5.8. Expectativas del profesorado ante su participación en el proyecto de investigación	502
- T.5.9. Instrumento de valoración de los cuestionarios de la UDI	518
-T.5.10. Condiciones del profesorado para volver a realizar otra UDI	525

GRÁFICOS

- G.3.1.: Porcentajes de PDCs de uno y dos años en la Comunidad Autónoma de Murcia durante el curso 97/98.	207
- G.3.2.: Distribución de alumnos y alumnas del PDC de 1 y 2 cursos. 1997/98.	207
- G.3.3.: Titulación y abandono de los alumnos y alumnas del PDC.	207

1997/98.	
- G.3.4.: Titulación de los alumnos y alumnas as del PDC de 1 año.	209
1998/99.	
- G.3.5.: Titulación de los alumnos y alumnas as del PDC de 2 años.	209
1998/99.	
- G.3.6.: Opción laboral y académica de los alumnos y alumnas que cursaron el PDC de 1 año. 1998/99.	210
- G.3.7.: Opción laboral y académica de los alumnos y alumnas que cursaron el PDC de 2 años. 1998/99.	210
- G.3.8.: Alumnos y alumnas que cursaron el PDC de un año. 1999/2000.	211
- G.3.9.: Alumnos/as y alumnas que cursaron el PDC de dos años. 1999/2000.	212

MAPAS CONCEPTUALES

- M.1.1.: La educación comprensiva.	29
- M.1.2.: Premisas de la reforma educativa.	36
- M.1.3.: Motivos para abordar la diversidad.	44
- M.1.4.: La adaptación del currículo.	53
- M.1.5.: La escuela como agente social.	73
- M.2.1.: Aprendizaje significativo y globalizado.	123
- M.3.1.: Elementos configuradores del Programa de Diversificación Curricular.	179
- M.3.2.: Programa de Diversificación Curricular –Programa Base-	191
- M.3.3.: Itinerarios formativos y profesionales tras la E.S.O. ordinaria y el Programa de Diversificación Curricular.	199
- M.4.1.: Proceso general de investigación: Fase I	279
- M.4.2.: Proceso general de investigación: Fase II	294
- M.4.3.: Modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas.	304
- M.4.4.: Relación de los objetivos de la Unidad Didáctica Integrada	325
- M.4.5.: Selección de los contenidos de la UDI.	
- M.4.6.: La Unidad Didáctica Integrada.	382
- M.4.7. Presentación de la UDI al grupo-clase	388
- M.4.8. Presentación de la UDI al grupo-clase	389
- M.4.9. Análisis-síntesis del conocimiento	401
- M.4.10. Análisis-síntesis del conocimiento	410

- M.4.11. El proyecto de trabajo: Análisis-síntesis del conocimiento	404
- M.4.12. Transferencia del conocimiento	410
- M.4.13. Plan de recogida de la información	419
- M.4.14. Plan de análisis	434
- M.4.15. Plan de análisis de los datos	436
- M.5.1. Cambios introducidos con la LOGSE con relación a la situación educativa precedente	453.
- M.5.2. Modificaciones introducidas por la LOGSE: cambios relacionados con los centros.	455
- M.5.3. Opinión del profesorado: el sistema educativo anterior a la LOGSE	464
- M.5.4. Dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	474
- M.5.5. Cómo se sienten los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular.	477
- M.5.6. Dificultades para el adecuado desarrollo del Programa de Diversificación Curricular.	482
- M.5.7. Propuestas de mejoras dirigidas al PDC	488
- M.5.8. Primeros contactos, primeras impresiones	500
- M.5.9. Visión del asesor externo	504
- M.5.10. El proceso de investigación: cómo se han sentido sus protagonistas	507

IMÁGENES

- I.4.1.: Carpeta personalizada.	378
- I.4.2.: Proceso de realización del mural integrado.	408
- I.4.3. EL mural integrado	408
- I.4.4. Visita al centro comercial	411
- I.4.5. Visita a la escuela de hostelería	412
- I.4.6. Menú equilibrado	413

INTRODUCCIÓN

Siempre hemos creído, que presentar un Proyecto de Investigación, debería significar algo más que la simple enumeración y descripción de los distintos capítulos, en torno a los cuales éste se organiza. Esta creencia se ha ido reafirmando durante el transcurso de los tres años en los que se ha desarrollado nuestro trabajo. Por este motivo, nos vamos a permitir la licencia de adoptar la *primera persona* para esta parte de nuestro discurso, porque con ello queremos rescatar la parte íntima de quien, a través de la realización de esta Tesis, aspira a obtener el Grado de Doctor.

Empezaré diciendo que soy un enamorado de la educación, y un convencido de la capacidad de ésta para mejorar a los ciudadanos y ciudadanas. Recuerdo, con cierto desasosiego, quizás debido a mi juventud, cuando la Directora de esta Tesis me propuso participar en un Proyecto de Investigación que, según sus palabras, iba a representar *todo un reto*, no sólo para los centros que participasen en el mismo, sino, y en particular, para aquellos que decidiésemos entrar a formar parte de él. Sin lugar a dudas, tenía razón, ya que, en aquel mismo año, obtuve la Licenciatura y me fue concedida la Beca de Formación del Profesorado Universitario que concede el MECD. Este hecho me ha obligado a acometer un proceso de formación, a destinar todas mis energías en mi preparación para aquello que, irremediablemente, se avecinaba: coordinar un Proyecto de Innovación en un Centro de Educación Secundaria.

Aceptar este reto, sumarme a esta propuesta no fue difícil. Conocer a Nuria es desterrar el miedo, la negativa, el desdén y el desánimo. No fue difícil *aceptarla en matrimonio exclamando "sí, si quiero"*. Lo verdaderamente complicado sobrevino en mí cuando comprendí la envergadura de mi osadía, de mi atrevimiento. Entonces no

era consciente de las repercusiones que, este hecho, iba a tener para mi formación y, por qué no decirlo, para mi propia vida.

Han sido tres largos años cargados de experiencias, de imágenes, de sabores, de recuerdos y, por supuesto, de sinsabores. Ha habido momentos de felicidad, de inmensa alegría..., pero también de tristeza, de impotencia ante la limitación de un joven entusiasta que estrella sus energías ante distintos escenarios. Un proceso con nombres y apellidos: los de los verdaderos protagonistas, los artífices de este trabajo, los nombres y apellidos de aquellos que han hecho posible que estas líneas lleguen a término y que, en su día, este trabajo pueda ser, finalmente, dado a conocer: los profesores/as y alumnos/as del Programa de Diversificación del IES Floridablanca de Murcia. A todos ellos llegue mi agradecimiento.

Ha sido un proceso largo, prolongado en el tiempo, que me ha robado cerca de cuatro años de mi vida; periodo que, a menudo, me ha hecho reflexionar durante la redacción de esta Tesis, sobre todo desde el propósito de no contribuir a generar un material que no sirva más que para alimentar un espacio, para adornar el estante de una biblioteca inerte o un desván desencajado. Por el contrario, me he propuesto ofrecer mi verbo, mi palabra, desde el propósito de contribuir al avance, a la duda, al interrogante... Al nacimiento de la eterna cuestión, al planteamiento de la nueva pregunta que me haga seguir cuestionando, seguir y preguntar sobre el origen, sobre el por qué.

Pero no han sido unos años en soledad. En este periodo me he sentido protegido, supervisado, animado por la mirada constante de una gran profesional, de un gran ser humano: la Directora de esta Tesis. Gracias a ella he conocido una vida, un nuevo estilo. He podido hacer realidad, desde la libertad, el hecho diferencial. Me he sentido con autonomía para afrontar mi propio proceso de investigación en la acción, un proceso que, en honor a la verdad, a esa verdad perseguida y buscada, ha hecho tambalear el sentido de la investigación, la posibilidad

del abandono ante las incertidumbres lógicas de alguien que, habiendo realizado una apuesta firme por una línea profesional, por un tipo de investigación ligada y comprometida con el cambio, por unos valores democráticos... y, en definitiva, por un compromiso educativo resistente a la tendencia homogeneizante y uniformadora del pensamiento, vive constantemente rodeado de aquello contra lo que lucha, de aquellos *fantasmas* a los que se enfrenta.

Pero si tuviera que sintetizar, si tuviese que seleccionar una conclusión o un sentimiento desprendido de mi andadura por este periodo de investigación, por la realización de esta Tesis, escogería una. Sin lugar a dudas, haberme enfrentado a un proceso de innovación en y desde la práctica, haber acometido un proceso de atención a la diversidad íntimamente ligado con un parecer ideológico fundamentado desde los supuestos de la integración curricular, el aprendizaje significativo y el constructivismo, han calado en mí, de tal manera, que han tallado mi carácter, mi propia esencia, hasta el punto de obligarme a transferir lo aprendido, lo sentido y vivido en mi propio escenario educativo, frente a mis propios alumnos y alumnas. No ha sido una tarea fácil, ni sencilla, pero en los rostros de mis estudiantes, en sus palabras, siento el reflejo de mi esfuerzo. Estoy convencido de que la Directora estará orgullosa de su resultado. Y con eso... tengo bastante.

Recuperamos el “*nosotros*” para centrar el propósito que nos condujo a plantearnos la realización de nuestro proyecto de investigación: averiguar las posibilidades de llevar a cabo el modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas en la escuela pública, y explorar sus potencialidades en la construcción de un Programa de Diversificación, bajo los supuestos de la Integración Curricular. Modelo que surge de un proceso de investigación anterior llevado a cabo durante cinco años en la Cooperativa de Enseñanza Monte-Azahar, y dirigido por la Dra. Nuria Illán Romeu.

Hemos dividido nuestra Tesis Doctoral en dos grandes apartados: El Marco Teórico y el Estudio de Campo. Formando parte de nuestro Marco Teórico, abordamos en el Primer Capítulo, la descripción del proceso de atención a la diversidad dentro de una escuela democrática.

En el Segundo, bajo la denominación de *"Integración Curricular"*, nos adentramos en el origen de la misma, efectuando un esfuerzo por enmarcarla, al abrigo de toda una serie de cambios políticos y sociales, y argumentando las ventajas que comporta la adopción de una propuesta curricular integrada, a la hora de construir una escuela democrática.

Por último, cerrando nuestro Marco Teórico, presentamos un Tercer Capítulo dedicado a conocer, en toda su extensión, el Programa de Diversificación Curricular, ya que nuestro proceso de investigación se ha desarrollado al amparo de esta medida de atención a la diversidad. Para ello, hemos tratado de situar el Programa de Diversificación Curricular, dentro de las diferentes medidas de atención a la diversidad previstas en la LOGSE. A partir de esta descripción, transitamos al estado de desarrollo actual en el que se encuentran estos Programas en nuestra Comunidad Autónoma. Finalizamos este capítulo, con la descripción del Programa de Diversificación Curricular del Instituto de Educación Secundaria *"Floridablanca"* de Murcia, por ser éste en el que hemos llevado a cabo nuestro proceso de investigación.

Nuestro estudio de campo, se articula en torno a dos capítulos. El Capítulo IV, centrado en la descripción de nuestro proceso de investigación, ha transcurrido a lo largo de tres fases. En cada una de ellas, hemos ido integrando quiénes éramos y cómo nos situábamos, en un momento dado, dentro del proceso general de investigación; sobre qué grandes temas trabajábamos y, por último, cómo íbamos diseñando el plan de recogida y análisis de la información.

Poniendo punto y final a nuestro segundo gran apartado, dedicado al Estudio de Campo, incluimos un Quinto Capítulo dedicado a la presentación y comentario de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

A educação é um acto de amor, por isso, um acto de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire)

La educación es un acto de amor, y por ello, un acto de coraje. No puede temer el debate ni el análisis crítico. No puede huir a la discusión creadora, a no ser que se trate de una farsa.

ÍNDICE CAPÍTULO I

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESCUELA DEMOCRÁTICA

0. INTRODUCCIÓN	1
1. RETRATO DE UNA LEY. LA INTRAHISTORIA DE LA LOGSE.	2
1.1. Algunas consideraciones sobre la situación antecedente: 7 desde la emergencia del sistema dual de educación, hasta la introducción de la integración en el discurso educativo	
1.2. El proceso seguido en España	13
2. UNA VEZ MÁS, HABLEMOS DE DIVERSIDAD	20
2.1. Un principio educativo: la comprensividad	25
- Las actividades de enseñanza-aprendizaje: nivel de exigencia.	37
2.2. La atención a la diversidad en la nueva ordenación del sistema educativo.	40
2.3. Cómo abordar el proceso de atención a la diversidad.	48
- Modelos de atención a la diversidad: Equilibrio entre compensación y promoción.	54
3. APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA.	60
- La escuela como contexto de enseñanza y aprendizaje.	62
- A favor de un curriculum democrático.	67
- La educación obligatoria: dilema entre oferta-igualdad <i>versus</i> compensación-diversidad.	74
- Los valores en la escuela democrática. La Atlántida: en busca del ciudadano/a perdido.	77

CAPÍTULO I

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESCUELA DEMOCRÁTICA

0. INTRODUCCIÓN.

A través de este Primer Capítulo, abrimos el apartado dedicado al Marco Teórico abordando la descripción del proceso de atención a la diversidad dentro de una escuela democrática. Para ello, y en un primer epígrafe, realizamos un retrato histórico desde los antecedentes de la integración escolar, hasta la introducción del *discurso de la diversidad* en el terreno educativo, dedicando una especial atención al proceso seguido en nuestro país.

El segundo epígrafe, nos permite acercarnos al conocimiento de los dos grandes principios que subyacen a la LOGSE: *atención a la diversidad y comprensividad*. Tales principios, organizan una propuesta curricular, básica y común, para todos los ciudadanos/as del país, cuyo éxito radicará en el adecuado equilibrio que establezcamos entre los mismos.

Para cerrar este Capítulo, y en defensa de una escuela democrática, realizamos un análisis de los diferentes modelos imperantes en la construcción de la escuela, concebida como un entorno de enseñanza y aprendizaje. Para ello, defendemos la necesidad de reconstruir el curriculum desde la definición y propuesta de los valores educativos que pretendemos transmitir para la definición de ese ciudadano/a modélico.

1. RETRATO DE UNA LEY. LA INTRAHISTORIA DE LA LOGSE

Las ideas, aspiraciones y propuestas recogidas en la LOGSE (1990) implican, en su traducción a la práctica, grandes y profundos cambios para los centros educativos. Cambios y retos que, en muchas ocasiones, no encuentran las condiciones ni el apoyo necesario para su desarrollo. Centrándonos en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa en la que se desarrolla nuestra investigación, podemos decir que la nueva ordenación educativa encierra un profundo cambio de orden social, desde el momento en que extiende una oferta educativa, obligatoria y gratuita, hasta los dieciséis años. La adopción de esta medida trata de evitar la segregación y discriminación temprana que, en ocasiones, puede resultar definitiva para muchos alumnos/as, teniendo en cuenta que los planteamientos curriculares que subyacen a esta etapa se sustentan en dos principios básicos y, al mismo tiempo, complementarios: la **comprensividad** y la **atención a la diversidad**.

A través de una **enseñanza comprensiva**, se ofrece una formación polivalente para todo el alumnado, proporcionando un tronco común de conocimientos y estableciendo una progresiva diferenciación de los contenidos en el segundo ciclo, garantizando con ello más espacios de opcionalidad curricular. Por otra parte, el principio de **respuesta a la diversidad** en la Educación Secundaria Obligatoria, se centra en la concreción de una oferta educativa, de carácter obligatorio para los centros, junto a toda una serie de condiciones institucionales cuyo fruto visible habrá de ser la consecución de una **educación para todos**. Sin lugar a dudas, la capacidad para encontrar el equilibrio entre **comprensividad** y **atención a la diversidad** se constituye en el auténtico reto de la última década.

Desde nuestro punto de vista, la alternativa introducida en España con la Reforma Educativa recogida en la L.O.G.S.E. (Ley 1/1990, de 3 de octubre), no puede ser traducida, únicamente, como un cambio

semántico, tal y como advierte Illán (1996) al referirse a la introducción de conceptos como *necesidades educativas especiales*, sino que también ha de ser vivida como un cambio ideológico. A este respecto, Zabalza (1996f) considera que aunque la nueva ley conlleva un cambio de nomenclatura, la mayoría de profesionales de la educación continúan haciendo lo mismo que antes:

"La presión sin apoyo no provoca cambios sustantivos sino modificaciones formales que se quedan en aspectos superficiales. Para que la presión se consolide como proceso de cambio real y de mejora es preciso que venga acompañada de dispositivos de apoyo destinados a dar respuesta a la presión" (p. 78).

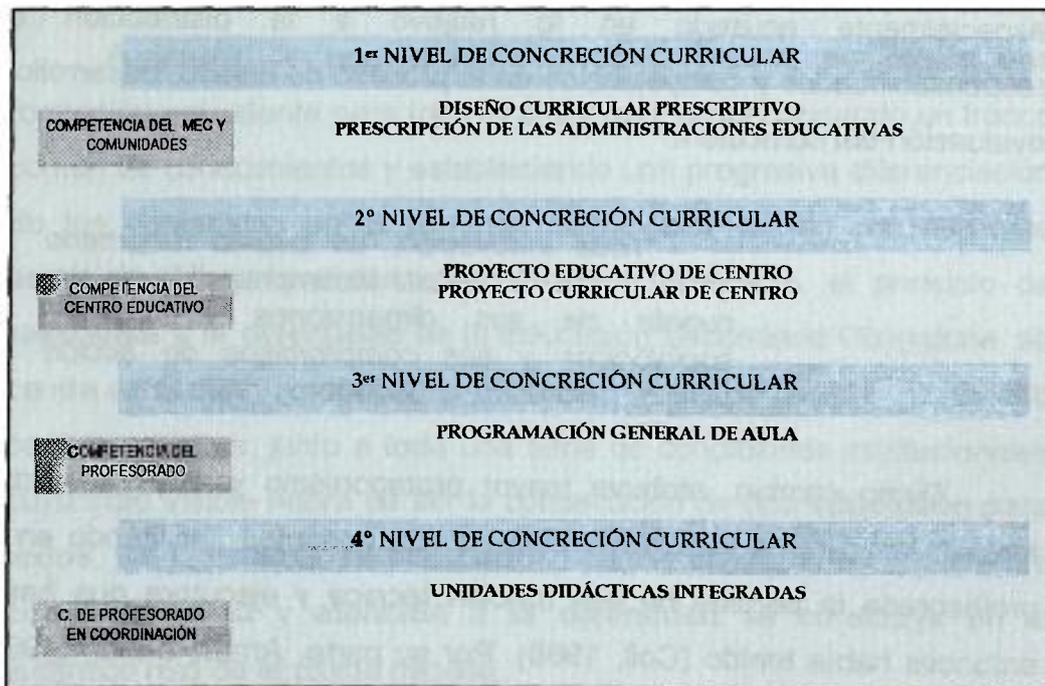
Por lo tanto, la reforma educativa no debe entenderse, exclusivamente, como una modificación en el plano formal (Jiménez y Vilà, 1999), sino como una concepción que refleja un cambio de fondo, especialmente acusado en lo relativo a la distribución de responsabilidades y competencias en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del currículum:

"Toda innovación, en cuanto fenómeno social y cultural, resulta incomprensible sin dar cuenta de sus dimensiones ideológicas, sociológicas y sus compromisos de acción política" (González y Escudero, 1987: 26).

Dicho cambio, atribuye mayor protagonismo y responsabilidad tanto a los centros educativos como a sus docentes, facilitando en el profesorado la pérdida de esa función *técnica* y ejecutora que hasta entonces había tenido (Coll, 1989). Por su parte, Arnaiz e Illán (1996) consideran que de la LOGSE se deriva un modelo educativo de carácter heurístico, el cual atiende a la subjetividad de los elementos que intervienen en el proceso didáctico. Para estas autoras, la LOGSE abre *un nuevo espacio en el que se ha venido sustentando la educación* (p.

73). A grandes rasgos, podemos decir que el marco curricular de esta nueva ley tiene como finalidad básica concretar un espacio, común y global de experiencias educativas, para todos los jóvenes en edad escolar (seis a dieciséis años).

El Diseño Curricular Base (MEC, 1989a) establece varios niveles de concreción curricular, a través de una serie de objetivos generales de etapa y área los cuales, a su vez, se desarrollan mediante diferentes bloques de contenido de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Este marco de referencia (DCB), incluye también una serie de indicaciones didácticas y orientaciones metodológicas para los distintos ciclos y áreas. A continuación, presentamos un esquema a través del cual damos debida cuenta de los distintos niveles de concreción curricular, e introducimos una de las aportaciones que nos ha ofrecido nuestra experiencia educativa sobre este particular (E.1.1.):



- E.1.1. - Los niveles de concreción curricular en la escuela inclusiva. Adaptado del D.C.B. (M.E.C., 1989b)

A partir del Diseño Curricular Base, Torres (1993) diferencia una serie de factores que hacen surgir nuevas propuestas y concepciones en torno al curriculum:

- Escaso éxito de los modelos experienciales de base psicologicista.
- Influencias de corrientes filosóficas como la escuela de Frankfurt y el marxismo.
- Movimientos estudiantiles politizados de las décadas de los sesenta y setenta.
- Publicación de investigaciones que destacan la desconexión entre la escuela y el medio social.

Como consecuencia de ello, se produce un rechazo a las antiguas concepciones curriculares y se comienza a investigar el curriculum oculto, estableciendo relaciones entre los problemas educativos y determinadas variables estructurales, sociales, económicas, políticas y culturales. Se trata, evidentemente, de la perspectiva reconstruccionista, a partir de la cual se concibe el curriculum como un acto político, emancipatorio y contextualizado histórica y culturalmente.

Este nuevo cambio de orientación es recogido por Guerrero (1995a; cit. en Jiménez y Vilà, 1999: 209), al presentar las tendencias generales sobre el currículo durante los últimos años. Este autor agrupa estas tendencias en torno a cinco grandes grupos:

- Curriculum como estructura organizada de conocimientos. Engloba el curriculum esencialista (inmutable y estático), el curriculum teórico-práctico (Schwab, 1964) y el curriculum reflexivo.
- Curriculum como sistema tecnológico de producción (Popham y Baker, 1970; Mager, 1974). A semeja la

escuela al ámbito empresarial, siendo el docente un ingeniero que aplica con eficacia ciertas técnicas.

- Curriculum como conjunto de experiencias de aprendizaje (Tyler, 1973). Constituye las experiencias que el alumnado vive en el contexto escolar.
- Curriculum como plan de la instrucción (Taba, 1974). Conlleva una exhaustiva planificación de la acción educativa.
- Curriculum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción (Stenhouse, 1984; Eisner, 1987). Implica la capacidad de generar conocimientos que puedan ser aplicados en el entorno próximo.

Además de estos, consideramos importante incluir un nuevo punto: el Curriculum como modelo socio-crítico, en la medida en que favorece la comprensión de las condiciones políticas y sociales que determinan el currículo (Giroux y Penna, 1987; Kemmis, 1988; Jiménez, 1996). Desde este modelo, se desarrolla la actitud crítica y comprensiva de la realidad en la búsqueda de la emancipación social de los participantes y el estudio del hecho educativo.

Desde este nuevo planteamiento, la educación se concibe como *un instrumento en manos de los grupos humanos, que posibilita a sus protagonistas el acceso a determinados conocimientos, valores, habilidades, estrategias, etc., que se consideran importantes para facilitar la actuación de los miembros adultos en el grupo* (Jiménez y Vilá, 1999: 237).

Por tanto, la nueva ley pretende desterrar el modelo selectivo y competitivo que ha caracterizado durante mucho tiempo la enseñanza pública en España, en la cual la organización y solución de tareas se realizaba, predominantemente, de forma individual, concediendo gran importancia a la primera persona y, por ende, a la competitividad. En contrapartida, la competitividad es sustituida por la solidaridad y la

individualidad por la cooperación. Desde ese momento, el alumnado deja de ser un competidor individual permanente y pasa a formar parte de un grupo de alumnos/as competentes, en lo que a *aptitud* se refiere.

Pero, ¿qué está cambiado realmente?. Al parecer, con la nueva legislación, se está produciendo un cambio metodológico en los centros educativos. Como ya hemos indicado anteriormente, contemplar en el currículo las características de todos los alumnos/as (principio de comprensividad), ha permitido ofrecer respuestas educativas ajustadas y adecuadas a dichas características (Tirado, 1996). Este hecho conlleva, necesariamente, al principio de atención a la diversidad, desde el momento en el que se ofrece una enseñanza adaptativa, es decir, una serie de actuaciones educativas desde un referente curricular común.

1.1. Algunas consideraciones sobre la situación antecedente: desde la emergencia del sistema dual de educación, hasta la introducción de la integración en el discurso educativo.

Desde el punto de vista histórico, podemos afirmar que siempre han existido personas diferentes. No obstante, la configuración del hecho diferencial y, más concretamente, la comprensión del mismo, ha variado a lo largo del tiempo. Como señala Illán (1992), *el hecho de considerar a un sujeto retrasado y/o desviado, se ha constituido en un fenómeno determinado socioculturalmente*, que encuentra su origen en los albores de la humanidad. Desde las tribus más primitivas a las sociedades más complejas, existen personas con capacidades mayores y menores a un determinado promedio establecido. El problema reside en el valor que se ha concedido, a lo largo del tiempo, a esa diferencia individual, atendiendo a razones de orden predominantemente social.

En la antigüedad, debido al desconocimiento de la genética y anatomía humana, se atribuía una explicación de carácter mítico y

misterioso a aquellas personas que adolecían de alguna desviación sobre la *norma* establecida. Llegados a la Edad Media, el déficit que padecían estas personas era considerado como el resultado de la brujería o de la actuación del *Maligno* (Schreenberger, 1984: 40), con lo que, en un intento por convertirlos en personas *normales*, se les exorcizaba, llegando incluso a poner fin a sus vidas a través de medios *purificadores* como la hoguera.

Arnáiz e Illán (1997) recogen el pensamiento de Lutero (1983-1546) sobre este periodo, reflejo de las características mencionadas:

"Hace ocho años vivía en Sessau un ser que yo, Martín Lutero, he visto, y contra el cual he luchado. Tenía doce años, disponía de sus ojos y todos sus sentidos, de modo que podía tomársele por un niño normal. Pero no hacía más que atracarse. Comía, defecaba, babeaba refunfuñando y, si le tocaban, gritaba. Si las cosas no iban bien, lloraba. Entonces dije: ¡Bien!, los cristianos rezarán en la iglesia para que nuestro Señor expulse al demonio. Esto se hizo en Dessau y el ser sobrenatural murió aquel mismo año. Cuando preguntaron a Lutero por qué había tomado tal postura, respondió que creía firmemente que estos seres no son más que masas de carne (massa carnis), sin alma. Pues el Diablo tiene el poder de corromper a las gentes dotadas de razón y de alma cuando las posee. El Diablo habita en estos seres en el lugar de su alma" (Kanner, 1964: 7).

A esta época, conocida con el nombre de *oscurantismo psiquiátrico*, le sucedió otra en la cual el desarrollo de la razón favoreció la utilización de argumentos empíricos, a la hora de explicar las anomalías. Este periodo se ha denominado como el *naturalismo psiquiátrico* y entre sus autores se encuentran Pablo Bonet (1579-1633) y Luis Braille (1806-1852), quienes efectuaron grandes aportaciones en el campo de la sordera y ceguera, respectivamente.

La llegada de la Ilustración, marca el inicio de la **Educación Especial**. Tras el año 1800, sucedió un nuevo siglo de construcción de instituciones destinadas a la educación de ciegos, sordomudos y personas con retraso mental. Esta situación fue posible gracias a la creencia social en las potencialidades educativas de las personas con minusvalía. A partir de ese momento, se considera a Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) y a Eduard Séguin (1812-1880), como los padres de la **Educación Especial**. Junto a ellos, otros profesionales como Howe, Decroly, Montessori...etc., comienzan a aplicar programas educativos destinados a alumnos/as procedentes de contextos segregados. En ese momento histórico podríamos situar el nacimiento de un nuevo profesional educativo: el **Maestro/a de Educación Especial**.

El hecho de que durante este período se observen notables intentos por educar a las personas con discapacidad, no significa que esta tendencia lograra mantenerse. De hecho, asistimos a un cambio profundo y radical, a finales del siglo XIX, en el que reaparecen concepciones y planteamientos que relacionaban deficiencia con castigo divino. Dentro de este nuevo contexto que empezaba a gestarse, el discapacitado pasó a ser considerado como una amenaza social, como un peligro. Reforzando este argumento, la teoría de la evolución de C.H. Darwin, apostaba por la eliminación de aquellas especies más débiles y peor preparadas para sobrevivir. Por este motivo, invertir esfuerzos en ayudar a los pobres, a los retrasados mentales o a los enfermos, no conduciría más que a una pérdida de energía social y a una involución filogenética (Ingalls, 1982).

Las aportaciones de Goddar (1912), confirman lo que, hasta ese momento, tan sólo era una sospecha: *la debilidad mental, en la mayoría de los pacientes, forma parte de la herencia y, como tal, se transmite de generación en generación*. Esta situación se convirtió en uno de los factores desencadenantes de nuevos cambios en la actitud social para

con estas personas, llegando incluso a ser considerados como *sujetos peligrosos*. Este hecho dio lugar a una sensación de intranquilidad social, denominada *alarma eugenésica*, que llevó a las autoridades a desterrar a los discapacitados fuera de los núcleos urbanos, en nuevos centros construidos *ad hoc*. Aún así, insatisfechos con esta medida y convencidos de la peligrosidad de estas personas, en numerosas ocasiones se recurrió a prácticas de esterilización masiva con el fin de evitar su *propagación*.

Por otra parte, la aparición de los test de inteligencia de Binet (1905) y sus colaboradores, respondía al interés por asignar a cada alumno/a dentro del nivel educativo más *adecuado* a sus capacidades. La aplicación masiva de este instrumento, permitió detectar a los denominados *deficientes mentales* de forma presuntamente *objetiva*, convirtiéndose en el criterio casi exclusivo que habría de dictar la ubicación más adecuada para quienes no eran capaces de seguir el currículo ordinario. Este modelo de servicio educativo alcanza su apogeo a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, denominado como **era de la institucionalización**.

A caballo entre estos dos siglos, la cientificidad impulsa la **obligatoriedad de la enseñanza**, hecho que supone una generalización de la educación y, en la línea antes citada, una clasificación del alumnado mediante la aplicación de técnicas psicométricas. Estas pruebas aportan datos puntuales y con escasa influencia en la mejora de la enseñanza (Illán, 1992). Aún así, este conocimiento, externo e indirecto, era considerado como *científico*. Esa supuesta *cientificidad* trajo consigo un fuerte afán por la **taxonomía** y el **etiquetado**, dando lugar a dos grandes grupos de alumnos/as: los *normales*, capaces de seguir el currículo ordinario, y los *no normales*, que serían derivados a las aulas de educación especial. En dichas aulas primaba un modelo educativo *fuertemente especializado*, en función de las diferentes discapacidades a tratar. Desde esta óptica, se pone de manifiesto que lo que hacía el déficit no era sino acentuar las diferencias existentes entre

los alumnos/as. Además, la información extraída de las pruebas de corte psicométrico ofrecía al maestro/a poca ayuda para mejorar su práctica docente.

Dentro de este marco histórico y como consecuencia directa de la obligatoriedad de la enseñanza, podemos situar la aparición del sistema educativo dual. Los años 1965 a 1970 abren un nuevo periodo de cambio respecto de las prácticas e ideología de la institucionalización: entramos en la **era de la normalización**. Este momento histórico está profundamente determinado por el principio de la normalización, que defiende el derecho de **todos a la normalidad**, es decir, a insertar a todas las personas en la vida social, pero sobre todo a aquellas que en otro tiempo fueron marginadas. Tal y como recogen Illán y Arnaiz (1996:27), los supuestos característicos de la normalización son los siguientes:

- *El convencimiento de que cualquier persona, independientemente de su edad, grado de discapacidad...etc., es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.*
- *El hecho de ser persona, independientemente de su raza, nivel socioeconómico, características personales, etc., confiere los mismos derechos humanos y legales que al resto de ciudadanos.*
- *No es lo mismo normalidad que normalización. Así, la idea de normalidad es subjetiva y varía en función de la cultura, época, posición social, etc. En cambio, normalización implica un proceso en el que se acepta al otro, sean cuales sean sus características personales y sociales. Haciendo propio este presupuesto, se está en condiciones de ver al otro como un ser que puede participar en un proceso educativo y social en el que se va a situar*

según su manera de ser y aprender. Por tanto, desde esta ideología, se considera que el contexto social y escolar en que cada sujeto está ubicado debe proporcionarle los servicios educativos, sociales, laborales, etc., necesarios para que desarrolle al máximo sus potencialidades, al igual que los otros ciudadanos.

El primer país que despuntó en esta nueva era fue Dinamarca, incorporando el principio de normalización a la Ley Danesa de 1959. Dicha ley, pretendía que los deficientes mentales pudieran llevar una vida lo más próxima a los patrones normalizados. A pesar de que este principio fue asumido en la práctica, debimos esperar hasta 1969 para verlo formulado en la literatura. Coincidiendo con ese mismo año, Bengt Nirje define la normalización de la siguiente forma:

"Poner a disposición de los retrasados mentales los modelos y condiciones de la vida cotidiana lo más cercano posible a las normas y modelos de la corriente principal de la sociedad"(1969: p.28).

Para este autor, el énfasis se sitúa en los medios y métodos, más que en el resultado final. Su interés se centra en la consecución de toda una serie de condiciones relativas a la vida diaria, al desarrollo evolutivo y personal, a los derechos de las personas, a las relaciones con el sexo y a las condiciones laborales. Las críticas a este autor surgen desde el momento en que, a juzgar por sus detractores, *parece querer convertir en normales a los deficientes*. Sin embargo, Nirje no se refiere a la normalización de la persona, sino a sus condiciones de vida en su empeño por conseguir que éstas sean lo más normalizadas posibles.

Otro teórico del principio de normalización fue Wolf Wolfensberger, que lo define como: *el uso de los medios que, desde el punto de vista cultural, sean lo más normativos posibles en orden al*

establecimiento o mantenimiento de las conductas y características personales (1972: 28).

En esta ocasión, se defienden toda una serie de principios que pretenden modificar las condiciones sociales de las personas discapacitadas, desde la creencia en que *sólo una sociedad diferente será capaz de normalizar e integrar a individuos diferentes* (Illán, 1990). Todo este planteamiento constituye el cambio de orientación que, hasta el momento, había configurado la base de la práctica de la educación especial. El reconocimiento legislativo que tiene lugar en varios países (Italia: 1971; Francia: 1975; Estados Unidos: 1975... etc.) ofrece la posibilidad de ejercer estos derechos, a la vez que abre todo un proceso de cambios profundos en torno a esta temática. En España, los principios de normalización e integración formaron parte de la legislación y *modus operandi* de la educación especial, tal y como presentamos en el apartado siguiente.

1.2. El proceso seguido en España.

En este proceso evolutivo, nuestro país siguió prácticamente los mismos presupuestos que el resto de países europeos, aunque adoleció de una normativa legal reguladora, gestada con cierto retraso y a la zaga de los acontecimientos.

Aunque en el siglo XVI España fuese considerada como una potencia innovadora, a juzgar por el éxito obtenido en diferentes programas destinados a niños sordos, esta circunstancia no nos impidió sufrir un retroceso importante en cuanto al desarrollo de la educación especial. Sin ir más lejos, la Ley Moyano (1857), que garantiza la **obligatoriedad y gratuidad** de la enseñanza **para todos** los españoles/as, no obtuvo el éxito previsto en la creación de escuelas para niños ciegos y sordos.

Debimos esperar hasta 1970, para que una nueva ley incorporase la educación especial en el sistema educativo. Obviamente, nos estamos refiriendo a la Ley General de Educación, la cual contempla la educación especial como una modalidad que incluye a deficientes, sobredotados e inadaptados. De este modo, su artículo 49 recoge lo siguiente:

"La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos lo deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad" (Art. 49º. LGE).

Con esta ley, se establecen vínculos entre las unidades de educación especial y los centros ordinarios, de manera que la derivación de un alumno/a a los centros específicos, tan sólo se llevaría a cabo en aquellos casos en los que fuese absolutamente necesario.

Un lustro separa a la citada ley (LGE) de la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (1975), organismo que asumiría las competencias en ese ámbito. Entre sus funciones, destacaremos las siguientes:

- *Establecer directrices básicas en materia de educación especial.*
- *Determinar los objetivos, estructura y contenidos de los programas de educación especial, de acuerdo con la LGE.*
- *Proponer la ordenación de la enseñanza de educación especial a impartir en los centros docentes.*

- *Promover la participación de las corporaciones, asociaciones y entidades públicas o privadas por medio de convenios de colaboración financiera.*
- *Impulsar la investigación en estas materias.*
- *Velar por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la educación especial.*
- *Ejercer las funciones de inspección y coordinación sobre los centros de educación especial (Arnaiz e Illán, 1997:25).*

La década de los años setenta propició un rápido y progresivo desarrollo de la educación especial. En 1976 surge el Real Patronato de Educación Especial que, años más tarde, acabaría denominándose **Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalías**.

Otra muestra de este veloz avance fue la elaboración del **Plan Nacional para la Educación Especial (1978)**. Este Plan, sentó las bases de la legislación posterior sobre educación especial, a la vez que recogió y formuló los principios y presupuestos que subyacen a la ideología de la Normalización: **Integración, Sectorización, Normalización e Individualización**.

La promulgación de la **Ley de Integración Social de los Minusválidos** (Ley 13/1982 de 7 de abril. BOE.30/04/1982), desempeñó un papel de gran importancia, ya que contribuyó a que los cuatro principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial alcanzasen el rango de norma, lo que llevó a la Administración a adoptar una política favorecedora de la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo ordinario.

En este sentido, la promulgación del Real Decreto 334/1985, constituye el primer texto legal que define la educación especial como

una parte integrante del sistema educativo, que recoge, además, el conjunto de apoyos y adaptaciones que el sistema educativo debía ofrecer para hacer efectivo el derecho a la educación. Ante estos principios, y como cabía esperar, estallaron las críticas, lideradas por aquellos sectores de la sociedad reacios a admitir tanto esta nueva ideología, como las inversiones y cambios que de su implantación se habrían derivado.

Este movimiento de integración escolar, supone la unificación de la educación ordinaria y la especial, con el fin de ofrecer al alumnado los servicios educativos más adecuados a sus necesidades Birch (1974). La integración escolar se convierte en un proceso dinámico, diverso, contextualizado y procesual, que pretende reunir a **todos** los alumnos/as en un mismo contexto educativo, a través de diferentes modalidades de organización que respondan a sus necesidades. Desde esta nueva óptica, los verdaderos retos educativos son las actuaciones, condiciones y servicios escolares, devaluando el cuidado prestado al alumnado que, años atrás, había sido el foco prioritario de atención.

En general, se puede decir que han sido cuatro los ejes que han vertebrado y dado cuerpo a la integración (Illán e Arnaiz; 1997):

- *El reconocimiento de la existencia de un **continuo de diferencias individuales.***
- *La necesidad de un **cambio de lenguaje** que esté a la altura de las nuevas prácticas. De este modo se ha adoptado el concepto de **necesidades educativas especiales**, que supone abandonar la fijación en los posibles déficit del alumno y centrar la atención en las ayudas y recursos propios.*

- *La devaluación de la práctica pedagógica que enarbola la **homogeneidad** como meta a conseguir.*
- *La necesidad de un nuevo profesional de la enseñanza". (p. 31).*

En torno a la integración escolar, y siguiendo a Parrilla (1992), podemos diferenciar tres grandes enfoques en su desarrollo y puesta en práctica:

- a) **Integración centrada en el emplazamiento de los alumnos/as:** Desde este enfoque, se concibe la integración como la inversión del proceso iniciado años atrás. Es decir, se trasvasa al sistema educativo ordinario a todos aquellos alumnos/as que habían pertenecido al sistema de educación especial.
- b) **Integración centrada en programas de intervención sectorial:** Desde este enfoque, el alumnado se convierte en el eje del proceso integrador, manteniendo la convicción de que el simple cambio de ubicación física no es suficiente, debiendo planificar el proceso instructivo y la dimensión social. Tanto el tutor como el **profesor de apoyo**, serán los responsables últimos de la integración. Con estas atribuciones, la organización de los **apoyos** se convertirá en uno de los temas prioritarios que lleven a buen puerto al proceso integrador.
- c) **Integración centrada desde el enfoque institucional:** Es el enfoque más crítico y comprometido. Supone la conjunción de la educación especial con el sistema educativo

ordinario a través de una sola modalidad educativa. Para ello, es necesario que el centro se implique, en su totalidad, una vez que se asume la educación comprensiva y la atención a la diversidad como principios básicos para una escuela diferente. Este hecho exige modificar la concepción de la escuela como un todo no fragmentable.

En nuestro país, el enfoque dominante de la integración escolar ha estado marcado por la atención separada de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, dentro de la escuela ordinaria (Illán, 1994). Este hecho tiene una doble justificación: bien porque la detección de la dificultad del alumno/a comporta su exclusión (total o parcial) del aula, o bien, porque se intentan compensar sus déficits a través de estrategias de intervención programadas al margen del resto de alumnos/as.

Los efectos negativos de esta perspectiva dominante han sido objeto de un buen número de investigaciones, de cuyos resultados destacamos los siguientes: En primer lugar, la percepción que el profesorado mantiene sobre la deficiencia de sus alumnos/as, demuestra que ésta se centra en el déficit como la única causa explicativa de las dificultades de aprendizaje; este hecho conduce a un proceso de segregación *inevitable*, que repercute –negativamente– en la actitud de alumnado, profesorado y padres. En segundo lugar, la presencia de los maestros/as especialistas para atender a este alumnado, genera un doble efecto. Por una parte, nace un sentimiento de *propiedad* en el especialista respecto de estos alumnos/as; por otra, el profesorado ordinario se evade de las responsabilidades que tiene para con dichos alumnos/as, ya que les considera *especiales* y fuera de su dominio profesional.

Junto a esta perspectiva dominante, aparece una nueva manera de comprender la integración, considerada como *una ocasión para la mejora de la institución escolar y, consecuentemente, de todos los alumnos/as* (Illán, 1994: 9). Esto supone: -Reconceptualizar las dificultades educativas y/o de aprendizaje, de una manera más positiva. -Tener presente que ciertas dificultades deben interpretarse como indicadores de cambio del profesorado (metodología, estrategias, organización...). -Realizar los cambios necesarios en el propio contexto del aula, a través de los cuales profesorado y alumnado coincidan en la construcción del conocimiento, basándose para ello en su propia historia y recorrido personal.

Esta nueva concepción de la integración escolar supone ir mucho más allá de la perspectiva dominante a la que hemos aludido anteriormente. Supone, no conceder tanta importancia al acto de integrar en un mismo centro, sino, y eso es lo más importante, al hecho de atender a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos/as.

2. UNA VEZ MÁS, HABLEMOS DE DIVERSIDAD.

En el ser humano, la diversidad es una cualidad que le otorga una condición *especial*. No obstante, cuando dicha cualidad es considerada socialmente como una desigualdad o como una categoría de valor, ésta puede convertirse en un elemento clave para la segregación. En ese contexto, la diversidad es el efecto de una combinación de factores económicos, sociales, étnicos, religiosos, culturales, geográficos... etc., que inciden directamente en las capacidades de la persona.

Si centramos la atención en el ámbito educativo, comprobaremos que la diferenciación que los alumnos/as experimentan en el sistema, a su paso por las diversas etapas, implica, en el plano pedagógico, articular los procedimientos más eficaces de intervención educativa, de acuerdo con esas circunstancias, motivaciones, intereses... etc.

En la configuración que ofrece nuestro actual sistema educativo, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), no sólo introduce cambios de tipo estructural, sino también modificaciones encaminadas a conseguir una mejora sustancial de la calidad de la educación, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Obligatoriedad de la enseñanza hasta los **dieciséis** años.
- Modelo de enseñanza **comprensiva**, compatible con la **atención a la diversidad**.
- Concepción **constructivista** del proceso de enseñanza y aprendizaje, según el cual es imprescindible atender a la diversidad.
- **Currículo** abierto, **flexible** y adaptado a la diversidad del alumnado.
- **Participación** del profesorado en los procesos de cambio, asumiendo buena parte de las competencias que, en épocas pasadas, fueron responsabilidad de la administración.

Con este nuevo cambio, se hace coincidir la edad de acceso al mercado laboral con el fin de la obligada permanencia en los centros escolares. Esta respuesta a la diversidad, a la que hacemos referencia, se recoge en la LOGSE cuando se alude al concepto de *adaptabilidad del currículo*. A través de dicho concepto, se atiende a las características individuales del alumnado mediante el uso de medidas como las siguientes: -Adaptaciones Curriculares. -Flexibilización en los agrupamientos del alumnado. -Establecimiento de planes de trabajo autónomo. -Refuerzo educativo. -Adopción de métodos diversos, - Programas de Garantía Social. -Organización de sistemas de trabajo cooperativo. -Diversificación Curricular... etc.

Con la LOGSE, se introduce un cambio en la terminología relativa a la educación especial. La adopción del concepto *necesidades educativas especiales* expresa ese **cambio** de perspectiva, cuyas consecuencias e implicaciones han sido muy importantes, tanto en el terreno de la teoría, como en el de la práctica educativa. Es un término acotado al amparo de los recursos materiales y personales que los alumnos/as necesitan, motivo por el cual la escuela ha de garantizar su puesta en marcha y seguimiento.

El carácter relativo e interactivo de este concepto, ya no se centra únicamente en aquellos colectivos que, tradicionalmente, habían sido objeto de una educación especial, sino que se amplía a cualquier alumno/a que, en un momento dado, pudiera precisar de algún tipo de apoyo.

Para Puigdemívol (1992), las **necesidades educativas** quedan definidas como *aquello que toda persona necesita para acceder a los conocimientos, habilidades y aptitudes consideradas básicas, para la integración activa en el entorno al que pertenece, como una persona autónoma y adulta* (p.45).

En este sentido, relacionado con nuestro objeto de estudio, Vicent Tirado (1993) refiere una serie de necesidades educativas específicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

- Diversidad con relación al ritmo de aprendizaje.
- Diversidad derivada de los conocimientos previos que el alumnado posee para interpretar la nueva información.
- Diversidad de formas y estrategias que los alumnos/as poseen para abordar un problema.
- Diversidad de motivación en interés de los alumnos/as.
- Diversidad derivada del diferente grado de participación que tiene el alumnado en la institución escolar.
- Diversidad de expectativas de los alumnos/as con relación a su futuro escolar y profesional.
- Diversidad de capacidades cognitivas ocasionadas, en algunos casos, por un trastorno en el desarrollo.

A continuación, y en un intento por especificar las necesidades educativas características de la Educación Secundaria Obligatoria, ofrecemos las consideraciones generales que, sobre el particular, efectúa Pujolàs (1997):

- *No se puede decir que unos alumnos o alumnas tienen necesidades educativas especiales y otros no: Todos tenemos necesidades educativas especiales, aunque no todos, evidentemente, tienen las mismas necesidades.*
- *Que estas necesidades educativas especiales forman un "continuum" que va desde las más inespecíficas hasta las más específicas, sin que pueda establecerse una frontera clara entre unas*

y otras ni, por tanto, una separación diáfana entre los que tienen unas y los que tienen otras.

- *Que las características del alumnado escolarizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con edades que oscilan entre los 12 y los 16 años (coincidentes con la adolescencia) confieren un carácter especial a algunas de estas necesidades.*
- *Que en la consideración de las necesidades educativas especiales, hay que tener en cuenta, evidentemente, las características propias de los alumnos/as, pero no sólo estas características: buena parte de las necesidades del alumno de la Educación Secundaria Obligatoria se derivan del trayecto que ha ido tomando la Educación Secundaria (desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOGSE de 1990) y de las características de los centros de Educación Secundaria.*
- *Que no se puede plantear cómo se ha de atender al alumno diferente o atípico, sin que antes no se haya planteado cómo atender globalmente la diversidad compleja del grupo clase.*

Llegados a este punto, tal y como tendremos ocasión de comentar en el capítulo tercero al referirnos a las medidas de atención a la diversidad, consideramos necesario realizar una salvedad. El concepto de *necesidades educativas especiales* (recogido en la LOGSE) tiene para nosotros una orientación errónea, en la medida en que el calificativo *especial* legitima, como en el pasado, la existencia de una situación atípica o inusual que, precisamente, es la que pretendemos normalizar. Por tanto, conscientes de este hecho, consideramos más acertada la utilización del término *necesidades educativas*, puesto que mientras una situación escolar sea considerada como *especial*, nos estaremos

alejando del principio ético y también legislativo que supone esa normalización que perseguimos alcanzar. Es decir, si todo alumno/a tiene unas necesidades, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje diferentes a los de sus compañeros/as y, por otra parte, el profesorado es consciente de la diversidad del género humano (personalidad, capacidades, actitudes, aptitudes, horizontes... etc.), desde una óptica que pretenda la normalización, resulta del todo contraproducente elevar una categoría *especial* ante cualquier situación o característica del alumnado, puesto que hacerlo legitimaría la existencia de un grupo considerado *normal* (desde el punto de vista de la Academia y la cultura hegemónica) y otro *especial*. Este último, englobaría a quienes se aparten del canon anterior y para los cuales es necesario adoptar ciertas medidas de reorientación terapéutica hacia ese grupo *normal*.

Las necesidades educativas derivadas de esta diversidad son, en general, comunes en todas las etapas educativas, sobre todo a las obligatorias. No dependen únicamente de las características individuales del alumnado, sino también de las formas en que se concreta la oferta educativa. El éxito de esta nueva concepción va a depender de varios factores:

- De las estrategias específicas diseñadas y secuenciadas por el profesorado.
- De la respuesta llevada a cabo por parte de cada centro a la hora de definir los planteamientos educativos globales.
- De la adopción de medidas pedagógicas y organizativas acordes a las características y necesidades educativas del alumnado.

Partiendo de este modelo educativo, pasamos del diagnóstico categórico y taxonómico, a la evaluación psicopedagógica basada en la detección de diferentes niveles de **competencia curricular**, estableciendo los mecanismos pertinentes para responder a la

diversidad de intereses y necesidades. Tales actuaciones tienen un carácter interno (realizadas desde el propio centro escolar) o externo. Estas últimas, son promovidas por la administración y desarrolladas por los Servicios de Asesoramiento y Equipos de Apoyo.

A modo de conclusión, hemos de decir que si bien los logros alcanzados han sido importantes, todavía no son suficientes; es necesario seguir avanzando para obtener mejores condiciones que facilitar y ofrecer a los centros. Dotación de personal especializado, eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas e ideológicas, material didáctico específico, reducción de la carga horaria, aumento de espacios y tiempos para la coordinación docente..., son algunos de los focos de actuación, a corto plazo, en los cuales concentrar nuestras energías, además de la siempre necesaria formación permanente del profesorado.

Por tanto, y tal y como hemos iniciado este apartado, un buen tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo ha de fomentar el respeto y la atención a la misma; pero no puede morir ahí. Ha de ir **más allá**.

2.1. Un principio educativo: la comprensividad.

La escuela democrática que defendemos se sirve de la *comprensividad* como una *fórmula política* (Gimeno y Pérez, 1992), como una apuesta no segregadora para los alumnos/as, de manera que puedan permanecer en el sistema educativo el mayor tiempo posible. La permanencia en el centro es un valor positivo, pues supone una lucha ideológica y social por evitar que los empleos peor remunerados estén reservados para las clases sociales más desfavorecidas.

La escuela debe ser *comprehensiva*, sobre todo con aquellos alumnos/as que acceden en desigualdad de condiciones, bien sean de tipo social, cultural, de motivación, de adquisición de habilidades sociales... etc. Por este motivo, el currículo comprensivo implica un análisis de los métodos utilizados en la escuela, con objeto de no seguir perpetuando los inconvenientes de un acceso desigual.

Sin lugar a dudas, nos hallamos ante una cierta contradicción ideológica. Por una parte, con el profesorado y medios disponibles hemos de ofrecer el mismo servicio educativo para cualesquiera de los alumnos/as. Sin embargo, ni los contenidos ni los códigos lingüísticos utilizados en el curriculum tienen un significado unívoco para los miembros de la comunidad educativa. Ofrecer una educación integral no parece una tarea fácil, sobre todo, si ha de preparar para la vida y para continuar en el sistema educativo (Gimeno y Pérez, 1992). No debemos olvidar que en la escuela perviven, con identidad propia, diferencias sociales ajenas a la escolaridad.

Quizá, el mayor problema radica en la falta de consenso y representatividad social del currículo, desde el momento en que éste ha sido definido por una Administración educativa que practica el monopolio como *principal accionista de la empresa*. En reacción a esta tendencia, realizaremos una breve reflexión a partir del análisis del artículo 27 de nuestra Carta Magna (1978) (E.1.2.):

- **Artículo 27.1.:** A través del cual se considera a todos los ciudadanos españoles como miembros integrantes del sistema educativo
- **Artículo 27.5.:** Los poderes públicos garantizarán que todos los sectores afectados en el sistema educativo participen en el mismo.
- **Artículo 27.7.:** Todos los ciudadanos/as españoles tienen la obligación de permanecer, al menos, diez años en el sistema educativo.

A la luz de esta imagen (E.1.2.), consideramos que si todos somos *accionistas del sistema educativo* (profesores/as, Administración, madres y padres, alumnos/as... etc.), del mismo modo todos deberíamos participar en la construcción de ese currículo que queremos. Como dice Skilbeck (1984), en un debate social en el cual haya una gran variedad de grupos implicados, es imposible adoptar una solución no conflictiva y satisfactoria, siempre que ésta no sea fruto de la imposición y/o exclusividad de cualesquiera de ellos.

Como resulta ser una cuestión escabrosa, no parece descabellado proponer que, progresivamente, se vaya aumentando la autonomía de los diferentes agentes sociales y educativos para facilitar, no sólo la fluidez del proceso de diálogo curricular, sino también, y más importante, para que de una vez se incluyan las voces de quienes, tradicionalmente, han permanecido secuestrados de su derecho.

El debate social es una herramienta potentísima para desenmascarar los fantasmas del pasado y del presente. En el Diseño Curricular se refleja una apuesta seria por aumentar la autonomía del profesorado pero, por contrapartida, también se establecen toda una serie de mecanismos punitivos cuya finalidad es controlar y tratar de imponer cómo ha de llevarse a la práctica dicho diseño (cómo debe ser una sesión, cómo debe ser el PEC, cómo se debe evaluar... etc.) (Gimeno, 1988, Beltrán, 1991).

Sin perder de vista este referente ideológico, consideramos que el resultado de esta situación *fantasmagórica* aviva otro debate social abierto: el proceso de desprofesionalización de la función docente. No podemos olvidar que el profesorado (mayoritariamente de Educación Secundaria) se debate entre la angustia de un modelo profesional técnico y el sueño por una profesión liberal. Incluimos aquí la opinión de Pérez (1994), al considerar que cuanto mayor sea el empeño por impregnar de academicismo el proceso de aprendizaje, mayor será el

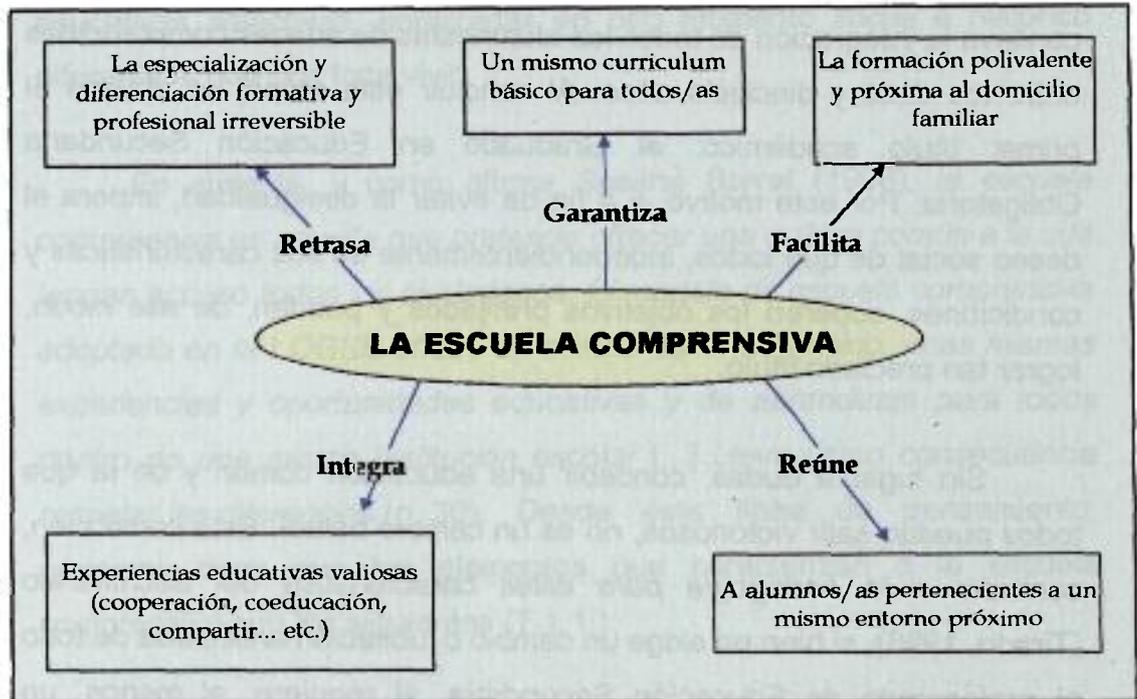
distanciamiento existente entre la significatividad de la escuela y la realidad:

"Acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno, supone facilitar el difícil tránsito a la cultura intelectual de quienes, en su medio cotidiano, se mueven en el mundo de relaciones locales, concretas, simples o empíricas.[...] La obsesión academicista es uno de los principales obstáculos para que la escuela cumpla su función educativa" (p. 60).

Y es que, en verdad, la pérdida de espacio y poder *político* del cuerpo docente, fruto, quizá, de la convergencia de factores como el intrusismo profesional, el cambio de valores sociales, la nueva situación laboral de las familias, los escándalos escolares aireados en los *mass media*, la desestructuración de la familia nuclear, las características de la propia carrera universitaria... etc., están haciendo que los maestros/as tengan cada vez mas dificultades para ejercer su profesión.

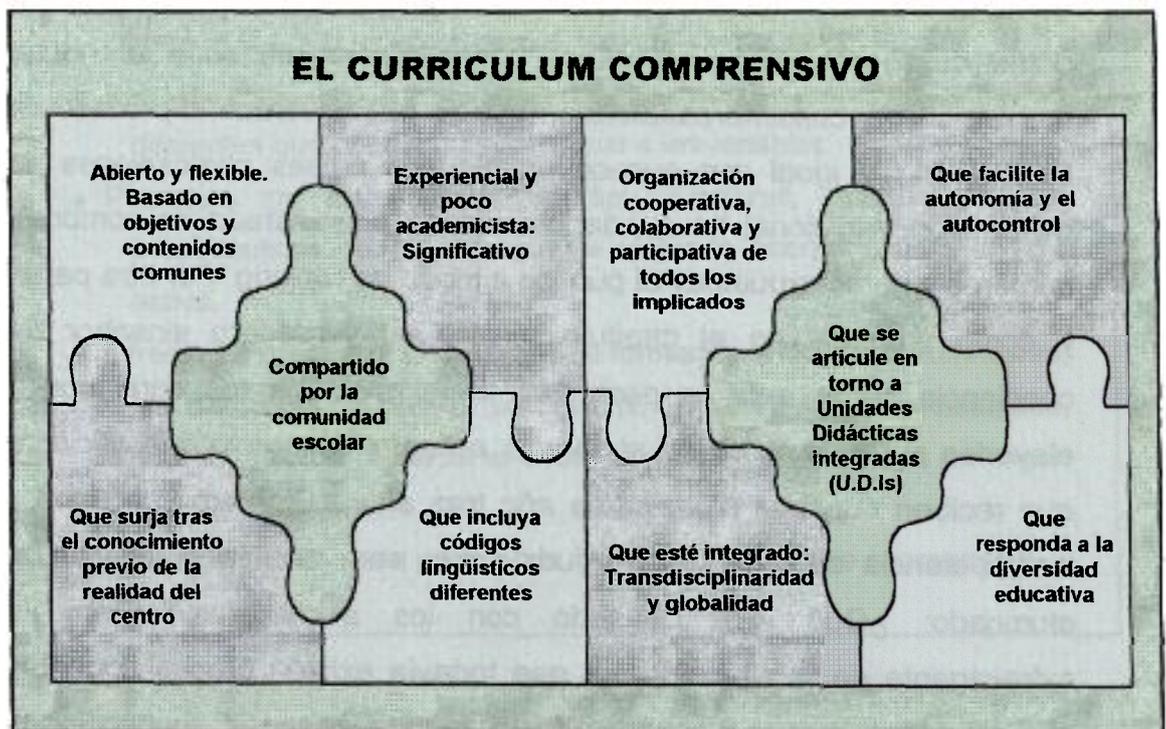
Este aspecto se dispara cuando entra en vigor la LOGSE, puesto que sus dos grandes principios, referidos con anterioridad (atención a la diversidad y comprensividad), demuestran al profesorado que lo que habían estado haciendo durante años, y por lo que se les había reconocido una labor social, a partir de 1990 no sólo dejaba de ser adecuado sino que, además, debía cambiár de inmediato. Este hecho obligó a realizar programas de formación del profesorado, que si bien tenían una ideología e intencionalidad plausible, llegaron con posterioridad al cambio y con escasez de fondos para extenderlos en el tiempo, ocasionando una sensación de desasosiego, de marcha forzada y, en consecuencia, de rechazo al cambio.

Retomando esta situación de partida, el M.E.C. (1986) defiende la importancia de la comprensividad del sistema educativo sirviéndose, para ello, de los siguientes argumentos (M.1.1.):



- M.1.1.. - La educación comprensiva

Basándonos en la propuesta de Jiménez y Vilà (1999), consideramos que un currículo comprensivo y atento a la diversidad debe integrar las siguientes características (E.1.3.):



- E.1.3. - Características del curriculum

En la Educación Secundaria Obligatoria, la comprensividad conlleva la integración de todos los alumnos/as de edades comprendidas entre los doce y dieciséis años. Al concluir esta etapa, se obtiene el primer título académico: el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo, y a fin de evitar la desigualdad, impera el deseo social de que todos, independientemente de sus características y condiciones, superen los objetivos prefijados y puedan, de ese modo, lograr tan preciado título.

Sin lugar a dudas, concebir una educación común y de la que todos puedan salir victoriosos, no es un cambio baladí. Esta convicción, contraria a la *pedagogía para élites* característica del Bachillerato (Tirado, 1996), si bien no exige un cambio o jubilación anticipada de todo el profesorado de Educación Secundaria, sí requiere, al menos, un cambio en el espíritu profesional. Exige esa convicción democrática, tan sólo asumible cuando el discurso de la diversidad, descafeinado de hipocresía, modismo o imposición, se convierte en lábaro de identidad y en estilo de vida de quienes lo hondean.

Basta una mirada a un tablón de anuncios escolar para sentir un doble desaliento. Por una parte, nos estamos refiriendo al hecho meritocrático y *cuasimercantilista* en que se ha convertido el proceso de evaluación. Al igual que sucede en algunos países anglosajones, la calificación tradicional ha quedado reducida a un listado de nombres, números y notas expuestas al público a modo de ranking. Por otra parte, y como veremos en el capítulo tercero, el verdadero sinsabor de conciencia surge ante la pasividad social frente a los continuos y elevados porcentajes de *no superado, no apto, suspenso o insuficiente* que reciben nuestros alumnos/as año tras año. ¿Problema de unos o incompetencia de otros?. Qué duda cabe, será necesario analizar al alumnado: ¿Qué está pasando con los alumnos/as?. Pero lo extravagante de la situación, es que todavía existen grupos docentes que defienden, a capa y espada y fuera de toda legalidad, concepciones

educativas selectivas, enraizadas en otro momento social e histórico diferente al que nos toca vivir.

En síntesis, y como afirma Susana Barral (1998), *la escuela comprensiva es aquella que pretende ofrecer una cultura común a la que tengan acceso todos los ciudadanos. El modelo de escuela comprensiva adoptado en la LOGSE ofrece un mismo currículo básico, unas mismas experiencias y oportunidades educativas y de aprendizaje para todos dentro de una misma institución escolar [...] Lleva como consecuencia respetar las diferencias* (p. 30). Desde esta línea de pensamiento, podemos decir que los elementos que caracterizan a la escuela comprensiva son los siguientes (T.1.1.):

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA ESCUELA COMPENSIVA

- Rechazo a los filtros escolares y a la selección de los alumnos/as.
- Ofrecer a todos el mismo currículo básico, abierto y flexible.
- Retrasar al máximo la separación del alumnado en ramas de formación diferentes que puedan ser definitivas e irreversibles.
- Potenciar los aprendizajes de tipo funcional, además de los propedéuticos, facilitando de este modo la incorporación a la vida activa.
- Ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos/as, sin distinción de niveles sociales ni de referentes socioculturales, actuando como mecanismo crítico ante las desigualdades de origen social y económico.
- Constituir una escuela para todos, más integradora que segregadora.

Ante el reto por desarrollar todos los elementos de la escuela comprensiva, saltan a la vista una serie de modificaciones que el nuevo sistema educativo ha traído consigo (E.1.4.):

FUENTES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Cambios decididos en torno a aspectos generales y estructurales del sistema.
- Aparición de un nuevo marco curricular para la enseñanza, determinado por el Decreto de Currículo (1992) y desarrollado en múltiples concreciones a través de los proyectos curriculares concretos
- La puesta en práctica de un modelo pedagógico y didáctico adaptable a una educación en la diversidad, con una concepción pedagógica y una consideración de los problemas de aprendizaje anclada en un modelo funcional. Dicho modelo está basado en una concepción interactiva del desarrollo, en detrimento de un modelo determinista que define dichas capacidades como estáticas, innatas y no modificables por la educación. Por contrapartida, el desarrollo de este modelo precisa de unos contenidos educativos más actuales, más funcionales y no sólo basados en conceptos, sino también en el aprendizaje de procedimientos y actitudes adecuadas.
- Desde el punto de vista didáctico, los planteamientos necesarios para la justificación teórico/práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje están cercanos a modelos constructivistas, con indicaciones a cerca de la necesaria significatividad del aprendizaje, tanto en el uso de los conocimientos previos del alumnado, como en la utilización adecuada de la motivación como recurso activo y de tipo didáctico.
- Desde el punto de vista organizativo, la respuesta educativa se ha sugerido a través de los mecanismos de adaptación curricular, que abarcan desde los niveles curriculares más alejados de la planificación docente, hasta la práctica educativa inmediata. Este proceso curricular, a través del continuo que suponen las *adaptaciones curriculares*, lleva consigo aspectos tales como:
 - Distintos niveles y tipos de adaptaciones curriculares
 - Diferentes modos de entender la adaptación curricular, tanto en su sentido más amplio (entendida como proceso constante de toma de decisiones curriculares), como en su sentido restringido (entendida con relación a su significatividad), distinguiéndose entonces diferentes tipos de adaptaciones más o menos significativas.
 - La aparición de los **Programas de Diversificación Curricular**, con indicaciones legislativas concretas y decretos que los desarrollan.

Somos conscientes de las dificultades que ha tenido y continúa teniendo, el profesorado de Educación Secundaria, para el desarrollo y adopción de las medidas necesarias que concretan la respuesta a la diversidad del alumnado, debido, sobre todo, a la carencia de tiempos establecidos y remunerados para el análisis, la reflexión y la coordinación. Del mismo modo, tales medidas requieren la creación y experimentación de materiales curriculares en diferentes contextos y situaciones prácticas. Esto es así, desde el momento en que las realizaciones exitosas sobre este particular se están llevando a cabo en instituciones en las que el trabajo colegial y colaborativo promueve y facilita los procesos de mejora.

Desde esta óptica, no debemos olvidar que, desde que se implantara la reforma, la tarea de elaborar currículos para la diversidad, lejos de ser vivida como una ocasión para mejorar la educación, ha sido decodificada por muchos profesores/as como un trámite burocrático más que había que cumplir, o bien como un instrumento que, simplemente, prolonga las prescripciones de las administraciones educativas en los centros. Tampoco han faltado aquellos profesionales que los perciben como una utopía deseable, pero inalcanzable en las condiciones actuales, ni los que creen que es una panacea para resolver todos los problemas educativos (Del Carmen, 1992). En este sentido, estas dificultades reseñadas constituyen, entre otras, el marco de referencia de nuestro trabajo, a la vez que nos ayudan a tomar conciencia de los esfuerzos que tendremos que asumir para este fin.

Bajo este planteamiento, tal y como señala Escudero (1993) en su documento sobre Innovación y Desarrollo Organizativo en los Centros:

"Lo que sí parece constatable es que la fiebre ocurrida en otros contextos y sistemas educativos en torno al desarrollo del curriculum por los centros, la

colaboración o la formación en centros, no ha hecho acto de presencia como tal en nuestro país por el momento" (p. 29).

Si exceptuamos diversas experiencias y realizaciones todavía aisladas o en desarrollo, como es el caso del Proyecto de Investigación que presentamos en capítulos posteriores, cabría pensar que los lemas por la autonomía y la reconstrucción interna de los centros, el reconocimiento del protagonismo de un nuevo profesor/a más crítico y reflexivo, así como el fortalecimiento de los equipos docentes (considerados como núcleos de colaboración para el desarrollo de la reforma), tienen entidad en el plano de las declaraciones y, quizá, de la retórica fácil, pero no en la plataforma de las decisiones, de las prácticas organizativas, curriculares o formativas, ni en los apoyos congruentes con las mismas.

Una vez más, sumándose a este planteamiento educativo, López (1996) considera que la escuela ha de seguir una metodología capaz de desarrollar destrezas y habilidades cognitivas y metacognitivas, tales como enseñar a preguntar, a pensar, a discutir, a resolver problemas y a buscar las propias respuestas. El modelo constructivista de la reforma, parte de los conocimientos previos del alumnado y pretende desarrollar la autonomía su autonomía, ofreciendo para ello diversas consideraciones generales a la hora de plantear alternativas metodológicas al respecto. A continuación, ofrecemos una síntesis de dichas consideraciones (Fernández y Melero, 1995; Cela et al, 1997; Novak y Gowin, 1988; Jiménez y Vilà, 1999):

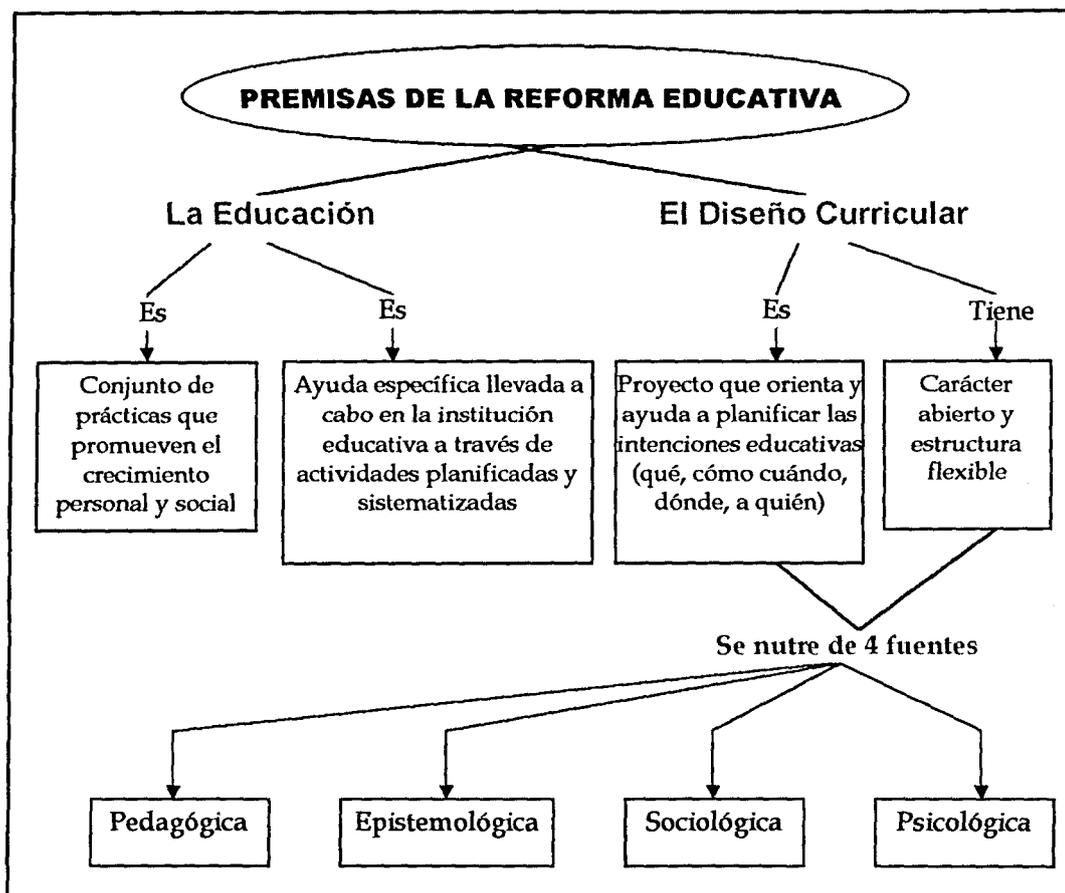
- Explicitar los conocimientos previos del alumnado.
- Explicitar los objetivos perseguidos.
- Diseñar actividades que favorezcan la comunicación e interrelación entre docentes y discentes.
- Diseñar actividades con carácter globalizador, para facilitar la significatividad del aprendizaje.

- Diversificar los agrupamientos, combinando el trabajo grupal con el individual y permitiendo el agrupamiento espontáneo.
- Utilizar materiales diferentes.
- Adaptar los materiales para que contengan información válida para todos los alumnos/as.
- Colocar el material en un lugar accesible para todos.
- Utilizar lenguajes de naturaleza diferente (escrito, audiovisual, informático, oral... etc.).
- Promover actividades que requieran indagar, resolver problemas, buscar información, transferir conocimientos fuera del recinto escolar, exponer conclusiones al grupo... etc.
- Servirse de los recursos del entorno próximo: familias, barrio, entidades próximas... etc., con objeto de cargar de significatividad los aprendizajes.

Por lo tanto, la utilización de una u otra metodología responderá al análisis realizado en base a las características del alumnado. Como recuerda Tirado (1996):

"Cuando algunos alumnos tienen dificultades de aprendizaje y no siguen la clase, frecuentemente se adopta la medida de desdoblar el grupo pero sin cuestionarse por qué hay que actuar así y sin preguntarse qué aprendizajes se llevan a cabo con esos alumnos, de tal forma que constatamos muchas veces que se les sigue imponiendo la misma programación que a los demás. De la misma manera, a los alumnos con graves problemas de aprendizaje o de conducta se les reserva el recurso fácil de la permanencia de un año más en un ciclo o curso donde, salvo en contadas ocasiones, se repiten los mismos procesos instructivos y curriculares que les llevaron a suspender" (p. 31).

Sobre esta base, Coll (1991. Cit. en Jiménez y Vilà, 1999) expone las premisas fundamentales que dan vida a la propuesta curricular de la Reforma (M.1.2.):



- M.1.2. Premisas de la reforma educativa

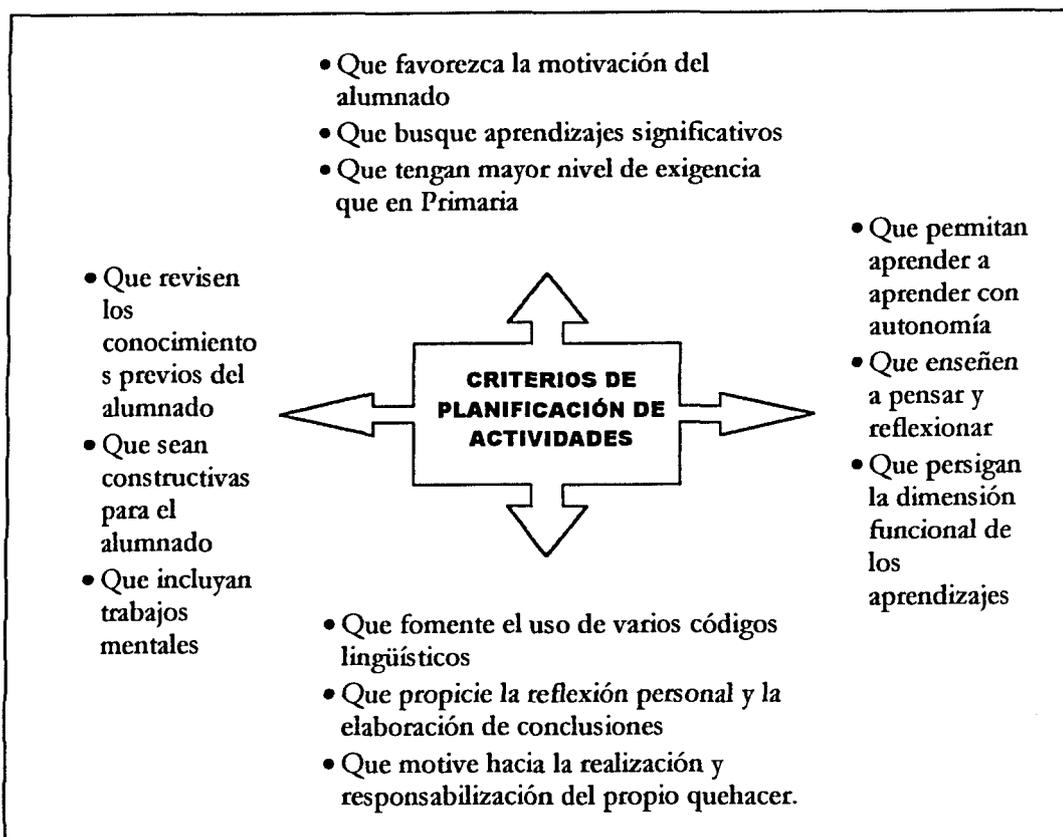
La reforma educativa, concibe la etapa de Educación Secundaria como el tramo final de la enseñanza obligatoria española. Es una etapa autónoma que coloca su énfasis en el desarrollo integral del alumnado favoreciendo, al mismo tiempo, su inserción socio-laboral. El intervalo de edad comprendida entre los doce y los dieciséis años, es un momento de desarrollo evolutivo marcado por una eclosión de capacidades personales a diferente nivel. Esta diversidad se acentúa a medida que avanza la etapa, traducándose en una multitud de ritmos de aprendizaje, de estilos de vida, grados de atención, niveles de adquisición... etc. Como recogen Jiménez y Vilà (1999) al referirse a la Educación Secundaria Obligatoria:

"Cuando el alumnado crece y avanza en el sistema educativo, las diferencias que se observan aumentan. Por ello, es necesario plantear otras formas de atención a la diversidad: optatividad, opcionalidad y diversificación curricular. Esta última supone la forma más extrema de adaptación grupal, ya que implica el acceso a los objetivos generales de etapa a través de contenidos y actividades especialmente adaptadas o diseñadas" (p.245).

La enseñanza obligatoria, en su deseo por ofrecer una educación básica y común para todos los ciudadanos, debe reflejar el carácter multicultural de la sociedad. En este sentido, el curriculum de cada centro tendrá que recoger las culturas que estén representadas en el mismo, prestando atención detenida a los valores implícitos de cada una de ellas. Este convencimiento de cambio, requiere seguir una enseñanza variada, diversificada, abierta y flexible, no sólo con el propósito de dar respuestas adecuadas a la situación personal y social de los estudiantes, sino también de considerar las grandes diferencias existentes entre los intereses, motivaciones, necesidades e inquietudes de los mismos.

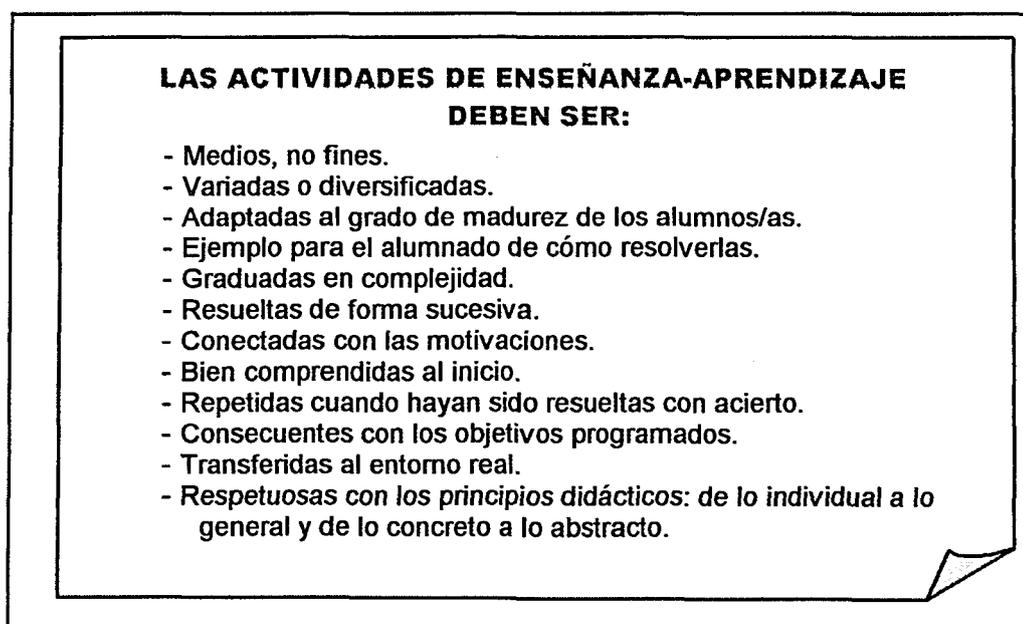
- Las actividades de enseñanza-aprendizaje: nivel de exigencia

La organización de la educación obligatoria actual dificulta la transición entre la Educación Primaria y la Secundaria, sobre todo en el caso de aquellos alumnos/as con dificultades de aprendizaje. En la Educación Secundaria Obligatoria, se concede gran importancia a la ampliación del bagaje conceptual, al manejo de procedimientos y a la adopción de determinadas actitudes iniciadas en Educación Primaria. Como último escalón de una etapa formativa obligatoria, la ESO sirve de conexión con el mundo profesional, y de nexo para nuevos peldaños académicos. Por ello, a la hora de planificar las actividades, es conveniente prestar atención a determinados criterios (Zurbano, 1996: 168-174) (E.1.5.):



- E.1.5. – Criterios para la planificación de actividades

Paralelamente a éstos, existen una serie de criterios generales a la hora de organizar y aplicar las actividades de enseñanza-aprendizaje (Zurbano, 1996: 181-182) (E.1.6.):



- E.1.6. – Las actividades de enseñanza/aprendizaje

Varios autores (Tirado, 1996; Molina e Illán, 1998), han apuntado algunas de las dificultades que conlleva, para los alumnos/as, la propia estructura y características de la Educación Secundaria Obligatoria. El funcionamiento y estructura de los institutos de secundaria, unido a la práctica educativa habitual de una buena parte de su profesorado, provoca nuevas necesidades educativas en los alumnos/as, las cuales no existían antes de su llegada al instituto.

Por una parte, la agrupación de contenidos en torno a grandes áreas, característica de la Educación Primaria, se disuelve en la Educación Secundaria, adoptando una dimensión disciplinar y especializada, situación que dificulta la comprensión globalizada de los hechos, la generalización del conocimiento y la significatividad de los aprendizajes. Por otra parte, la estructura organizativa de un instituto, segmentada y compartimentada, supone un gran número de profesores/as diferentes que interactúan con muchos alumnos/as. Este hecho, no sólo comporta una gran diversidad de metodologías, normas de actuación, criterios de evaluación... etc., sino también una gran cantidad de materias y horarios que dificultan la adopción de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

Estamos convencidos de que estas condiciones, no sólo dificultan el proceso de aprendizaje sino que, en muchas ocasiones, son responsables de algunas necesidades educativas que los estudiantes no tenían antes de su llegada a la ESO. Como ya sabemos, el desarrollo del pensamiento formal, a través del cual es posible integrar conocimientos, organizarlos, generalizarlos e incluso formular hipótesis, comienza a desarrollarse, de modo genérico, coincidiendo con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En dicha etapa, los alumnos/as están más desarrollados para asumir una mayor autonomía y amplitud de perspectivas. En este sentido, una propuesta curricular integrada (como la que defendemos con nuestra investigación), va a favorecer, no sólo la

consolidación del pensamiento concreto, sino también el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y proposicional, característico de esta etapa educativa.

2.2. La atención a la diversidad en la nueva ordenación del sistema educativo.

Sin lugar a dudas, la llegada de la integración supuso un fuerte golpe para la cultura segregadora instaurada en el sistema educativo anterior a la LOGSE. Este hecho dio paso a una etapa más democrática, en la cual tuvieran cabida todos los alumnos/as, con independencia de su edad, sexo, somatotipo, cultura... etc. Esta nueva situación supone, para centros y profesorado, la necesidad de llevar a cabo cambios organizativos, a escala *macro*, capaces de reconvertir estructuras, currículo, materiales, metodologías, programaciones... etc. Va a ser en este cambio ideológico, donde se gesta y asienta el concepto **diversidad**; un término difícil de acotar y operativizar puesto que está cargado de ideología (Sáez, 1997:20). Esa misma carga ideológica, le brinda su razón de ser y existir (Karabel y Halsey, 1977).

La materialización de este principio ideológico, se lleva a cabo en el sistema educativo a consecuencia de un *esfuerzo, sistemático y gubernamental, realizado para mejorar el sistema educativo* (McLaughlin, 1975; Orstein, 1977). En palabras de Murphy (1971) y Paulston (1977), la nueva ley pretende introducir modificaciones en el sistema educativo para alterar tanto la forma como el fondo de su curso.

En este sentido, la LOGSE incluye una serie de principios, valores y planteamientos que, bajo nuestro punto de vista, se pueden decodificar positivamente; tal es el caso de la *formación en el respeto a las libertades, el principio de igualdad, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos...* etcétera.

Pero estos planteamientos se han dado de bruces con el modelo *científico-homogeneizador*, carente de base social y que despersonaliza al alumnado, sepultándolo en la *estandarización* (Saez, 1989, 1997), generando contradicciones importantes entre un currículo que respeta la diversidad y un modelo social *mercantil-eficientista* que busca la eficacia y la cualificación de los trabajadores. A juzgar por esta última teoría filosófica, en la sociedad sólo podrán *triunfar* aquellos que mejor se adapten y respondan al sistema.

En este sentido, el sistema educativo todavía está en *periodo de prueba* (Pérez, 1996), siendo el respeto a la diversidad la *gran asignatura pendiente* (Illán y Jiménez, 1997) que reclama, a voz en grito, esa escuela abierta, flexible, crítica y plural que propone Giroux (1990). Y como tema capital aglutinador: la **formación del profesorado** de la ESO, el cual, a pesar de los esfuerzos realizados, requiere de una fuerte actualización científica y didáctica (Illán y Jiménez, 1997).

En la situación educativa actual, el tratamiento de la atención a la diversidad pasa, necesariamente, por la consideración de las dificultades de aprendizaje del alumnado. Para nosotros, las dificultades de aprendizaje no surgen, exclusivamente, a consecuencia de las características educativas de los alumnos sino, más bien, de la falta de ajuste entre éstas y las condiciones que ofrece la escuela y su profesorado. En consecuencia, y siguiendo a Tirado (1996), la respuesta pedagógica que ofrezcamos deberá basarse, no sólo en las características educativas de los alumnos/as sino también, y lo que es más importante, en la calidad de un servicio educativo personalizado y comprensivo.

Como resultado del análisis de los valores educativos, el profesorado podrá conservar su estatus quo, legitimando así el de la sociedad, o bien podrá adoptar una postura crítica, orientada hacia la emancipación, tal y como defienden Freire (1975) y Giroux (1990). Sobre

esta misma idea, Jiménez y Vilà (1999) aseguran que sin el esfuerzo crítico del profesorado -y demás agentes educativos- por superar los valores de una sociedad competitiva y desigual, resulta impensable el cambio hacia una *educación en la diversidad*, si bien lo consideremos del todo necesario. Educar en la diversidad, supone transgredir el límite de la cultura oficial -y tradicionalmente elitista-, para reconstruir la escuela a partir de las diferentes culturas de los alumnos/as (Pérez, 1994), de modo que sean tenidas en cuenta aquellas que, históricamente, han sido apartadas del entorno escolar.

El cambio sufrido en el discurso oficial, pasando de una educación segregadora a la defensa de un modelo comprensivo e integrador (Reynolds, 1989), conlleva el desarrollo de toda una serie de factores que permitan ofrecer -a todos los ciudadanos- una educación de calidad y la oportunidad de acceso a la cultura (Fuentes, 1998).

Desde esta óptica, defendemos una perspectiva ideológica que, de manera explícita, apuesta por una escuela pública, una escuela para todos, a través de un Proyecto Educativo cimentado en la filosofía de la normalización (Sánchez, 1994). Por lo tanto, podemos decir que el discurso de la diversidad es un discurso preferentemente ético, en la medida en que o nos situamos al servicio de una educación de calidad para todos -sin exclusión-, o nos ponemos al servicio del sistema de poder (Illán, 1999). El significado global de esta opción, está estrechamente vinculado al universo de las actitudes y los valores, formando parte del entorno social y político en el que nos desenvolvemos, y a través del cual configuramos un sistema de creencias que guían nuestra acción y comportamiento (Apple, 1986; cit. en Jiménez y Vilà, 1998).

En este sentido, la diversidad se convierte en expresión de diferencias y necesidades, cuyo origen radica en las capacidades, motivaciones e intereses del alumnado, a consecuencia del continuo de intercambios socioculturales. Una vez establecido un currículo común

(para todo el alumnado), es preciso ofrecer estrategias diversificadas y ajustadas a la diversidad de necesidades educativas (Barral, 1998).

Tradicionalmente, la diversidad educativa, lejos de ser considerada como una característica propia y singular de la vida cotidiana, ha sido percibida como una problemática que complica el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Vilà, 1999). Este concepto, no sólo carece de un significado unívoco entre las personas sino que, además, no parte de los mismos supuestos ideológicos. Podemos afirmar que desarrollar la labor educativa desde la atención a la diversidad, más que un dilema técnico, se convierte en un *dilema ético* (Gimeno, 1993) y *axiológico* (Jiménez y Vilà, 1999), en la medida en que obliga a adoptar una postura política y social ante los retos que las diferencias humanas ocasionan al sistema educativo. Para estos autores, educar en la diversidad supone:

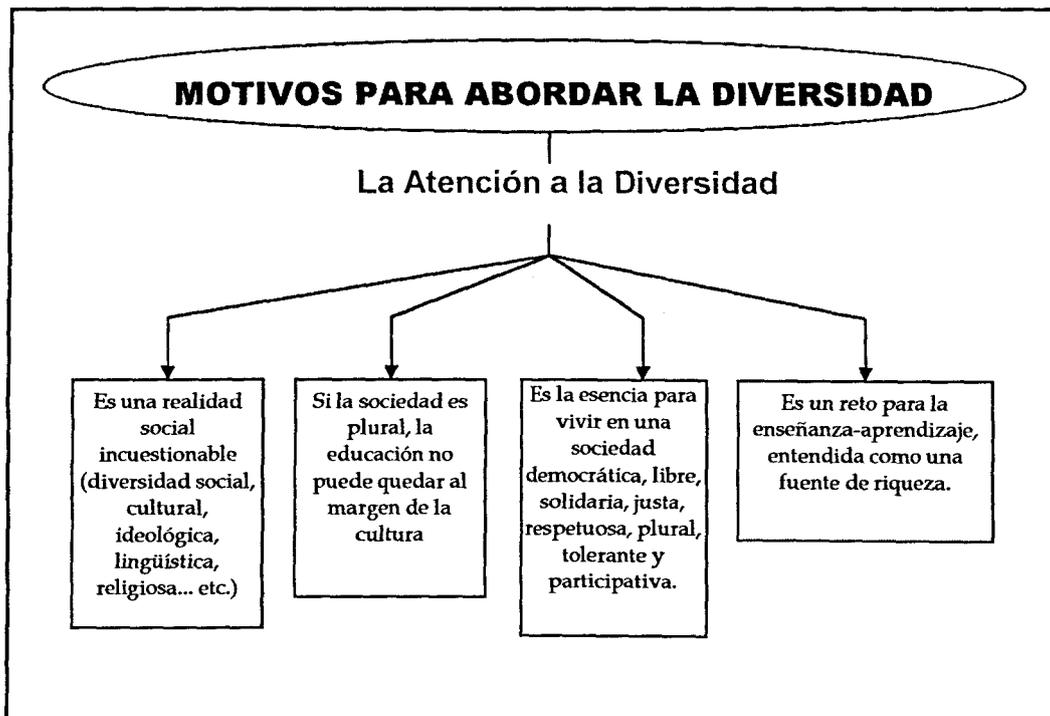
"[...] un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles, con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales" (p. 38).

Zabalza (1998a) también incide en el carácter axiológico del concepto diversidad. En la misma línea, López (1997b) realiza una distinción conceptual entre diversidad, desigualdad y diferencia. Para este autor, **diversidad** se refiere a la imagen de la persona tal y como es (no como nos gustaría que fuera); la **diferencia**, sin embargo, es una valoración, de carácter subjetivo, que se realiza sobre dicha diversidad, de manera que ésta podrá ser discriminatoria, tolerante, solidaria... etc.

Por último, la **desigualdad** conlleva al establecimiento implícito de categorías entre las personas, atendiendo a diferentes criterios (sexo, raza, poder adquisitivo, nivel cultural... etc.).

Desde nuestra perspectiva, consideramos la atención a la diversidad como una característica intrínseca de la naturaleza humana, como un valor positivo y enriquecedor de las relaciones sociales de las personas. Se trata de un nuevo modo de entender el hecho educativo, contrario al modelo dual de enseñanza, y en el que se aboga por la inclusión de aquellos alumnos/as que, por una u otra razón, fueron segregados y apartados de los centros en épocas pasadas (Illán y Molina, 2000). La ventaja principal de este *giro copernicano*, estriba en la consideración positiva de la diferencia y la configuración de un entorno cultural abierto, flexible y transdisciplinar, en el cual se acepten y respeten las diferencias individuales y se persiga la eliminación de las desigualdades.

Jiménez y Vilà (1999) asumen los postulados de la atención a la diversidad, en función de cuatro motivos primordiales que exponemos a continuación (M.1.3.):



- M.1.3. – Motivos para abordar la atención a la diversidad.

Esta nueva perspectiva, ha puesto de manifiesto, no tanto la necesidad de individualizar la instrucción (Eisner, 1987), sino la obligación de personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al igual que en una zapatería no existe calzado de un sólo número (que correspondería con la media aritmética de la población), ni en un restaurante sirven tan sólo un menú, sino que tanto en la zapatería como en el restaurante encontramos zapatos y menús de diferentes medidas, texturas, ingredientes, sabores, colores... etc., para ajustarse a las necesidades de todos y cada uno de los pies y paladares, respectivamente, del mismo modo consideramos que una escuela democrática, que pretenda dar cabida y respuesta a todos los alumnos/as que han sido obligados a estar bajo su seno, debe garantizar lo que denominamos enseñanza *a la carta*, que se corresponde con una oferta educativa abierta, flexible y capaz de adaptarse a las características individuales de los alumnos/as, dando respuesta a sus demandas e intereses, y en contra de la tendencia *yanqui* homogeneizadora de los últimos años, que trata de imponernos perfumes unisex y prendas de talla única.

Por este motivo, los programas y métodos de enseñanza escolar deberían tener en cuenta tales intereses, características y demandas, antes de emprender itinerarios y decisiones educativas. En este marco, Eisner (1987) considera que la personalización de la educación se relaciona con el ideal de igualdad educativa, que conlleva a diseñar programas para cada alumno/a, a través de los cuales desarrollarían al máximo su propio potencial:

"Los niños con diferentes aptitudes han de tener una serie de condiciones educativas que hagan óptimo su aprendizaje en la escuela. Si los programas escolares sólo proporcionan una gama muy limitada de condiciones, si dejan de lado ciertas formas de actividad humana que, por lo

demás, son valiosas, si restringen las recompensas escolares a los niños que sólo exhiben habilidades verbales o matemáticas, proporcionan unas oportunidades desiguales desde el punto de vista educativo, a los alumnos cuyas aptitudes e intereses difieren de las formas más destacadas. Dicho de otra manera, si el único juego de la ciudad es el ajedrez y existen algunos jugadores de póker muy buenos, estos últimos estarán culturalmente disminuidos" (p. 134).

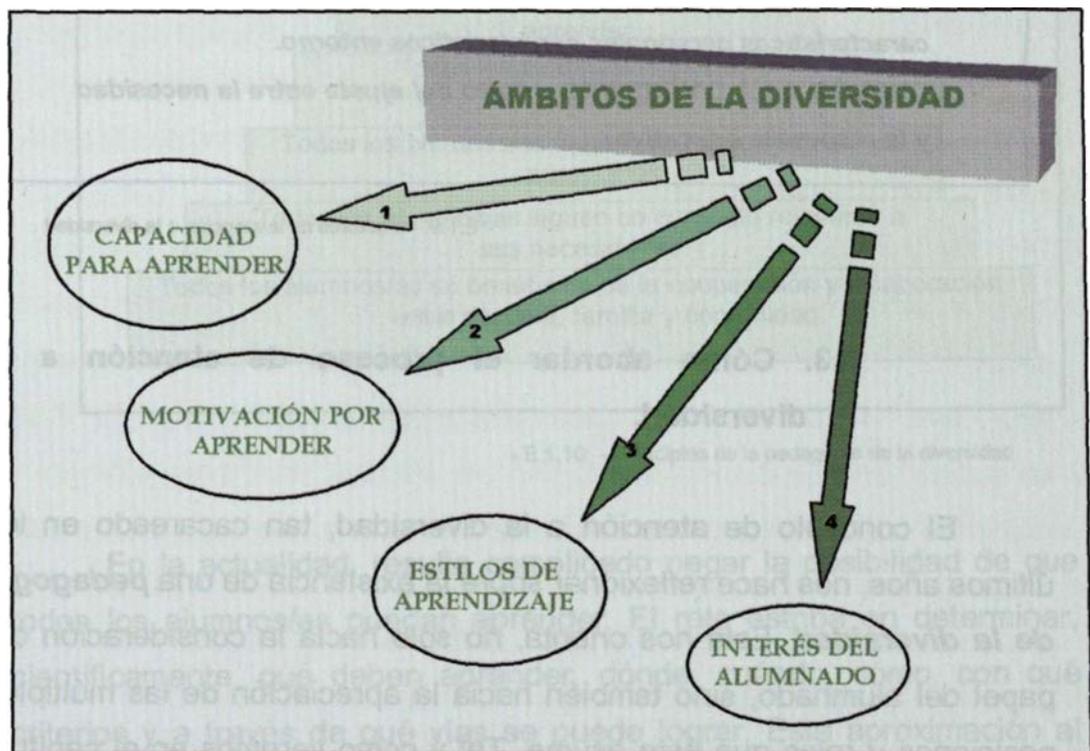
Así pues, si la educación en la diversidad es un reto que afecta y compromete a toda la sociedad y comunidad educativa (Puigdemívol, 1998). Al hablar de diferencias personales, no sólo nos referimos a los alumnos, exclusivamente, sino que también existen diferencias, a menudo substanciales, entre los profesionales del gremio educativo y entre los centros en los que desarrollan su actividad cotidiana. Tales diferencias pueden entorpecer la adecuada adaptación del proceso educativo a las características y necesidades del alumno/a.

Cela (1997) establece el origen de la diversidad en tres grandes fuentes: psicológica, social y personal (E.1.7.):

FUENTES DE LA DIVERSIDAD

- Psicológica: conocimientos previos, capacidades, estilos y hábitos de aprendizaje, ritmos de trabajo, motivación, interés, relación afectiva.
- Social: rol social, nivel socio-económico, procedencia geográfica y cultural, estructura familiar.
- Personal: carga hereditaria (genotipo y fenotipo), imposiciones de los modelos culturales: belleza, género... etc.

Una vez conocidas las fuentes de la diversidad, podemos ser capaces de establecer los ámbitos en los cuales ésta se manifiesta. Tradicionalmente, la escuela ha enfatizado uno de estos ámbitos por encima del resto: *la capacidad para aprender* (Zurbano, 1996). Por contrapartida, ha prestando una menor atención a las diferencias de intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje (E.1.8.):



- E.1.8. - Ámbitos de la Diversidad

La capacidad para aprender, lejos de ser una categoría innata y finita, debe ser entendida como una capacidad viva, que puede crecer con la mediación del maestro/a (Vigotsky, 1991). Del mismo modo, la motivación por aprender está influenciada, no sólo por el historial de éxitos y fracasos del alumno, sino también por la significatividad de los contenidos, por los intereses del alumnado y por los estilos de enseñanza empleados por el docente.

Como dijimos anteriormente, al hablar de atención a la diversidad, es necesario detenernos en una serie de factores que podemos diferenciar desde esta adopción ideológica (Tirado, 1996) (E.1.9.):

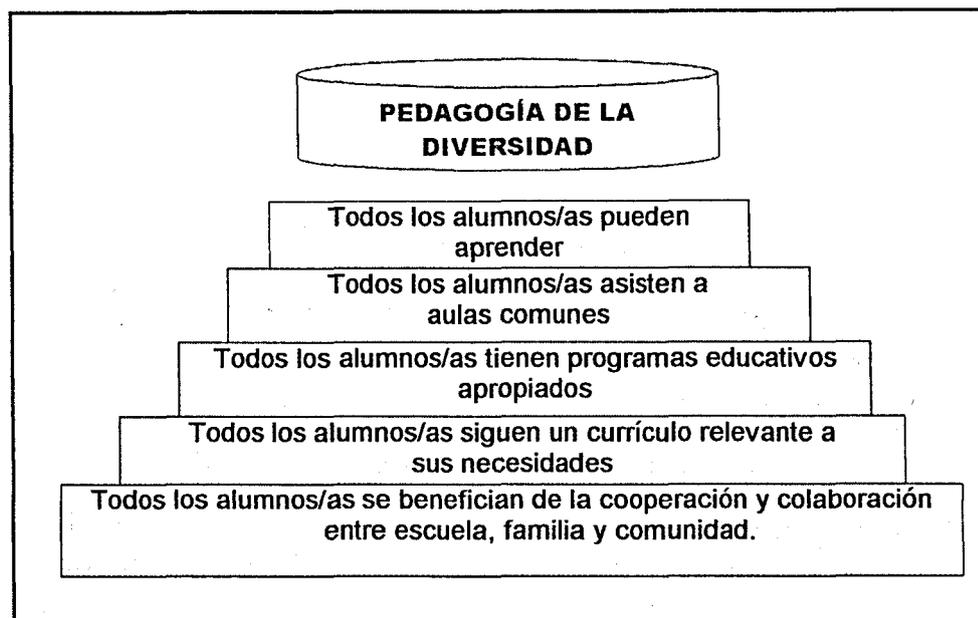
- **PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.**
- **CONDUCTA EDUCATIVA = fruto de la interrelación de intereses, motivaciones y capacidades.**
- **APRENDIZAJE = fruto de la interacción maestro/a-alumno/a-características personales-características entorno.**
- **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD = fruto del ajuste entre la necesidad y la respuesta educativa**

- E.1.9. – Factores de la atención a la diversidad

2.3. Cómo abordar el proceso de atención a la diversidad.

El concepto de atención a la diversidad, tan cacareado en los últimos años, nos hace reflexionar sobre la existencia de una **pedagogía de la diversidad**. Ésta nos orienta, no sólo hacia la consideración del papel del alumnado, sino también hacia la apreciación de las múltiples posiciones y roles que éste asume. Tal y como veremos en el capítulo siguiente, desde una perspectiva vigotskiana, el abordaje de la diversidad incorpora determinantes históricos, sociales y culturales, capaces de contribuir al descubrimiento de la esencia y génesis de su expresión y sentido dinámico. La pedagogía de la diversidad es la expresión de un posicionamiento pedagógico que, partiendo del reconocimiento de las diferencias de género, cultura, desarrollo y aprendizaje, reconoce también las diferencias existentes entre los docentes y contextos escolares en los cuales se lleva a cabo el proceso educativo.

La pedagogía de la diversidad define una serie de principios y postulados a desarrollar, con vistas a lograr una mejor práctica educativa. Tales principios son los siguientes (E.1.10.):



- E.1.10. – Principios de la pedagogía de la diversidad

En la actualidad, resulta complicado negar la posibilidad de que todos los alumnos/as puedan aprender. El reto estriba en determinar, científicamente, qué deben aprender, dónde, cuándo, cómo, con qué criterios y a través de qué vías se puede lograr. Esta aproximación al proceso de aprendizaje, está inspirada en la escuela constructivista de Vigotsky, autor que pone de relieve el carácter social del proceso educativo y cuya manifestación individual expresa la transformación de la persona. En este sentido, la interacción con los compañeros resulta decisiva, en la medida en que el trabajo colaborativo va a permitir, a determinados alumnos/as, superar una serie de objetivos cuya consecución sería impensable desde un esfuerzo individual. Es decir, que en la posibilidad de aprender que tenemos todas las personas, desempeña un papel crucial la ayuda que puedan prestar los demás (padres, madres, maestros, grupo de iguales... etc.).

Para llevar a cabo la pedagogía de la diversidad, será necesario, entre otras cuestiones, las siguientes:

- Establecer una programación como marco referencial.
- Explicitar las intenciones educativas.
- Establecer la correspondencia existente entre objetivos de área y etapa.
- Revisar las distintas necesidades educativas.
- Secuenciar los contenidos, respetando los procesos evolutivos del alumnado.
- Consensuar los contenidos con los estudiantes.
- Utilizar los objetivos como criterios orientativos para la evaluación... etc.

Como recoge la LOGSE, los objetivos no pueden quedar reducidos a simples conductas deseables al final de un periodo temporal, sino que hemos de dar importancia al proceso seguido hasta alcanzarlos, tratando de evitar, en lo posible, la fragmentación de objetivos que dan lugar a contenidos fuertemente especializados y poco integrados. Como hemos indicado, la concepción constructivista del proceso educativo atiende tanto a los conocimientos previos del alumnado, como a la ayuda de los demás y a los diferentes tipos de contenidos. Es un elemento facilitador para adaptar el currículo a las necesidades educativas específicas de cada uno. Como dice Zabalza (1998a):

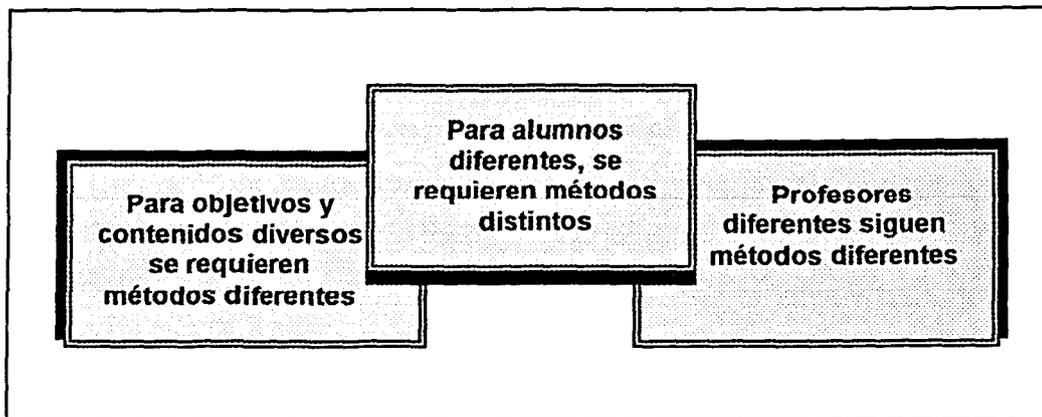
"La respuesta a la diversidad es un proceso complejo de naturaleza socio-política que requiere no sólo de un compromiso personal, ni tampoco de un compromiso que se reduzca a lo ideológico. Se hacen precisas estrategias de innovación y adaptación de las estructuras y dispositivos operacionales para que esos valores puedan ser trasladados a la acción cotidiana. Ahí es donde empieza a cobrar

especial importancia la organización escolar" (p. 14).

Desarrollar respuestas diversificadas y adaptadas a las necesidades del alumnado, debe acometerse desde una perspectiva multidimensional (Jiménez e Illán, 1997). Su planteamiento estima que la diversidad exige interrelacionar, al menos, tres grandes ámbitos: la política educativa, los recursos didácticos y los valores (Jiménez y Vilà, 1999). No ha llovido tanto desde que se eliminase el sistema dual de enseñanza (segregador y paralelo al ordinario), hasta la adopción de un planteamiento curricular común. Es más, dicho planteamiento ha evolucionado desde la adaptación a las necesidades educativas especiales, hasta una respuesta curricular global que potencia la diferencia frente a la univocidad. Es en el día a día, en el abordaje de cuestiones cotidianas donde surgen los conflictos, las dudas... y donde emergen las carencias de los centros educativos.

No podemos perder de vista que, en el terreno educativo, cualquier medida adoptada afecta al estudiante en su globalidad, y no en una parcela de su ser. Por este motivo, conviene prestar atención a la relación y cultura presente entre profesorado y alumnado, dado que ambos interactúan y progresan dependiendo de las respuestas que vayan ofreciendo. En este sentido, la uniformidad en los métodos de enseñanza, no sólo resulta inalcanzable sino que, además, es una práctica poco recomendable si verdaderamente deseamos garantizar la adecuación del proceso educativo.

Por el contrario, una metodología variada queda justificada desde la triple perspectiva (E.1.11.) que considera Zurbano (1996):

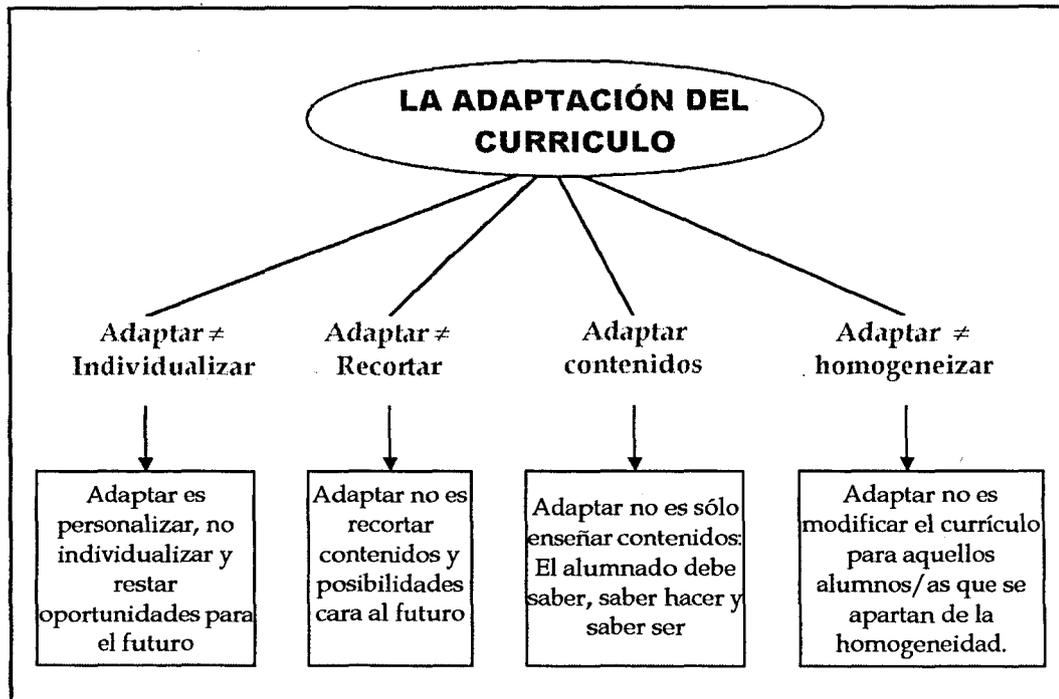


- E.1.11. – Justificación de una metodología variada

En esta línea, si pretendemos que los alumnos/as permanezcan motivados por su propio aprendizaje y evolucionen favorablemente en el sistema educativo, será necesario adaptar la enseñanza a su proceso natural de aprendizaje (Zurbano, 1996), el cual pasa por descubrir *la realidad* a través de los propios sentidos, representarla mentalmente, conceptualizarla, relacionarla con otros aprendizajes y, finalmente, transferirla y aplicarla en el entorno. Por este motivo, y siguiendo este breve recorrido del proceso de aprendizaje, podemos decir que un adecuado diseño de los medios y materiales didácticos pasa, forzosamente, por su **adaptación** a la estructura y fases de pensamiento de los alumnos/as: sensoriomotora, preoperacional, concreta y formal (Marchesi y Coll, 1992). Pero tampoco podemos olvidar que este **proceso de adecuación**, conlleva, además, la adaptación del currículo tanto al principio de comprensividad (democratización escolar, igualdad de oportunidades e inclusión), como al principio de diversidad (diferencias entre las personas: motivación, interés, necesidades...etc.), desde el momento en el que el desarrollo madurativo humano no es alcanzado, por todos ni al unísono, al llegar a la misma edad (Cuomo, 1994).

A menudo, el concepto de **adaptación del curriculum**, tan utilizado en los últimos años, conlleva imaginar una serie de ideas

equivocas sobre la atención a la diversidad (García y Gómez, 1998), las cuales hemos recogido en el mapa siguiente (M.1.4.):



- M.1.4. - La adaptación del currículo

Estas ideas equivocadas persisten ya que, en la actualidad, sigue vigente el modelo deficitario que establece el origen de los problemas de los alumnos/as en sí mismos, motivo por el cual se les considera, explícita o implícitamente, *deficientes, inadaptados, problemáticos, especiales, acnees...* etc. Por esta razón, los esfuerzos se centran en ofrecer respuestas individualizadas a los alumnos/as que más problemas plantean, en lugar de argumentar las ventajas que comportaría, para toda la comunidad educativa, la adopción de un modelo comprensivo a través del cual sería posible crecer en una escuela para todos, en esa **escuela de la felicidad** que propone el profesor Nicola Cuomo (1994). En definitiva, en una escuela en la que todos los alumnos/as sean tratados en y desde un curriculum común y democrático (Jiménez y Vilà, 1999; Guarro et al, 1999).

- Modelos de atención a la diversidad: Equilibrio entre compensación y promoción.

Atender a la diversidad del alumnado, supone adoptar un posicionamiento ideológico de partida. Por una parte, podemos analizar qué hacer con aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales diagnosticadas, al margen de lo que se trabaja para con el resto del alumnado (**modelo selectivo**). Por otra parte, es posible estudiar de qué manera trabajar con la totalidad del grupo desde la consideración de que todos los alumnos/as son diferentes y, por lo tanto, tienen necesidades educativas distintas (**modelo integrador-promocionador**) (Pujolàs et al, 1997).

Quienes adoptan el primer enfoque, se sitúan bajo un modelo selectivo de atención a la diversidad, según el cual existen alumnos/as *normales* y alumnos/as *problemáticos*, delegando la responsabilidad de los últimos en los llamados profesores/as *especialistas*. Desde este planteamiento, el tratamiento que reciben los alumnos/as se basa en una atención separada y estructurada a través de:

- Grupos homogéneos: agrupados por niveles de capacidad o rendimiento
- Grupos reducidos: fuera del aula y atendidos por especialistas (internos o externos).
- Atención individualizada.

Sin embargo, quienes adoptan el segundo enfoque, trabajan con la globalidad del alumnado, enfatizando la individualidad, la diferencia e irrepitibilidad de todos los seres humanos: *aunque en esencia seamos iguales, en existencia somos diferentes*. Por lo tanto, si la diversidad es una característica intrínseca de la realidad humana, todos los alumnos/as han de aprender desarrollando al máximo sus capacidades (Muñoz y Maruny, 1993).

Para otro sector del profesorado, alcanzar esta concepción de diversidad supone un nuevo planteamiento diferente a los anteriores. Supone un intento por **compensar** las diferencias que, en algunos alumnos/as, han pasado a ser desigualdades de origen diverso: de género, de ritmo de aprendizaje, de ambiente socio-familiar... etc. (**modelo compensador**). Desde esta óptica, la diversidad del alumnado no debe entenderse, únicamente, como diferencias en cuanto al desarrollo de las capacidades o a las dificultades de aprendizaje, sino que está estrechamente relacionada con los estilos de aprendizaje, la motivación, las expectativas y la propia personalidad de los alumnos/as. Bajo este planteamiento, los esfuerzos deben dirigirse a todo el alumnado, en función de sus necesidades educativas, en vez de proceder atendiendo a sus capacidades o rendimiento. En este sentido, todos los alumnos/as van a requerir medios y estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo (grupos heterogéneos, actividades extraescolares, optatividad, experimentación... etc.), aunque para algunos de ellos habrá que recurrir a otros medios que **compensen** tales desigualdades de partida (grupos reducidos dentro o fuera del aula, atención individualizada, diversificación curricular... etc.). Desde este modelo, la responsabilidad es compartida por todos los profesores/as, en estrecha colaboración con los servicios de apoyo internos y externos.

Los tres modelos de atención a la diversidad que hemos presentado, quedan recogidos en la siguiente tabla (T.1.2.) de manera resumida y clarificadora (Pujolàs et al, 1997):

	MODELO SELECTIVO	MODELO INTEGRADOR	
		Función Compensadora	Función Promocionadora
Concepto de Atención a la Diversidad	Consideración de la Diversidad como un problema: Hay alumnos "normales" que tienen capacidad para estudiar y los hay problemáticos que no tienen capacidad para el estudio.	Consideración de la Diversidad como una desigualdad: Se trata de desigualdades derivadas de necesidades educativas especiales, de ritmos y procesos de desarrollo desiguales, de orden sexista...etc.	Consideración de la Diversidad como una singularidad: La diversidad es una característica intrínseca de la realidad humana, y a fin de cuentas una riqueza: afortunadamente, todos tenemos una diferencia que podemos y hemos de desarrollar. Se trata de una diversidad derivada de diferentes valores culturales, intereses, motivaciones...etc.
Alcance de la Atención a la Diversidad	La Atención a la Diversidad abarca a los alumnos "problemáticos" que no siguen satisfactoriamente, según una forma preestablecida, el proceso de enseñanza-aprendizaje.	La Atención a la Diversidad abarca a todos los alumnos	Se trata de atender las necesidades educativas de todos los alumnos que son diferentes, para que todos aprendan más y mejor, de forma significativa.
Finalidad de la Atención a la Diversidad	Recuperar, si es posible, a los alumnos con más dificultades que no han podido ser seleccionados en primera instancia.	Compensar, en la medida de lo posible, las desigualdades que sufren algunos alumnos.	Procurar el desarrollo y la promoción de personas diferentes, cada una desarrollando al máximo sus capacidades y singularidades.
Medios para atender a la Diversidad	<p>Se trata de medios que suponen la separación o la atención separada de los alumnos que no siguen de aquellos que siguen.</p> <p><u>En el centro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetición de un curso - Agrupamiento de alumnos de forma homogénea, según su capacidad y rendimiento. - Atención individualizada o en pequeño grupo, fuera del aula. <p><u>Fuera del centro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a clases de recuperación. - Derivación del alumno hacia especialistas externos (sin que haya ninguna coordinación con los profesores del centro). - Gabinetes de Reeducación. 	<p>Se trata de medios que proporciona el propio Centro o los Servicios Educativos de la zona en estrecha colaboración con los profesores del Centro y que se dirigen a los alumnos en función de sus necesidades educativas.</p> <p>A) Para compensar las desigualdades que padecen algunos alumnos:</p> <p><u>En el Centro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención individualizada o en grupos reducidos, dentro o fuera del aula ordinaria. - Adaptaciones Curriculares Individualizadas - Diversificación curricular (créditos comunes integrados) - Créditos variables que respondan a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos. <p><u>Fuera del centro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Derivar al alumno hacia especialistas y Servicios Externos (coordinados con los Profesores del centro). 	<p>B) Para potenciar el desarrollo de las capacidades y singularidades de todos los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamiento de los alumnos de forma heterogénea (sexo, intereses, ritmos de aprendizaje, capacidades, etc.) para fomentar las interacciones entre ellos. - Utilización y enseñanza de estrategias que favorezcan la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno. - Créditos variables que respondan a los intereses y motivaciones del alumno.
Responsables de la Atención a la Diversidad	Los profesores no se consideran preparados y derivan la responsabilidad hacia especialistas (Psicopedagogo, Maestro de Educación Especial...)	Todos los profesores del centro, con el psicopedagogo/pedagogo como un profesor más, en estrecha relación.	Colaboración con los profesionales y servicios externos (logopedas...etc).

- T.1.2. - Modelos de atención a la diversidad. Tomado de Pujolàs et all, 1997

Una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado pasa, ineludiblemente, por ajustar la ayuda pedagógica a sus necesidades, facilitándoles los recursos y estrategias que permitan desarrollar al máximo sus capacidades, tal y como se desprende de las Orientaciones

Didácticas que el MECED establece para la Educación Secundaria Obligatoria (1993):

"Las vías existentes para el tratamiento de la diversidad son varias y no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias. En primer lugar, la propia naturaleza del currículo establecido, tanto en lo que concierne a su estructura como a su contenido, traduce con nitidez la preocupación por atender adecuadamente a la diversidad sin renunciar a un planteamiento de enseñanza comprensiva. En segundo lugar, se proponen unas vías específicas de tratamiento de la diversidad que van desde las adaptaciones curriculares hasta la creación de un espacio de opcionalidad, pasando por la posibilidad, en casos extremos, de introducir una diversificación curricular para algunos alumnos/as" (p.25).

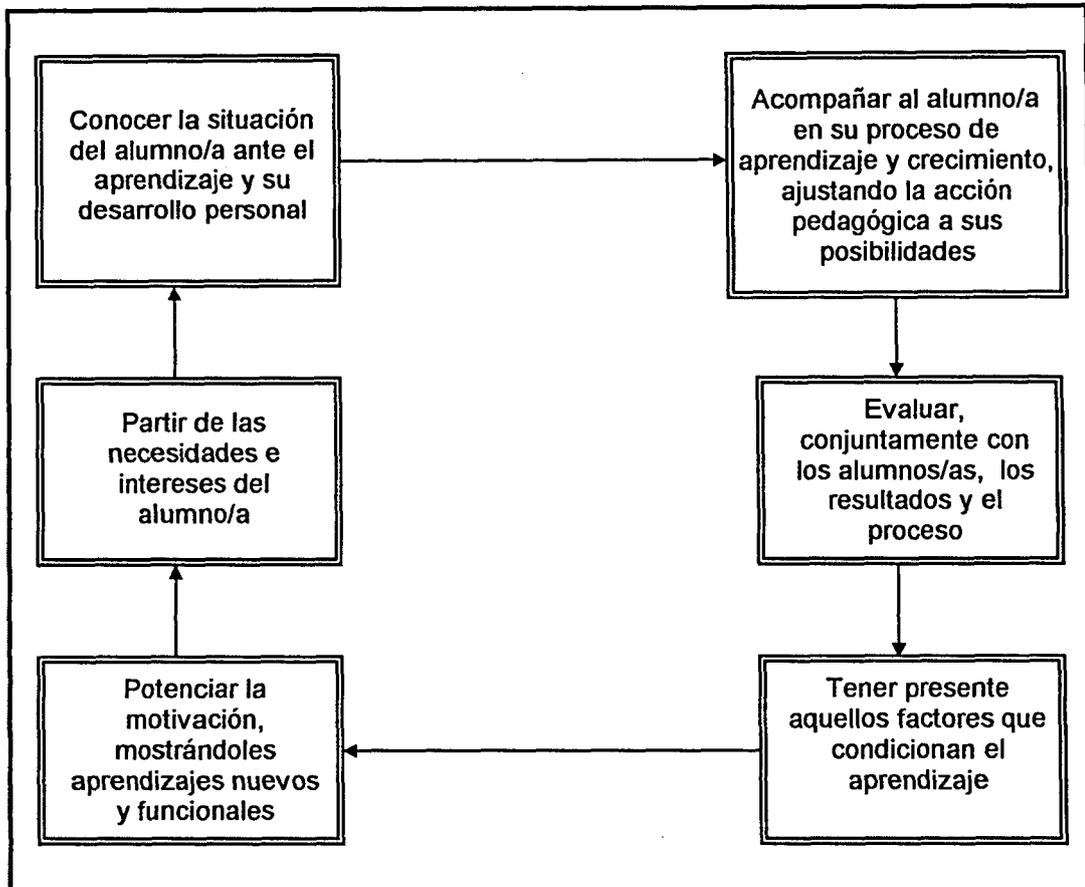
De un modo más explícito, enunciaremos a continuación algunas de las medidas de atención a la diversidad que podemos utilizar, si bien hemos dedicado un apartado en nuestro capítulo tercero a la descripción y análisis de cada una de ellas:

- Enseñanza personalizada.
- Acción tutorial.
- Opcionalidad del currículo.
- Adaptaciones curriculares.
- **Programa de Diversificación Curricular.**
- Programa de Garantía Social.
- Programas de refuerzo para alumnos muy dotados.

Junto a estas estrategias, Barral (1998) destaca también las siguientes:

- Un currículo abierto y flexible que permita distintos niveles de concreción.
- Intenciones educativas que se concreten en capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, las cuales abarcan todos los ámbitos del ser humano.
- Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la consecución de las capacidades establecidas.
- Criterios de evaluación amplios y flexibles.
- Un currículo que garantice una formación profesional básica para todos.
- Una evaluación integradora y continua.
- Posibilidad de alcanzar las mismas capacidades siguiendo itinerarios diferentes.
- Posibilidad de permanecer un año más en un mismo ciclo o curso, o bien de promocionar sin haber superado todos los contenidos.

En esta misma línea, Zurbano (1996) considera que para atender a la diversidad del alumnado, la enseñanza personalizada es un instrumento muy eficaz que permite, además, concretar el resto de estrategias didácticas (E.1.12.):



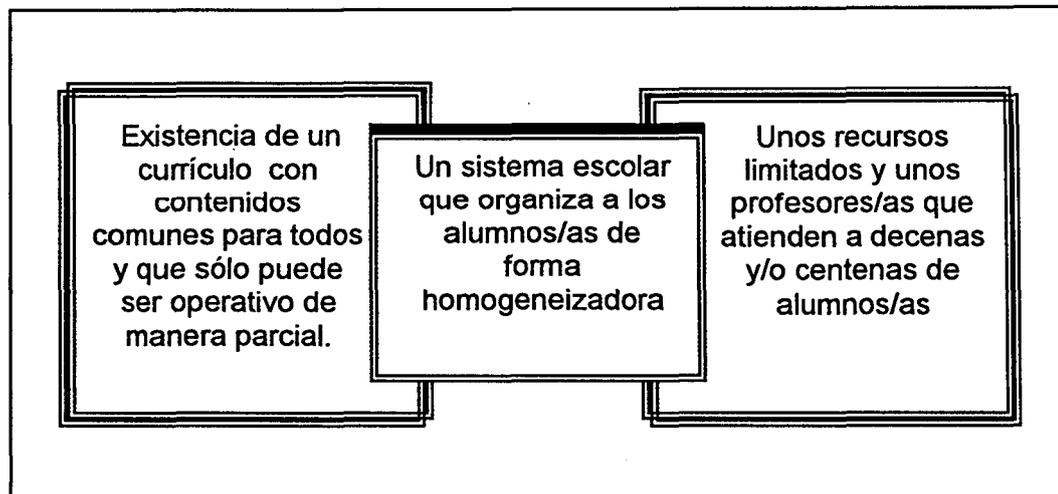
- E.1.12. – Requisitos de la enseñanza personalizada

Comprender este esquema (E.1.12.), en su globalidad, supone hablar de una enseñanza adaptada a la medida de cada uno de los alumnos/as. Ello implica tener en cuenta que el ser humano es el resultado de algo más que una suma de funciones y necesidades: *supone unas expectativas de futuro y unas experiencias*. También conlleva conocer la situación extraescolar de los educandos (entorno próximo, relaciones... etc.). Por lo tanto, es necesario planificar la observación de una serie de actividades estructuradas, las cuales deberán ser rastreadas para comprobar su significación (Piaget, 1979), en la búsqueda de esa escuela democrática que pretendemos reconstruir.

3. APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA.

El cambio que propone la adopción del currículo oficial, anunciado con la Reforma Educativa, no es tanto de forma como de fondo, pues concede un mayor protagonismo a los docentes, apartándoles del modelo profesional técnico al que estaban sometidos. Pero la adecuada adaptación del currículo y, en su conjunto, de la atención a la diversidad del alumnado, requiere algo más que un grupo de profesionales protagonistas de su quehacer. Nos estamos refiriendo al apoyo administrativo del que parece adolecer este cambio que vivimos. La Administración educativa, ha adoptado un enfoque burocrático, formalista y regulador a la hora de conseguir adhesiones, más allá de lo puramente formal. La alarma social ante la inminente implantación de la reforma educativa, ha generado alacridad e improvisación a la Administración, desarrollando una formación en centros que no ha favorecido la concreción de lo que pretendía hacer. Más bien, ha entorpecido esa intencionalidad en relación a la práctica que, en última instancia, se ha llevado a cabo. Por nuestra parte, consideramos que respetar la diversidad humana supone centrar nuestra atención no sólo en los alumnos/as (modelo seleccionador o compensador), sino también en los docentes y centros educativos (modelo promocionador), pues en ellos residen formas de obrar y pensar diferentes entre sí y, en la mayoría de los casos, ajenas al ámbito formal.

Con esta situación de partida, y en el entorno escolar, Gimeno (1992d) analiza varios aspectos básicos en los que puede intervenir el diseño curricular, destacando algunos aspectos que obstaculizan la labor pedagógica (E.1.13.):



- E.1.13. – Aspectos que obstaculizan la tarea pedagógica

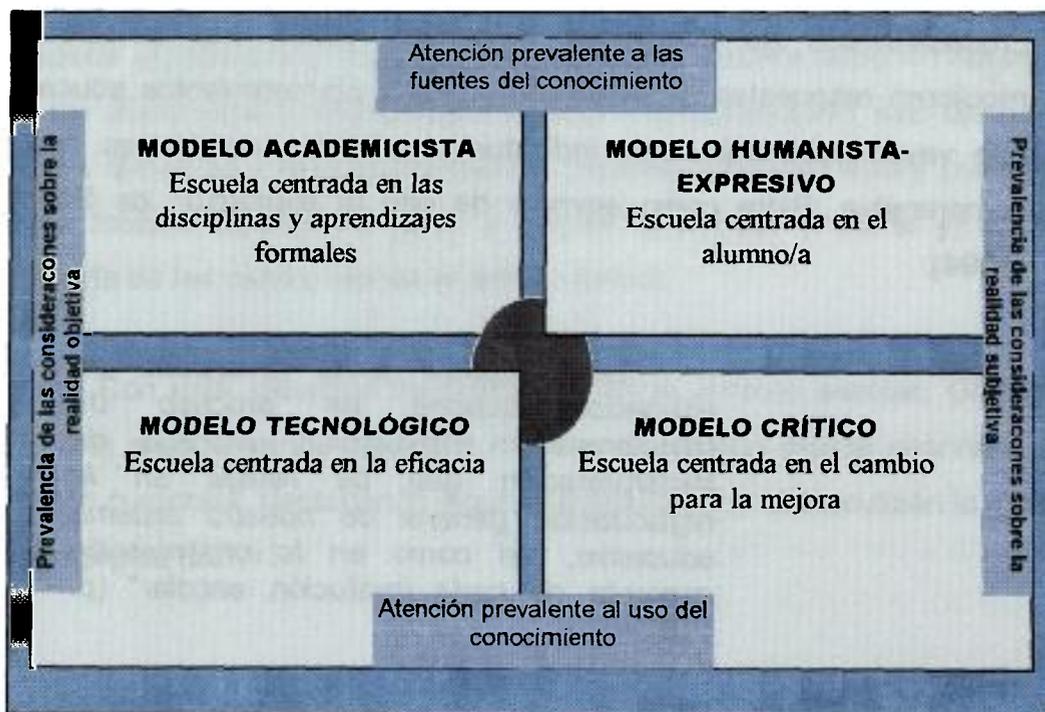
No es una tarea fácil, creemos que nadie lo duda, pues, como remite Illán (1988), atender a la diversidad requiere enfrentarse a un proceso de aprendizaje, el cual exige realizar ajustes y modificaciones que concretarán los elementos de acceso al curriculum (recursos materiales, personales, formales y organizativos), además de los elementos curriculares básicos (modificación de la programación, alteración de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación) (Fuentes, 1998). Por lo tanto, se requieren respuestas de actuación global y planteamientos educativos que vayan más allá de lo individual, haciendo eco de esa escuela comprensiva. Sirva como ejemplo de ello la afirmación de Sánchez (1994):

"La respuesta a la diversidad en educación supone un proceso de transformación institucional, proceso de transformación que se refleja en la organización general de nuestro sistema educativo, así como en la organización concreta de cada institución escolar" (p. 115).

- La escuela como contexto de enseñanza y aprendizaje.

La escuela es un ambiente creado para el aprendizaje, lo que supone la posibilidad de alterarlo, de manejarlo desde diversas perspectivas, de establecer un clima propio... etc. *Se convierte en algo manipulable al servicio de los aprendizajes, y no al contrario (Zabalza).* Tiene como tarea *preparar a los ciudadanos/as para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática (Torres, 1994: 20), representando en su interior la vida real y próxima del alumnado (Dewey, 1897).*

En este sentido, Kemmis (1988) sostiene que los contenidos del curriculum han de instalarse de acuerdo con los objetivos sociales y económicos establecidos por las fuerzas dirigentes, *considerándose la escuela un instrumento para la reproducción social y cultural [...] y los profesores/as meros operarios curriculares que tienen como tarea ejecutar un plan (p. 222).* Desde otra perspectiva, y una vez analizada la orientación de los contenidos curriculares, Zabalza (1987) identifica los modelos de escuela que presentamos a continuación (E.1.14.):



- E.1.14. - Dimensiones y Enfoques Curriculares.

El análisis de este esquema (E.1.14.), pone de manifiesto los enfoques presentes en las disciplinas y contenidos de aprendizaje, no sólo desde el punto de vista de las exigencias personales del alumnado, sino también desde la consideración de las características de la realidad. La interrelación de estas dimensiones, pone de manifiesto la emergencia de cuatro modelos de escuela o de enseñanza, los cuales exponemos a continuación (Zabalza, 1987).

1. Modelo Academicista: Se trata de un modelo centrado en las disciplinas y aprendizajes formales, que ofrece gran importancia a aquellos conocimientos que deben ser adquiridos. En este sentido, se persiguen resultados que puedan ser comprobados de forma directa y operativa. Para ello, las técnicas de evaluación empleadas se basan en resultados objetivos y cuantificables, siguiendo unos criterios de programación estandarizados.

Dentro de este modelo, Perelley (1981) reconoce dos planteamientos diferenciados:

- Perennialistas: pertenecen a este modelo aquellos autores que defienden la escuela como instrumento de transmisión de los valores y aspectos culturales, los cuales constituyen una *garantía de conservación de ese bagaje cultural común* (p. 123).
- Esencialistas: pertenecen a este modelo aquellos autores que defienden que la escuela debe articularse a través de disciplinas, las cuales organizan sus contenidos alrededor de núcleos fundamentales de conocimiento actualizado.

Sin lugar a dudas, podemos decir que éste es el modelo más extendido y practicado en los centros educativos.

2. Modelo Tecnológico: Se trata de un modelo centrado en una escuela eficaz, capaz de alcanzar aquello que se le exige desde instancias externas al centro educativo. Desde este enfoque, existe una gran preocupación por alcanzar la cientificidad del conocimiento, lo cual ha de traducirse en una mayor competencia de los docentes para saber explicar, no sólo aquello que hacen, sino también a qué responde dicha actuación. En este sentido, la preocupación docente abarca el “qué” y el “cómo” de la actividad educativa.

3. Modelo Crítico: Se trata de un modelo centrado en el cambio social, que destaca la función revolucionaria o conservadora de la escuela (Postman, 1973). Es un modelo que postula contenidos culturales extraídos del entorno próximo del alumnado. En este sentido, la selección de contenidos no responde tanto a las necesidades de los alumnos/as, sino a las demandas de la situación social. Dentro de esta perspectiva, autores como Freire tratan de establecer relaciones de contraste entre los nuevos conocimientos y su aplicabilidad en el entorno próximo del alumnado.

4. Modelo Humanista-Expresivo: Se trata de un modelo centrado en el alumnado, que podríamos denominar como un modelo *natural*, puesto que aunque conserva la organización en torno a disciplinas, son las motivaciones, las relaciones del alumnado y los intereses los que sirven de arranque a la estructuración de contenidos. En este sentido, las unidades didácticas se abordan en el aula a medida que la evolución del grupo así lo va requiriendo. La espontaneidad, la autogestión y la autonomía son postulados ideológicos y organizativos de este modelo. El inconveniente que plantea,

es la complejidad por garantizar una coherencia interna y una articulación técnica adecuada, que permita alcanzar unos resultados transferibles y significativos para los alumnos/as.

A modo de resumen, y siguiendo a Zabalza (1987), podemos decir que si bien existen grupos docentes decantados de forma exclusiva por alguno de los modelos expuestos anteriormente, la consideración de la actividad educativa como una realidad compleja y multifactorial, obliga a concebir dicha actividad como el resultado de síntesis entre los diferentes enfoques curriculares. Estos modelos, están en constante relación con el proceso social de división de tareas y descualificación profesional al que asistimos, en tanto en cuanto profesores/as y alumnos/as ven cómo disminuyen sus posibilidades para intervenir en los procesos educativos y, por supuesto, en aquellos procesos de reflexión crítica y social, quedando la escuela subyugada, casi en exclusividad, a la custodia del alumnado. Como indica Freire (1973):

"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" (p. 79).

Nuestra visión sobre este planteamiento y su traducción práctica, supone una apuesta por la enseñanza como investigación y por el docente como investigador. Sobre este particular, Stenhouse (1984: 195) indica que:

"La cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta –incluso a nivel escolar– precisa de ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del curriculum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte

del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza”.

Estrechamente vinculado a esta idea, Dewey nos ofrece su definición particular del término *educación*:

“Aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (1978, pp. 87-88).

Otra reflexión interesante sobre este término, la plantea Sáez (1997) al considerar la educación como un proceso de *recreación y reconstrucción* del conocimiento, cuya finalidad es reflexionar sobre los problemas de las personas para tratar de solucionarlos de forma conjunta. Por otra parte, también queremos ofrecer una última aproximación al término *educación* de la mano de Jiménez y Vilà (1999):

“Entendemos la educación como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que tiene como finalidad favorecer a cada uno de sus protagonistas (alumnado, educadores/as, profesorado, familia y comunidad) la configuración autónoma y consciente, de su propia identidad y sus propias formas de pensamiento, a través del desarrollo de procesos de interacción y aprendizaje tales como intercambios de significados y valores, experiencias vividas y compartidas con el contexto cultural, y acuerdos negociados en relación con las finalidades y las estrategias a utilizar” (p. 37).

No debemos olvidar que el sistema educativo posee una determinada ideología, explícita o implícita, subyacente a su discurso. Por lo tanto, es necesario conocer dicha ideología y apostar por una educación comprometida, con fuerza y rigor, con los valores democráticos, la solidaridad y la crítica, siempre que pretendamos

contribuir al desarrollo de los ciudadanos/as (Torres, 1994). Sirva como ejemplo de esta visión, las palabras que, en décadas pasadas, pronunciara Whitehead (1965):

"En las escuelas de la antigüedad los filósofos aspiraban a impartir sabiduría; en los modernos colegios nuestro propósito es más humilde: enseñar materias. [...] No sostengo que en la práctica de la educación los antiguos hayan obtenido mayor éxito que nosotros. Lo que afirmo es que los hombres comenzaron con los grandes ideales que deben inspirar la educación, y que gradualmente nuestros ideales fueron decayendo hasta encuadrarse en nuestra práctica, y cuando los ideales descienden al nivel de la práctica, el resultado es el estancamiento. [...] No se puede ser sabio sin tener cierta base de conocimientos; pero es fácil adquirir conocimientos y permanecer carente de sabiduría" (pp. 54-55).

Argumentos de esta envergadura, nos hacen ver la dificultad existente a la hora de encontrar un currículo común y unas estrategias didácticas que, atendiendo a la diversidad del alumnado, eviten los efectos de la desigualdad social. En la actualidad, la búsqueda de relaciones entre sociedad y educación reviste cada día mayor importancia, pues aunque nos desenvolvemos teóricamente bajo los principios fundamentales de una sociedad democrática (Jiménez y Vilà, 1999), los cambios vivaces que tienen lugar en ella se rigen por perspectivas ideológicas y políticas (de carácter conservador) que favorecen la desigualdad social y la distribución injusta de los bienes educativos.

- A favor de un curriculum democrático

En defensa de esa sociedad democrática, a la que hemos hecho referencia en el apartado anterior, consideramos que los centros educativos deberían funcionar de un modo diferente, en la medida en

que deben dejar de penalizar y expulsar a niños/as procedentes de las clases con menor capital cultural y económico, estando abiertos a nuevas formas de indagación y exploración, es decir, a nuevos saberes y prácticas (Valera, 1995: 68).

Se trataría de recuperar esa pedagogía crítica, a la que hace referencia Torres (1994) al afirmar que los centros educativos deben ser lugares en los cuales, a través de la práctica cotidiana, se aprenda a analizar cómo y por qué surgen las discriminaciones y las diferencias. Es decir, un entorno donde poder aprender todo el vocabulario político que conlleva la evolución democrática de una sociedad: poder, justicia, desigualdad, lucha, equidad, derechos, igualdad, valores... etc.

Y es que, al parecer, una sociedad democrática y plural necesita de ciudadanos/as con valores de solidaridad, responsabilidad, respeto, participación, colaboración y convivencia (Zurbano, 1996), pues son estos, y no otros, los valores que estructuran personalidades maduras, equilibradas y críticas frente al conformismo y la pasividad. Dichos valores, junto al trabajo educativo realizado por la familia, contrarrestan el bombardeo de mensajes y modelos a que nos someten los *mass media*, dando sentido al quehacer educativo del maestro/a.

Desde nuestro punto de vista, y en la medida en que estos valores sean progresivamente más explícitos e impriman el carácter y la personalidad del centro, aumentará el sentimiento de pertenencia e identidad de los miembros de la comunidad educativa (madres, padres, docentes, discentes y personal no docente). Compartimos el pensamiento de Giroux (1990) al considerar las escuelas como *esferas públicas y democráticas*, en las cuales los ciudadanos/as tengan la oportunidad de aprender las experiencias más democráticas de sus vidas. Este hecho exige un gran esfuerzo por reconvertir los centros y sus ocupantes en espacios vitales, en los cuales los valores democráticos sean las señas de identidad visibles en el día a día, y no sólo en ocasiones excepcionales.

Para Tanner y Tanner (1980), la formación de los ciudadanos demanda analizar los problemas a los que éstos se ven sometidos, ya

que la construcción del ideal de ciudadano democrático emerge de la conexión entre los diferentes saberes y las situaciones problemáticas. El conocimiento especializado, extendido a ritmo geométrico, se ha debatido entre una escuela democrática *para todos* y la búsqueda de conexiones entre los problemas de los ciudadanos y el conocimiento ofrecido en el aula. Cabe pensar que ciertas prácticas educativas actuales se contradicen con esa sociedad democrática a la que hacemos referencia (Santos, 1995, Porras, 1998), en la medida en que:

"Una sociedad democrática la entendemos como un sistema en que no todo se limita a ejercer el voto (democracia puramente formal), sino como un sistema en el que tiene que ser posible la participación (diálogo, control, crítica y decisión), la libertad, el consenso, la igualdad de oportunidades, el pluralismo, el respeto mutuo, la tolerancia, la valentía cívica, la solidaridad y la racionalidad comunicativa" (Jiménez y Vilà, 1999: 32).

Ante esta situación de partida, nos encontramos en la necesidad de ir construyendo una educación cada vez más democrática, una educación en la diversidad, capaz de transgredir barreras y superar los obstáculos que le permitan estar presente en el espacio que hace posible la toma de decisiones: el espacio político-ideológico de los centros educativos. Este reto constituye un verdadero *desafío*, un compromiso que implica aunar las propuestas teóricas con las voces de todos, independientemente de cuáles sean sus diferencias, en la búsqueda de una educación cada vez más justa, democrática, respetuosa y solidaria (Jiménez y Vilà, 1999).

Somos conscientes de que en la escuela se transmite una cultura determinada, previamente escogida y seleccionada. La interacción de sus miembros en este ambiente será relevante, desde el punto de vista educativo, siempre que el alumnado esté inmerso en un proceso democrático de participación activa, en el sentido de tener la oportunidad

de cuestionar la propia *razón* de los hechos, de contrastar las normas que rigen la convivencia, de someter a análisis el sistema de relaciones, los criterios de evaluación, la naturaleza de las tareas, la función social de la escuela e, incluso, el propio diseño curricular (Goodman, 1989a; Gitlin, 1990).

Asimismo, Gimeno y Pérez (1992) consideran que sólo cuando se produzca la participación activa y reflexiva de los alumnos/as en una comunidad democrática, podremos hablar de una verdadera *recontextualización del aprendizaje*. Y esta participación activo-reflexiva se traduce en una implicación real del alumnado en la elaboración, desarrollo y toma de decisiones educativas, con el fin de que lleguen a conocer la verdadera dialéctica existente entre la práctica y la reflexión, entre las intenciones y los desarrollos:

"Participar en las escuelas es participar en un contexto social que contiene pautas de razón, normas de práctica y concepciones del conocimiento" (Popkewitz, 1987: 61).

En esta línea, resulta evidente que la mejor manera para que los alumnos/as piensen y se expresen desde la democracia, es que sean ellos mismos quienes desarrollen y construyan una comunidad escolar, sirviéndose de la cultura pública para analizar y transformar sus hábitos y pensamientos, así como los de aquellas personas con quienes conviven. Sin lugar a dudas, esta tarea conlleva para la escuela una transformación profunda de sus estructuras organizativas, espaciales, temporales... etc., así como de las estrategias y criterios que sustentan su sistema de relaciones sociales.

En suma, y recogiendo la propuesta de Ashenden et al (1984; cit. por Guarro et al, 1999), enunciaremos los principios básicos del curriculum democrático, como herramienta básica para la construcción de esa nueva escuela y sociedad (T.1.3.):

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO

- **Cooperativo:** Basado en la cooperación, no en la competitividad.
- **Inclusivo:** reflejando la pluralidad cultural de la sociedad, sobre todo la de aquellos grupos que tradicionalmente han quedado excluidos de la cultura escolar dominante.
- **Útil:** ofreciendo al alumnado toda una serie de aprendizajes que le permitan relacionarse en sociedad.
- **Duradero:** capaz de aportar aprendizajes significativos, transferibles y permanentes en el tiempo.
- **Práctico:** combinando la realidad y la reflexión sobre la misma.
- **Realizable:** permitiendo a todos los alumnos/as alcanzar las capacidades establecidas, más que la superación de determinados contenidos concretos.
- **Reflexivo:** mostrando el conocimiento en su dimensión viva, como un hecho cambiante y no dogmático ni abstracto.
- **Moral:** mostrando los valores del currículum y desterrando la falsa idea de la pretendida neutralidad del currículum, conectando la educación con los conceptos éticos.

-T.1.3. – Principios básicos del currículum democrático.

Sin perder de vista este referente, cabría preguntarnos cómo puede la escuela (configurada de modo artificial y alejada de la realidad), constituirse como un contexto de aprendizaje significativo para la vida social del alumnado. Tal vez el problema no resida tanto en las características y condiciones del proceso educativo, *per sé*, sino más bien en cómo cimentar una nueva escuela desde la concepción explícita de su función social para la comunidad. En este sentido, los alumnos/as aprenderán de la escuela aquellos contenidos que les sirvan para desenvolverse, con éxito, en el día a día de ese entorno ajeno a los baluartes del recinto escolar.

La escuela debería establecerse ofreciendo respuestas concretas a las necesidades sociales exigidas a los jóvenes. Con excesiva frecuencia, asistimos a un entorno escolar que, si bien está influenciado, e incluso contaminado, por la cultura social dominante, no propone el análisis público de sus rasgos idiosincrásicos, sino que se organiza alrededor de toda una serie de disciplinas que poco o nada tienen que ver con la solución de los problemas cotidianos de los alumnos/as. Considerando la aportación de Gimeno y Pérez (1992), podemos decir que:

“Si en el aula se vive una cultura convergente con la cultura social, donde se hacen imprescindibles los conceptos de las disciplinas como instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y social, solamente puede producirse este proceso cuando logre establecerse la continuidad requerida entre la vida y la cultura social y la vida y la cultura escolar”. (p. 112)

Por todo lo expuesto, parece evidente que la propuesta de una escuela democrática y reveladora, requiere no sólo la implicación activa de alumnos/as en las estructuras formales de la misma, sino una propuesta de actividades significativas previamente consensuadas.

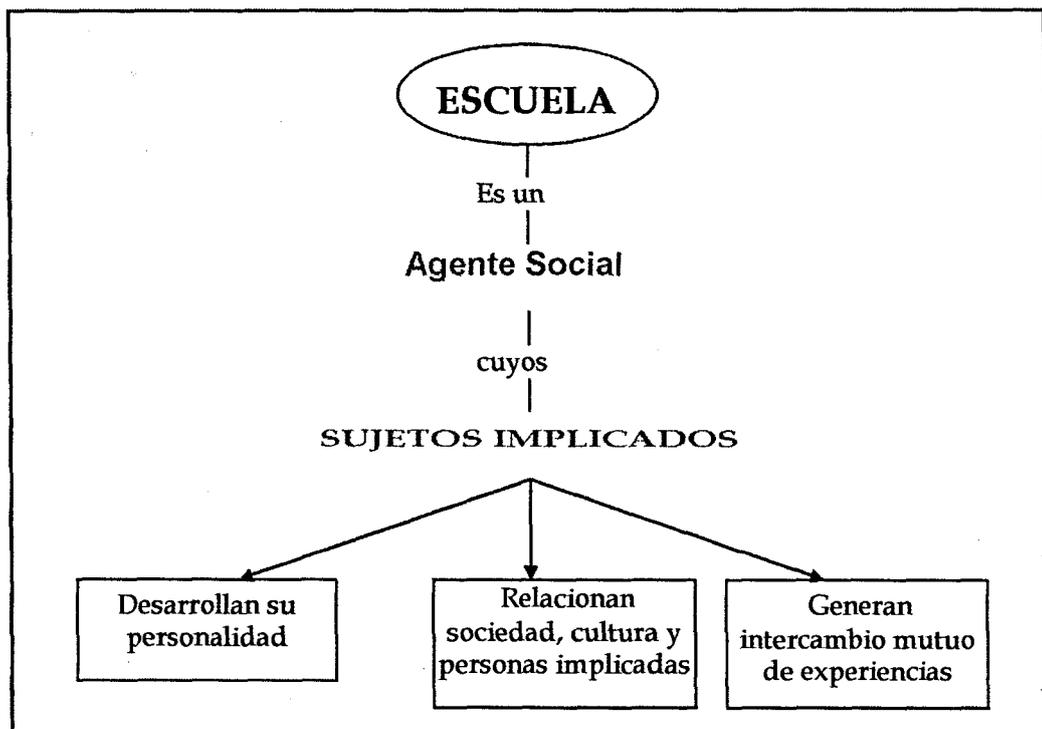
Como sostiene Bruner (1988a), la escuela se convertirá en un espacio comunicativo abierto y democrático cuando su alumnado pueda participar, con decisión e influencia, en los acontecimientos diarios. Es una concepción de escuela que, a través del análisis de sus componentes nucleares (organización espacial y temporal, concepción del currículo, agrupación de alumnado, metodología, evaluación...etc.), elabora un proceso de reconstrucción de la cultura de los alumnos/as en el interior de la propia institución. En este sentido, se remueve la tendencia actual a convertir los centros educativos en centros de formación o academias de enseñanza, en las cuales, y por negativo que esto sea, no parece haber diferencia entre una unidad didáctica de

baloncesto, y un programa de entrenamiento en el club de baloncesto más próximo a la escuela.

En palabras de Group (1990), lo que se pretende es elevar el concepto *comunidad* a la misma categoría, en cuanto a relevancia, que el término *aprendizaje*:

“Una red de responsabilidad, confianza y respeto mutuos es tan importante como el contenido intelectual de los programas. Sin la vida de la mente, la comunidad adolece de propósitos intelectuales; sin la comunidad, el trabajo académico carece de significado” (p. 24).

Sin perder de vista este referente, presentamos un mapa conceptual (M.1.5.), elaborado a partir de Zabalza (1987), donde tomamos en consideración la escuela básica como un agente social, en la cual los sujetos implicados intercambian sus conocimientos, a través de mecanismos de comunicación que contribuyen al desarrollo pleno de la propia personalidad:



- La educación obligatoria: dilema entre oferta-igualdad versus compensación-diversidad.

Tradicionalmente, la escuela se ha organizado y estructurado partiendo de la creencia en la existencia de un *alumnado promedio*. Este hecho le ha llevado a diseñar un currículo y seleccionar unos contenidos que, si bien eran el referente único, *objetivo* y aparentemente modélico para la enseñanza común, contribuían al mantenimiento y refuerzo de las diferencias existentes entre las personas escolarizadas. Para ello, se sirve de mecanismos selectivos y jerarquizadores del alumnado, los cuales carecen de la necesaria *preocupación compensatoria* (Gimeno y Pérez, 1992), dado que frente a una sociedad en la que prima la desigualdad, la escuela, o mejor dicho la escolaridad obligatoria, ofreciendo a todos lo mismo cree estar promoviendo la equidad.

Sin embargo, la diversidad inherente al ser humano parece denunciar que una escolaridad obligatoria y para todos debería ser *desigual en el tratamiento* al alumnado, en la medida en que no sólo existen diferencias psicológicas, motrices, de intereses, de aptitud, de somatotipo, sociales... etc. entre el alumnado, sino que sobre todo, y quizá lo más importante, existe un abismo que separa las posibilidades de unos alumnos/as y otros, en función del medio de procedencia de cada uno de ellos, en el cual desarrollan su actividad diaria y transfieren los aprendizajes realizados en el entorno escolar que, como hemos indicado, ha sido diseñado desde el prisma de una cultura ideológica predominante.

Como pone de manifiesto Gimeno (1992c) al referirse a la filosofía de una educación común y obligatoria, no existe ningún currículo que sea neutral, a juzgar por el desigual reparto del llamado *fracaso escolar*. Si el alumnado es diverso y la educación ha de elevarse ha todos, ésta *habrá de ser desigual en el tratamiento y compensar con los que más esfuerzos necesitan*:

"El problema de las diferencias sociales y psicológicas de los individuos plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currícula, funcionamiento y mentalidad que arropa el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del curriculum común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente" (p. 220).

Esta visión de Gimeno(1992c) encuentra su origen en un modelo compensador de atención a la diversidad (Pujolàs, 1997). Nuestro parecer difiere un tanto de esta visión, si bien no la consideremos totalmente desacertada y sí un primer paso a recorrer. En este sentido, consideramos mucho más acertado el planteamiento que, sobre este particular, manifiestan Pujolàs et al (1997). Estos autores, partiendo desde una concepción integradora de la educación, distinguen rasgos diferenciales entre una función compensadora, a la que hemos hecho referencia, y una función promocionadora de la educación que introduce modificaciones significativas con respecto a la anterior. A grandes rasgos, esta perspectiva considera la necesidad de procurar el desarrollo y promoción de todos los alumnos/as, considerados diferentes entre sí, desarrollando al máximo sus capacidades, en lugar de tratar de compensar unas desigualdades sociales y/o de acceso evidentes, que requieren esfuerzos de otra envergadura. Para ello, se sirve de agrupamientos heterogéneos, estrategias que permitan la autorregulación del aprendizaje y medios que respondan a los intereses y motivaciones del alumnado, estando supervisado por los profesionales y servicios de apoyo internos y externos al centro.

Este planteamiento, que atiende a la individualidad del alumnado, depende de la concepción que tengamos del ser humano. Si la escuela es para todos (y no sólo para los más privilegiados por un determinado nivel cultural, económico, social...etc.), el currículo también deberá ser para todos, motivo por el cual el acceso a la institución educativa debe

contemplar las diferencias individuales, flexibilizando el grado de adaptabilidad del currículo.

Sin embargo, la escuela presenta a los alumnos/as unos valores, unas normas de conducta y unos conocimientos, considerados básicos para el ciudadano modélico, a pesar de adelantar que no todos tendrán las mismas facilidades para acceder a ellos, perpetuando la convicción de que la causa mayor del éxito o fracaso reside en las características individuales de cada persona. Como indica Torres (1994), la legitimidad y pretendida neutralidad de la escuela difícilmente será puesta en entredicho, al igual que la estructura competitiva y meritocrática que impregna toda su organización.

Tal y como hemos apuntado en apartados anteriores, nuestra propuesta gira alrededor de un modelo educativo que encuentra su origen en la perspectiva promotoradora de atención a la diversidad, según la cual los esfuerzos no se destinan a unos alumnos/as en particular (frecuentemente los más atrasados con relación al grupo-clase, los más problemáticos, los que tienen más carencias, los tipificados como "acnees"... etc). Dicha propuesta, despliega todo el potencial de la institución educativa (familias, centro, docentes, materiales, alumnado, Proyecto Educativo...) para conseguir que cualesquiera de los alumnos/as del centro puedan *crecer*, de manera integral, a través del desarrollo máximo de todas y cada una de sus capacidades. En nuestro caso, y en contra del modelo tradicional, consideramos que el desarrollo integral no es consecuencia del trabajo de unas capacidades en exclusivo: las capacidades cognitivas (*saber*); sino que atribuimos una gran importancia a las capacidades que permiten **saber hacer** y, sobre todo, **saber ser**, como elementos configuradores de ese desarrollo integral (capacidad motriz, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social).

- Los valores en la escuela democrática. La Atlántida: en busca del ciudadano/a perdido.

Como hemos indicado, el proceso de construcción y reconstrucción de una escuela democrática implica, necesariamente, hacer referencia, no sólo a unos valores taxonomizados, sino también al conjunto de aprendizajes e implicaciones educativas que se deriven de ellos (Guarro et al, 1999). Esta concepción educativa ha sido recogida en un proyecto marco denominado *Proyecto Atlántida*. Dicho proyecto, suscrito por distintas Comunidades Autónomas del país (Murcia, Canarias, Madrid, Asturias, Andalucía, Cataluña... etc.), persigue desarrollar una alternativa metodológica capaz de rescatar las actitudes y valores democráticos del currículo. Su puesta en marcha, permitirá definir un curriculum común y básico para los centros de enseñanza, a través de una cultura colaborativa, crítica y participativa.

Si partimos de la aceptación de un curriculum común y básico, establecido democráticamente para todo el territorio español, toda propuesta que pretenda mejorarlo no podrá pasar por la adopción de currículos diferentes y/o alternativos para los centros. Por el contrario, será necesario, y a menudo indispensable, articular diferentes formas de desarrollar ese currículo común, a la vez que integramos las diferencias individuales, grupales y sociales en un mismo entorno educativo. A este respecto, Guarro et al (1999) sugieren una serie de principios metodológicos para garantizar la coherencia entre el modo de enseñar y los valores y contenidos abordados (T.1.4.):

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA UN CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO

- Compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula.
- Favorecer el estudio de temas que no se analizan normalmente y son ignorados por los medios de comunicación.
- Favorecer la realización de actividades escolares y la reflexión sobre sus consecuencias.
- Legitimar la búsqueda autónoma y la resolución de problemas.
- Diseñar actividades cuyo cumplimiento pueda ser alcanzado a partir de diferentes niveles de profundidad.
- Alterar la imagen docente como un actor autoritario, transformándola en un recurso para el aprendizaje, en un mediador del conocimiento.
- Partir de las experiencias, intereses y problemas reales del alumnado, integrando los aprendizajes en las vidas de los alumnos/as.
- Utilizar una metodología basada en la investigación y reconstrucción del conocimiento.

- T.1.4. – Características de los fines educativos

A este respecto, y siguiendo a estos autores, podemos decir que *la enseñanza de valores democráticos demanda el mayor grado posible de integración de los contenidos*, razón que refuerza nuestra dedicación y empeño por el diseño y experimentación de un currículo integrado.

En suma, los valores de un currículo democrático deberán ir de la mano de una escuela democrática, en la cual, la responsabilidad y el

proceso de toma de decisiones, no sólo recaiga en manos de una autoridad restringida (profesores/as), sino que, además, pueda ser compartido por todos los miembros de la comunidad educativa. Como resultado de esta convicción, la escuela procurará acercarse, sobre todo, a aquellos colectivos que, por sus características, manifiesten una mayor aversión a ejercer su participación en el entorno escolar (Skau, 1990; Anderson, 1998). En ese sentido, la directiva escolar, además de cumplir con sus funciones administrativas, habrá de promover y facilitar los mecanismos y condiciones necesarios para abrir espacios de participación pública, a través de los cuales deliberar y construir las señas de identidad del centro y los contenidos democráticos del mismo.

Durante los últimos años, observamos, con preocupación, como aparecen sentimientos hostiles que reivindican la diferencia como elemento excluyente (movimientos terroristas, xenófobos, fanáticos, radicales... etc.), o que niegan la participación de todos en el patrimonio común. Desde nuestra propia óptica, no es limitando las posibilidades de unos como se ampliarán los horizontes de futuro de todos. Una educación democrática, como la que alentamos, requiere apoyarse en una sociedad de ciudadanos íntimamente libres y solidarios, que conciban la libertad como el presupuesto básico sin el cual no pueden ejercerse el resto de los derechos individuales. Por ello, todos debemos esforzarnos a la hora de defenderla pues, quizá, la educación en su conjunto constituya el bien máspreciado que haya inspirado, durante los últimos siglos, la actividad de los pensadores o, más bien, de los *librepensadores*.

Pero no hay libertad, no hay democracia o educación democrática posible si llega a predominar la inmadurez, la falta de consistencia moral, la ausencia de valores o la negación del trabajo cooperativo y del proyecto común. El gran reto del próximo siglo puede ser la recuperación de los valores del ser humano, de los valores de la sociedad, sin los cuales nada noble tiene consistencia ni puede perdurar.

La educación obligatoria es, en sí misma, una referencia como valor de concordia; pero también de tolerancia, de respeto y de diálogo de valores morales y de principios esenciales. Hoy, más que nunca, es necesario reafirmar nuestro compromiso con la educación, un compromiso sin matices, un compromiso a nuestras convicciones y a las responsabilidades contraídas libremente, emulando a aquellos *librepensadores* de la Universidad Clásica en sus orígenes.

Hemos dejado atrás un siglo de luces y de sombras, y avanzamos hacia un milenio que se anuncia luminoso y brillante. Y en ese vuelo hacia la luz, en ese viaje hacia la esperanza, nuestro equipaje debe ir pleno de coraje, de convicción, de valores y de confianza en el ser humano. Es hora de profundas convicciones y hora es, también, de profundos cambios educativos que promuevan una sociedad democrática, plural y europea, capaz de afrontar, sin temores ni complejos, el nuevo siglo que ahora se inicia.

CAPÍTULO II

*Nunca ande pelo caminho já traçado, pois ele
conduz somente até onde os outros já foram.*

(Martín Luther King)

*Nunca recorra el camino ya trazado, pues
éste solamente conduce allá donde los demás ya
estuvieron.*

ÍNDICE CAPÍTULO II

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

0. INTRODUCCIÓN	81
1. ORIGEN Y GÉNESIS DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR.	83
1.1. De dónde viene eso de la integración curricular: El cambio de los sistemas de producción en los albores del siglo XX.	83
- La escuela: el reflejo de un cambio económico y social.	85
- Posibilidades de atender a la diversidad desde un curriculum fragmentado.	90
- Fracaso escolar <i>versus</i> fracaso de la escuela: aproximándonos al proceso de enseñanza/aprendizaje.	93
- Algunas contradicciones del curriculum fragmentado.	97
- Un alto en el camino: clarificando terminologías.	103
2. QUÉ ES ESO DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR	113
2.1. Argumentos a favor de la integración curricular.	113
- Desarrollo cognitivo y proceso de aprendizaje.	113
- La perspectiva constructivista: un alto en el camino.	123
- La coherencia interna en el proceso de aprendizaje.	130
2.2. Las ventajas del curriculum integrado.	131
2.3. Distintas maneras de integrar el curriculum.	135
2.4. Por qué defendemos la opción curricular integradora en una escuela democrática.	139
2.5. Qué es necesario para llevar a cabo la propuesta de un curriculum integrado.	143
- El cambio en la mentalidad y prácticas del profesorado: hacia un trabajo colaborativo en la escuela democrática.	143

CAPÍTULO II

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR.

0. INTRODUCCIÓN.

A través de la redacción de este segundo capítulo, nosotros también hemos tenido que enfrentarnos a la tarea de integrar el conocimiento. No ha sido una tarea fácil, pues como es norma, el conocimiento de las distintas disciplinas y ámbitos científicos que nos podían iluminar en nuestro camino de construcción del saber, emergían ante nosotros de forma inconexa y encapsuladas dentro del campo de conocimiento que les ha dado legitimidad.

No obstante, y a pesar de las dificultades que ya preveíamos y que nos íbamos encontrando, éramos muy conscientes de que no podíamos ni debíamos, por ética y estética, dejarnos atrapar y caer en los mismos errores a los que nos enfrentamos al iniciar nuestro proyecto de investigación. El esfuerzo está hecho, esperemos que hayamos conseguido nuestro propósito: *Integrar aquellos conocimientos que puedan contribuir a una mayor comprensión de la integración curricular, a la hora de construir una escuela democrática.*

Hemos estructurado este capítulo en dos apartados. En el primero, nos adentramos en el origen de la integración curricular enmarcándola dentro de toda una serie de cambios políticos y sociales. Prestando una especial atención a las causas que han contribuido a legitimar un currículum fragmentado y a sus limitaciones para una escuela que quiera educar a todos y cada uno de sus alumnos/as. En este sentido, somos de la opinión de que para vencer al enemigo, primero hay que saber las armas que utiliza y dónde están sus puntos débiles. En el segundo, nos centramos en argumentar las ventajas de la

integración curricular desde distintas perspectivas: la epistemológica y metodológica, la psicológica y la sociológica. Además, tratamos de dar respuesta a una cuestión clave, los porqués de la integración curricular en una escuela democrática.

1. ORIGEN Y GÉNESIS DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR.

1.1. De dónde viene eso de la Integración Curricular: El cambio de los sistemas de producción en los albores del siglo XX.

Durante la última década, y coincidiendo con la aprobación de la LOGSE por el Parlamento (1990), asistimos a un nuevo cambio en la legislación educativa. Dicho cambio ha provocado, no sólo la aparición de una nueva terminología educativa, sino también el renacimiento de antiguos conceptos. Entre el colectivo docente han aflorado multitud de sentimientos, tanto a favor como en contra, relacionados con este cambio conceptual. Algunos, consideran innovadora la propuesta de un currículo transversal, mientras que para otros, sencillamente, es una nueva revisión de los tradicionales centros de interés de Ovide Decroly, o del método de proyectos de William Kilpatrick.

La era de la *modernización* ha traído consigo un sin fin de términos educativos relacionados con la globalización e integración del curriculum. En este sentido, la literatura especializada habla de pluridisciplinaridad, interdisciplinaridad cruzada, transdisciplinaridad, pseudointerdisciplinaridad, multidisciplinaridad... etc. Este maremagnum terminológico encuentra su origen en los inicios del pasado siglo, concretamente en los movimientos progresistas que reivindicaban la democratización de la sociedad. Las habituales revueltas sociales, lideradas por grupos sindicales en contra de las políticas laborales y productivas, se extienden al ámbito educativo. Como consecuencia directa, grupos intelectuales encabezados por John Dewey, William Kilpatrick o Frederick Taylor; entre otros, promueven la revisión de la política educativa exigiendo el análisis inmediato de la función docente.

El desarrollo de los sistemas de producción y logística experimentado a principios del siglo XX, traen como consecuencia inmediata el enriquecimiento de las grandes industrias, las cuales se ven obligadas a controlar los mecanismos de producción con objeto de seguir aumentando su patrimonio. Este afán azaroso por aumentar los beneficios, derivó en un nuevo sistema de producción con gran rentabilidad empresarial: *la cadena de montaje*.

Este sistema impide al trabajador/a su participación en el proceso de toma de decisiones, reduciendo su intervención a una actividad mecánica, a una tarea que, progresivamente, sería más y más especializada, en aras de alcanzar la tan ansiada *superproducción* y rentabilidad. Esta nueva filosofía organizativa obliga a descomponer el trabajo en secuencias sencillas que, a priori, podrán ser ejecutadas por cualquier persona, sin considerar su experiencia o formación, hecho que se traduciría en una notable reducción salarial al tratarse de empleos inespecíficos. Como podemos imaginar, este sistema de producción apostaba, claramente, por la formación y contratación de trabajadores/as especialistas, independientemente de su formación inicial, de su motivación o de su situación familiar.

Este sistema de producción, ofrece al empresario la oportunidad de conocer, a diario, el nivel de producción de cada uno de sus trabajadores/as. Este hecho, unido a la sencillez de las tareas a desempeñar en la cadena de montaje, hacían que un empleado/a pudiera ser despedido con gran facilidad ante cualquier incidente (manifestación sindical, accidente laboral, descontento salarial... etc.). Hoy en día, sabemos que este afán por la producción en cadena genera en los trabajadores/as cotas elevadas de una nueva enfermedad urbana: *el estrés*. Por otra parte, la fragmentación del trabajo dificulta la comprensión global de aquello en lo que están participando y priva a los trabajadores de la posibilidad de conocer, no sólo el proceso global de montaje y el producto final, sino cuál es su destino y la utilidad de su trabajo.

Este modelo empresarial, tiene reservado el *derecho de admisión* (despido involuntario) e impide a los trabajadores/as participar en el proceso de toma de decisiones, el cual queda al alcance de unos cuantos privilegiados: *la directiva y el personal técnico*.

- La escuela: el reflejo de un cambio económico y social.

La aplicación del sistema de producción en cadena generó un cambio social y educativo de enormes dimensiones. La sociedad neomodernista asume los grandes beneficios económicos del nuevo sistema de producción. Este cambio ideológico, empuja a los dirigentes políticos a trasladar la filosofía organizativa del trabajo en cadena al sistema educativo y, por consiguiente, a todas y cada una de las escuelas del país, desde el convencimiento de que la escuela ha de reproducir, en su interior, la estructura social y política que le sustenta.

Al igual que sucedió en la industria, los trabajadores del sector educativo opusieron gran resistencia ante la imposibilidad de intervenir en el proceso educativo, así como ante el hecho de convertir la escuela en una institución de acogida y custodia. A consecuencia de esta modificación en la organización docente, el curriculum sufrió un cambio sensible. El sistema organizativo no permitía al alumnado el desarrollo de la capacidad crítica ni la participación en su propio proceso educativo. Por otra parte, enfrentaba a los alumnos/as ante contenidos inconexos, fragmentados y abstractos, cuya consecuencia directa era la acumulación de asignaturas, temas, lecciones y datos anecdóticos e incomprensibles que había que memorizar, como única salida a una imposición autoritaria del profesorado (Torres, 1994). En conclusión, y en palabras del profesor Nicola Cuomo, podríamos decir que no existía esa *emoción de conocer* que provocan los contenidos cuando en ellos se encuentra alguna significatividad.

De este modo, los centros escolares han reproducido la estructura de producción social, en la medida en que han aplicado un diseño curricular elaborado por instancias ajenas al centro (Administración, editoriales... etc). Esta fragmentación de la enseñanza no ha favorecido a aquellos alumnos/as con mayores dificultades de aprendizaje, pues la incompreensión del objeto de estudio obligó al profesorado a primar, por encima de todo aprendizaje, la capacidad de obediencia y respeto a la autoridad. Como recoge Torres (1994), desde el punto de vista del profesorado, las conductas más importantes que debían manifestar los alumnos/as eran, entre otras, memorizar conceptos, mantener el orden, guardar silencio, respetar a la autoridad, pedir permiso... etc. Es decir, había una preocupación explícita por el resultado (calificación), pero no por el proceso educativo.

A comienzos de los años setenta, este modelo productivo entra en crisis debido, fundamentalmente, a la progresiva globalización de la economía y la diversificación de los mercados. Este hecho supone una mirada hacia el consumidor, hacia sus intereses; supone una concepción del trabajador como posible consumidor de su propia producción. Todo ello, impulsa una mejora en las condiciones laborales, primándose la estabilidad laboral de los trabajadores y su participación en el proceso de producción. Se empieza a prestar atención al trabajo en equipo, con lo que se realiza una apuesta fuerte por la formación permanente de los trabajadores.

Una vez más, el cambio en los mercados comporta un fiel reflejo en la escuela. La única preocupación que rodeaba al colectivo docente era si esa vuelta a los orígenes, esa preocupación por el profesorado quedaría reducida a un simple cambio semántico. En efecto, la aplicación del lenguaje progresista imperante (*participación, trabajo colaborativo, democracia, multidisciplinaridad*) generó cierta desconfianza entre el profesorado, una vez que la persecución de la calidad educativa obligó a emprender acciones competitivas entre los diferentes centros escolares.

Este discurso globalizador, asentado también en la enseñanza, conlleva la necesidad de contar con profesores/as renovados. En España, la formación del profesorado ha estado marcada por una trayectoria claramente disciplinar, legitimada desde las propias Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. En consecuencia, la emergencia de la era industrializada promueve un modelo económico capitalista marcado por la demanda de profesionales independientes, autónomos y expertos en determinadas especialidades. Como hemos indicado, la división profesional y económica se traslada al ámbito científico y educativo, extendiéndose la concepción del trabajo fragmentado y especializado al mundo escolar y, sobre todo, a la organización del currículo. De este modo, el diseño curricular refleja una división del saber basado en disciplinas impartidas por especialistas:

"Los resultados de esta clase de propuesta curricular son, entre otros, la incompreensión de lo estudiado a la fuerza, por coacción más o menos manifiesta, puesto que tal fragmentación de conocimientos incide en la dificultad para comprender lo estudiado-memorizado. En esta situación se produce un conocimiento académico, en el que la realidad cotidiana aparece desdibujada, a base de informaciones y saberes aparentemente desideologizados y descontextualizados de la realidad y que son percibidos por los alumnos y alumnas con una única finalidad, la de servir para superar las barreras consideradas necesarias para pasar al curso o etapa siguiente" (Torres, 1994: 106).

Como indica este autor, un profesorado especializado necesita impartir materias específicas. Tales materias o disciplinas enlatan el conocimiento en libros de texto, aparentemente neutros y libres de ideología, obligando al alumnado a memorizar fragmentos inconexos cuya superación sirve de acceso a un nivel superior.

Ortega y Gasset advierte que la fragmentación disciplinar conlleva cierto peligro para los científicos e intelectuales, pues la excesiva especialización y aislamiento disciplinar les impide conocer "la verdad" en su totalidad. Así, cuando se refiere al investigador intelectual, apartado de la experiencia global, concluye lo siguiente:

"No es un sabio, porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante, porque es un hombre de ciencia y conoce muy bien su porción de universo. Habremos de decir que es un sabio-ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio" (1972: 174).

Esta tradicional incomunicación y fragmentación entre las disciplinas ha ocasionado cierta ablepsia a los científicos, en la medida en que han encontrado dificultades para explicar determinados fenómenos desde la base de una única ciencia: *su especialización*.

Del mismo modo, la capacidad del alumnado para criticar y analizar el entorno desde una perspectiva global e interdisciplinar, parece no sólo haber perdido protagonismo, sino que habría quedado *secuestrada* por el ímpetu de la especialización. Este hecho dogmatiza la transmisión de conocimientos, restando importancia, o anulando, la reflexión del alumnado, la investigación, la crítica, el debate o la exploración. Como indica Boggino (1995), la perspectiva disciplinar cobra sentido en una escuela transmisiva, con un saber constituido y cristalizado dentro de un sistema de valores coherentes con un modelo de sociedad determinado.

Desde esa perspectiva, organizar el currículo alrededor del estudio de cada una de las disciplinas, se constituye en punto de origen y destino. Pero esta tendencia ha conducido a la paradoja de un

enciclopedismo especializado, que si bien ha dado gran seguridad a profesorado y alumnado, obstaculiza la comprensión pluridimensional de la realidad.

Tal y como tendremos oportunidad de comprobar más adelante, la opción de un currículo integrado concentra toda su atención alrededor de amplias cuestiones, conducentes a alcanzar la emancipación de los alumnos/as como personas críticas y activas en la sociedad en la que viven.

A modo de resumen, sintetizaremos algunas de las críticas que ha recibido el modelo de currículo basado en disciplinas (E.2.1.):

EL CURRÍCULUM BASADO EN DISCIPLINAS...

<ul style="list-style-type: none"> - Presta escasa atención a los intereses del alumnado. - No tiene en cuenta las experiencias previas de los estudiantes, su ritmo de aprendizaje, su nivel de comprensión, el modo de percepción individual... etc. - Ignora la problemática específica del entorno próximo (social, cultural, ambiental, económico, político... etc.) - Permite que las editoriales dirijan la atención hacia intereses económicos ajenos a las necesidades locales, - Impide abordar cuestiones de relevancia para los alumnos/as puesto que sería necesario el tratamiento desde diversos puntos de vista, aspecto imposible de tratar desde una disciplina en solitario. - Produce dificultades de aprendizaje, derivadas de un cambio constante de atención de una materia a otra diferente, de un libro a otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentra graves dificultades para abordar problemas interdisciplinares (educación sexual, salud, drogas, desarme, violencia, paro, contaminación, economía... etc.) desde una perspectiva global y compartida. - Impide reconocer las conexiones existentes entre el conocimiento o entre las propias disciplinas. - No permite flexibilidad temporal, espacial u organizativa para realizar actividades de transferencia del conocimiento en espacios ajenos al centro (excursiones, talleres, experimentación... etc). - No favorece la investigación autónoma del alumnado ni estimula la curiosidad por aprender. - Secuestra la capacidad creativa del profesorado al someterles a una estructura excesivamente jerarquizada y organizada alrededor de libros de texto escritos por otras personas.
--	---

- E.2.1. – Críticas al curriculum basado en disciplinas. *Adaptado de Torres, 1994: 112*

Tan sólo evocando la memoria, recordaremos que la trayectoria educativa de nuestro país ha estado marcada por profesores/as especialistas en disciplinas. Actualmente, la LOGSE establece un currículo consolidado e impartido por profesionales tanto más especializados, a medida que ascendemos en el sistema educativo.

Sin embargo, en tribunales de oposición o de pruebas de acceso a la universidad, todavía pervive aquel profesorado formado desde una concepción disciplinar de la enseñanza, que legitima, a la luz de su trabajo cotidiano e investigaciones, la división artificiosa del conocimiento en áreas y campos profesionales. Por este motivo, podemos pensar que hasta que no se produzca el cambio a estos niveles, los jóvenes universitarios que se dediquen a la docencia, continuarán reproduciendo aquellos modelos disciplinares que, año tras año, han visto llevar a cabo a sus profesores/as de la escuela, instituto y facultad.

- Posibilidades de atender a la diversidad desde un curriculum fragmentado.

Las políticas educativas atribuyen gran importancia a la consideración de los contenidos que conforman el curriculum común del estado, como expresión de la voluntad social por garantizar, a todos los ciudadanos/as, las mismas posibilidades y oportunidades de desarrollo. Aparentemente, a través de un curriculum común el estado podrá homologar y facilitar un mismo tratamiento a todos, limando las desigualdades existentes y estableciendo aquellas competencias básicas que deben alcanzar los estudiantes.

De cualquier modo, y como señala Blanco (1995), existe una aparente contradicción que enfrenta a esa voluntad por constituir un curriculum común, con una sociedad heterogénea formada por personas diferentes en todos los aspectos:

"Pero, ¿qué respuesta hemos de dar cuando sabemos que las diferenciaciones culturales existen y que, dentro de ellas, las divergencias respecto a lo que es importante, a lo que es valioso, a lo que merece la pena, son patentes?. ¿Cuál es la respuesta cuando esas divergencias coexisten en un mismo grupo social?" (p. 192).

Como ya hemos indicado anteriormente, el currículum oficial comporta la selección de unos contenidos sobre otros, así como la transmisión y legitimación de una cultura (la dominante) sobre otras. En este sentido, no parece descabellado pensar que el currículum oficial nace, más bien, de la imposición de las administraciones educativas, que del consenso entre las diferentes culturas supuestamente representadas en el mismo y, a buen seguro, *consumidoras* de este servicio.

Para algunos autores (Gimeno y Pérez, 1992), la escuela obligatoria y común no ha de suponer la univocidad de criterios pedagógicos, estrategias y ritmos de aprendizaje para todos los estudiantes, desde el momento en que las condiciones de acceso a la institución escolar implican desigualdades sociales, afectivas, cognitivas y de desarrollo.

Por este motivo, para aquel alumnado procedente de una cultura semejante a la reproducida en el ámbito académico, tanto los conceptos y actitudes como las habilidades y destrezas desarrolladas en la escuela, encontrarán una fácil transferencia a su entorno cotidiano. Sin embargo, para aquellos alumnos/as procedentes de culturas diferentes a la dominante en el ámbito académico, ese mismo conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes y conceptos tendrán un efecto totalmente contrario al anterior: *supondrán una barrera al desarrollo personal y un freno a la evolución académica* de dichos estudiantes. Esto es así desde el momento en que, tanto los códigos lingüísticos como el sistema social y organizativo recreado en el seno de la institución escolar, resulta extraño

y ajeno al entorno próximo en el que se desenvuelven estos alumnos/as diariamente.

Como se recoge en la literatura especializada, la carencia de significatividad de los aprendizajes se traduce en un progresivo abandono o desinterés de las tareas escolares, hecho que, en no pocas ocasiones, conlleva al -desde nuestro punto de vista- mal llamado *fracaso escolar*.

Consideramos que una escuela que trabaje al margen de su entorno, y en cuyo diseño organizativo no se contempla el interés y las características del alumnado, sino que se anteponen a ello criterios de eficacia, calidad, rendimiento, intereses particulares o sindicales... etc., no puede por menos que dejar de hablar de "fracaso escolar" y llamar a cada cosa por su nombre: *el fracaso es de la escuela*.

Entendemos que la institución escolar es un sistema formado por multitud de profesionales acreditados y capacitados, que han sido seleccionados previamente para ofrecer un servicio público a los estudiantes, objeto de su trabajo y dedicación. En este sentido, si los estudiantes fracasan habrá que analizar, con rigor y precisión, el proceso seguido en el diseño y desarrollo del currículo. La escuela, acuñando el concepto de *fracaso escolar*, señala, tácitamente, a un único responsable del mismo: el propio alumno/a. Como justificación, cualquiera es válida: la falta de motivación, el desinterés mostrado, la torpeza motriz, la baja capacidad cognitiva, el parco procesamiento de la información, la escasa dedicación, sus problemas personales, su inadaptación al medio... y un largo etcétera.

Lo que resulta sorprendente es la facilidad con que la escuela olvida que, según la normativa vigente, antes de hablar de *fracaso escolar* es necesario haber agotado toda una serie de medidas y recursos. Nos estamos refiriendo, entre otras cuestiones, a las diferentes

medidas de atención a la diversidad, las cuales podremos conocer, en profundidad, a lo largo del capítulo siguiente:

- La atención psicopedagógica.
- El currículo abierto y flexible.
- La orientación y asesoramiento educativo.
- La acción tutorial.
- La innovación educativa.
- La formación continua.
- La metodología activa y participativa.
- La evaluación formativa.
- La evaluación integradora.
- Las adaptaciones curriculares.
- La diversificación del currículo.
- La adaptación del medio.
- La adecuación de la estructura organizativa.

Esta amplia gama de medidas y recursos, englobados bajo la ideología de una ley comprensiva y atenta a la diversidad, nos hace pensar que si verdaderamente se llevasen a término, con un trabajo colegiado, cooperativo y participativo del profesorado, asumido por el Claustro y el Consejo Escolar, más difícil sería entonces, y con seguridad menos alarmante, hablar de *fracaso escolar* y no de *fracaso de la escuela*, entendiéndola como un sistema social complejo formado por alumnado, padres, profesorado y administración.

- Fracaso escolar *versus* fracaso de la escuela: aproximándonos al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Vivimos un momento de cambio en la esfera política y económica, con un claro predominio de las ideas neoliberales y la consideración de la economía global como un valor en alza. Desde el mercado de trabajo, emergen profundos cambios en el proceso de producción, con el

nacimiento de nuevos servicios y estructuras laborales que apuntan hacia la formación de profesionales versátiles, creativos, con arrojo y capacidad de decisión ante situaciones complejas, con sentido de responsabilidad, autonomía, espíritu crítico, cooperación y alta capacidad de comunicación.

Ante tales expectativas, el sistema educativo debe ofrecer las condiciones necesarias para que los alumnos/as puedan aprender aquello que resulta indispensable para desarrollarse como seres humanos, como ciudadanos y como profesionales. Para ello, nuevas teorías sobre la producción del conocimiento están emergiendo aunque, sin lugar a dudas, el constructivismo es ampliamente reconocido como la tendencia más influyente y la mayor fuente de inspiración para realizar innovaciones en el ámbito educativo.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, podemos verificar que la primacía del aprendizaje sobre la enseñanza se justifica a través de la interpretación constructivista del proceso a través del cual aprendemos. Aquella idea que defiende que el conocimiento es el resultado de un esfuerzo de elaboración realizado por el estudiante, si bien se ha extendido entre los educadores, las implicaciones pedagógicas de este hecho todavía no han sido suficientemente analizadas. Frente a esto, el constructivismo constituye una base suficientemente sólida para repensar el problema del fracaso escolar, de una manera original y compatible con los presupuestos de una **escuela democrática, integrada, abierta e inclusiva**. No podemos quedar atrapados en una visión unilateral, obstinada y patológica del aprendizaje, encerrada bajo los parámetros del fracaso escolar y desde una interpretación médica, propia de la psicología diferencial, de la teoría del déficit o de la teoría de la diferencia cultural.

Estas teorías, tan sólo ponen de manifiesto que los alumnos/as que fracasan en la escuela no pertenecen al grupo socio-cultural que responde a las expectativas de la misma. Sin embargo, no nos informa

sobre el contenido de su conocimiento, sobre el por qué de su *fracaso*, o sobre los diversos caminos que el ser humano recorre en la *aventura del saber*. Para nosotros, el punto de partida necesario para promover cambios significativos en este ámbito consiste en modificar la definición del problema: *pasar de la tentativa por justificar el fracaso escolar al esfuerzo por comprender por qué no se aprende*.

Éxito y fracaso escolar son conceptos asociados al aprendizaje de contenidos curriculares. Perrenoud (1999) trata con acierto esta cuestión, poniendo de manifiesto la complejidad de este problema junto a la sutileza de las relaciones entre aprendizaje y promoción escolar. Es decir, el problema que verdaderamente nos interesa ultrapasa la cuestión del simple éxito o fracaso escolar. Se refiere a cuestiones más profundas:

- *¿Por qué algunos alumnos/as no progresan en el aprendizaje, tal y como cabría esperar?.*
- *¿Por qué para algunos alumnos/as determinados contenidos parecen más difíciles que otros?.*
- *¿Por qué algunos contenidos resultan más complicados en determinados momentos?.*
- *¿Por qué los alumnos/as se ven obligados a memorizar los contenidos?.*

Se trata, por lo tanto, de encontrar las razones que expliquen el por qué de *no aprender* en lugar de justificar por qué los estudiantes han sido aprobados o reprobados. No basta con formular un nuevo problema si continúa siendo analizado desde una perspectiva teórica, desde la cual se comprende el no aprender como algo que denuncia un problema en el alumnado (alteración, deficiencia, déficit) y no como parte de un proceso natural de aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista, es necesario destacar una idea fundamental que, por sí misma, constituye una revolución en el modo y manera tradicional de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje: *Nada externo a nosotros nos puede especificar lo que nos sucede –todos somos organismos determinados por nuestra estructura (Maturana, 1998)*.

Desde el punto de vista del aprendizaje, esta afirmación de Maturana supone que los cambios experimentados por los alumnos/as están determinados por sus conocimientos previos (presente estructural), los cuales se constituyen a través de una historia de interacciones muy amplia que abarca otros espacios vivenciales ajenos al centro escolar. Como indica Corrêa (2000), a lo largo de los años hemos legitimado un principio sobre el proceso de comprensión y aprendizaje: *somos consecuencia de cambios estructurales determinados por el medio externo*. Por este motivo, el éxito de la actividad docente se ha desarrollado en torno a la adquisición de buenos materiales didácticos y métodos de enseñanza, considerados como los instrumentos capaces de alcanzar los cambios deseados en los estudiantes. Por otra parte, y como consecuencia de este principio, conviene resaltar que el hecho de conocer, desde la perspectiva constructivista, supone un acto de interpretación, a través del cual las estructuras cognitivas, construidas a partir de nuestras interacciones, emprenden un proceso de asimilación de aquello que se desea conocer, modificando, si es necesario, tales estructuras; pero es necesario que exista esa curiosidad y **deseo por aprender**. Es decir, conocer supone un proceso de atribución de significados a partir del momento en el que las estructuras asimiladoras funcionan como un sistema.

Este punto de vista choca, frontalmente, con las propuestas empiristas que alimentan la pedagogía tradicional, y para las cuales el conocimiento es una copia de la realidad que no mantiene relación alguna con nuestras percepciones. Por el contrario, consideramos que no es posible tener un conocimiento objetivo del mundo, en el sentido de revelar su esencia, a través del uso exclusivo de nuestra razón. Es decir, no tenemos acceso privilegiado a una realidad cuyas leyes de composición y funcionamiento sean independientes del observador.

Por ello, el objeto central de la enseñanza procede de la necesidad de transmitir, a las nuevas generaciones, aquellos conocimientos objetivos y socialmente reconocidos como válidos y

relevantes. En estos momentos, el énfasis en el proceso educativo se justifica por las transformaciones estructurales que suceden en los educandos, las cuales les capacitan para interpretar sus experiencias de vida de un modo cada vez más satisfactorio.

- Algunas contradicciones del curriculum fragmentado.

Para algunos autores (Gimeno, 1992b), la tarea docente no puede quedar reducida a la simple aplicación de esquemas o teorías definidas (*ingeniería social*). El hecho educativo se caracteriza por ser una actividad con un fuerte componente creativo y artístico. Esta característica le permite adoptar determinados márgenes de movilidad y funcionamiento que requieren de un continuo trabajo de reflexión y juicio.

De un modo u otro, la cuestión es que progresivamente han ido desapareciendo del currículo aquellos contenidos y cuestiones nucleares que deben preocupar a los ciudadanos de la sociedad actual. Sobre este particular, y como indica Tirado (1996), en una educación básica y comprensiva, los contenidos educativos deben tener una *dimensión esencialmente cultural que ayude a la socialización y desarrollo de los alumnos/as en la época que les corresponde vivir*. Tales contenidos, no persiguen alcanzar una especialización sino, más bien, ofrecer los recursos y medios necesarios para garantizar el acceso a la cultura. El problema sigue situándose en el hecho de que esta concepción no está asentada entre los docentes. Se destinan mayores energías en la profundización de los aprendizajes, en la excesiva extensión de los programas, en la sobrecarga de contenidos conceptuales (y lasitud por los procedimentales y actitudinales), en la especialización y, por supuesto, en la metodología expositiva y transmisora de contenidos, la cual se asienta en la creencia de que con la exposición de contenidos los estudiantes los aprenderán de forma inmediata:

"La especialización de los profesores en parcelas del curriculum es una manifestación de la progresiva taylorización que ha experimentado el curriculum, separando funciones cada vez más específicas a ser ejercidas por personas distintas. Dicha especialización repercute en una desprofesionalización en el sentido de que un dominio de campos curriculares cada vez más especializados conlleva la pérdida de competencias profesionales, como es el caso de la capacidad de interrelacionar conocimientos diversos para que en el alumno que los recibe tengan un sentido coherente" (Gimeno, 1989: 95).

Por otra parte, la división artificiosa de los conocimientos (disciplinas) dificulta la significatividad del aprendizaje a corto plazo, *exigiendo del alumno/a una especie de fe en que, en un futuro, encontrará sentido a todo lo que se le impone siempre que se mantenga disciplinado* (Gimeno y Pérez, 1992: 212), hecho que produce una desmotivación progresiva hacia el entorno escolar:

"El curriculum no debe ocuparse exclusivamente de la herencia cultural de la humanidad, sino también de los problemas del hombre y de la sociedad. La educación general requiere una perspectiva sobre el conocimiento, que es esencialmente diferente del conocimiento propio de la educación especializada" (Tanner y Tanner, 1980: 445).

A esta dinámica educativa, hemos de añadir una nueva contradicción: el examen realizado al final del proceso educativo. La tradicional *prueba objetiva*, genera elevadas cotas de ansiedad y estrés en el alumnado, puesto que su reprobación o superación, lejos de la impresión popular, no permite a los estudiantes poner de manifiesto la transferencia de sus aprendizajes, las capacidades que han desarrollado, su aplicabilidad, ni tampoco la significatividad, interiorización, utilidad y dominio que tienen de los contenidos aprendidos. Sencillamente, se ha institucionalizado, en todos los niveles

educativos, como la herramienta soberana para constatar el final de un proceso de aprendizaje. La presencia de un examen final memorístico y coercitivo, genera un rechazo y lucha contra el mismo:

"Sufrimos tristemente estos continuos exámenes. Estropean a nuestros jóvenes que no tienen tiempo ni ocasión para ser perezosos. Porque yo creo en la pereza inteligente, que da al hombre tiempo para leer para sí. No se puede llamar estudio a lo que un hombre debe leer, página por página, exactamente para sufrir un examen" (Femín (1971: 100).

En ocasiones, cuando la falta de carisma y pericia docente impide mantener un clima de trabajo estable durante el curso, el examen se convierte en la posibilidad para una máxima: *"... el que ríe el último..."*

"La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino, un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer mejor servicio a las personas y a la sociedad" (Fernández, 1990: 312).

Desde un currículo fragmentado, tal y como indica Zabalza (1987), la evaluación se ha convertido en una *palestra de confrontación tanto ideológica como técnica*, un instrumento de poder que aliena y reprime al alumnado, reflejando un estilo memorístico, conservador y autoritario de enseñar, hecho que provoca efectos negativos en la personalidad y desarrollo intelectual de los alumnos/as.

En definitiva, el examen continúa siendo un arma de poder político para el profesorado. Con el examen, algunos consiguen mantener la disciplina; otros, incluso, hacen públicos porcentajes de suceso y fracaso escolar, considerando que cuanto mayor sea el número de reprobados, mayor es el prestigio social de la persona responsable de esa disciplina.

Infelizmente, este aspecto se ha perpetuado hasta la universidad, espacio de formación de los futuros formadores de alumnos/as, quienes a lo largo de varios años aprenden y asimilan una estructura de funcionamiento unidireccional, tomando como modelo a los máximos exponentes del sistema formativo:

"Los exámenes tienen en nuestra sociedad un papel demasiado importante para que la cuestión de su fiabilidad no se haya planteado seriamente desde hace tiempo"
(Noizet y Caverni, 1978: 27).

La tendencia eficientista que propone evaluar para comprobar el nivel de logro de los objetivos previstos y el rendimiento del alumnado, ha recibido duras críticas. Evaluar únicamente los objetivos establecidos en la programación, es una visión reduccionista del proceso didáctico puesto que en éste existen gran cantidad de aprendizajes que llegan a término y que no pueden ser previstos de antemano, dado el carácter social, plural e imprevisible que tiene la educación. Por este motivo, si únicamente prestamos atención a los resultados, no podremos informar del por qué o del cómo se llegó hasta ellos, ni tampoco del diseño y contexto en que se produjo todo el proceso didáctico.

Tradicionalmente, el interés evaluador del curriculum fragmentado se ha centrado en la exactitud, motivo por el cual han surgido las pruebas estandarizadas y objetivas, los exámenes, los sistemas cerrados de categorías... etc. Situándonos en el presente, y tomando como referencia una nueva ley educativa atenta a la diversidad (LOGSE, 1990), tienen más coherencia otros planteamientos de corte cualitativo, los cuales, preocupados por la riqueza de la información, analizan muchas de las variables olvidadas y que, desde el punto de vista del rigor de la medición, sería imposible valorar a través de un test.

Es decir, la autonomía del alumnado, su participación, la implicación en las tareas, la solidaridad con el grupo, el grado de

compañerismo, su nivel de aceptación, el respeto, la progresión en el trabajo, la constancia, la expresividad, el nivel de comunicación... etc., son aspectos que no se pueden *medir* o *pesar* a través del test o del cómputo de tareas realizadas. Desde nuestro punto de vista, estos aspectos fundamentales del proceso educativo deben constatarse de un modo no tecnocrático.

Junto a lo cuantitativo, la metodología cualitativa es la herramienta que nos va a permitir bucear en el núcleo de las cuestiones, iluminándolas y dando a conocer sus características, más allá de unos objetivos técnicos. En este sentido, la alternativa más integradora para no defragmentar el currículo, supone compaginar métodos experimentales, informales, empíricos y cualitativos imprimiendo, de este modo, una mayor interconexión, riqueza y globalidad, no sólo al hecho evaluado, sino también a la interpretación que de él se realiza.

Diffícil será que si desde la universidad, máximo exponente del saber (universal), no se potencia la enseñanza crítica y reflexiva sobre este particular, puedan ser los cursos de postgrado o de formación permanente los que inyecten conocimiento crítico e iluminen de sabiduría las mentes de los jóvenes graduados.

La adopción de un curriculum fragmentado, queda reflejada en el tipo y modalidad de evaluación utilizada, entendida ésta como proceso que va a determinar un enfoque de diseño curricular u otro. Infelizmente, un amplio sector del profesorado identifica evaluar con calificar, desde el momento en el que conciben que la función de la evaluación es medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes, asignándoles entonces una puntuación *objetiva*. Sin embargo, consideramos que evaluar, atendiendo a la diversidad del alumnado, no puede ser, exclusivamente, la expresión simbólica y estimativa de un producto, sino que ha de tener un marcado carácter procesual. Esta concepción procesual de la evaluación no tiene cabida en un modelo curricular lineal y fragmentado.

Requiere un **currículo holístico, integrador e integrado** al mismo tiempo y, en definitiva, un nuevo modelo de organización escolar.

Para autoras como Sancho (1990), la evaluación en el curriculum basado en disciplinas inconexas, continúa sirviéndose de sistemas poco adecuados para valorar y medir lo que el alumnado sabe, en lugar de preocuparse por conocer lo que ha aprendido. La calificación de un examen cualquiera no refleja la calidad de los procesos intelectuales implicados durante todo el proceso didáctico, sino que condicionan el proceso de aprendizaje desde el momento en que los alumnos/as retrasan su estudio y asimilación hasta los días previos a la *prueba*. Por otra parte, el examen, en su empeño por ser objetivo, debe permitir la formulación de cuestiones concretas que puedan ser respondidas y calificadas de manera uniforme, motivo por el cual los ítemes se refieren a términos y no a conceptos relacionados. En este sentido, se anula la creatividad del estudiante, generando *un circuito donde los pilotos victoriosos* serán aquellos cuya capacidad memorística sea mayor que la capacidad crítica, comprensiva o relacional:

"Casi todos los educadores creen que los exámenes y los tests son una parte necesaria de la educación. Estoy en total desacuerdo; no creo que sean necesarios ni útiles, ni siquiera disculpables. En el mejor de los casos examinar hace más mal que bien; en el peor, dificulta, distorsiona y pervierte el aprendizaje". (Holt, 1977: 57).

Para hacer frente al currículo fragmentado, es necesario abandonar esa visión restringida, que considera la evaluación como la medición del rendimiento del alumnado (Alonso, Gil y Martínez-Torregosa, 1996; Álvarez, 1996; Fernández, 1996; Santos, 1996). Por el contrario, defender un curriculum integrado conlleva una concepción de evaluación entendida como *actividad investigadora de carácter cualitativo e iluminativo*; un proceso a través del cual todas las personas implicadas valoren la calidad del servicio educativo y el papel de sus distintos componentes. Desde esta situación de partida, consideramos

que la evaluación educativa debería ser *una acción procesual planificada*, a través de la cual, y atendiendo a unos criterios no estandarizados y respetuosos con la individualidad de los educandos, somete a análisis global, desde la acción de los docentes (planificación, determinación de objetivos, selección de materiales, elaboración de actividades, nivel de coordinación, grado de participación), hasta los materiales, el entorno educativo, la organización escolar y la propia acción de los educandos. Su objeto es emitir juicios que reviertan, necesariamente, en la reflexión sobre la práctica generando, de este modo, un ciclo abierto e interactivo de flujos de información entre profesorado, alumnado y agentes educativos, persiguiendo –en definitiva- conocer no sólo los resultados obtenidos, sino también cómo se obtuvieron y qué otros resultados no previstos fueron alcanzados, lo cual redundará en una especial atención al diseño, desarrollo y contexto de la acción educativa, cuya finalidad última es la mejora global del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Un alto en el camino: clarificando terminologías.

A lo largo de este primer epígrafe, hemos puesto de manifiesto la influencia social y política que, para el sistema educativo, ha tenido la adopción del modelo económico y de producción de principios del siglo XX, cuya consecuencia más inmediata supuso la adopción de un currículo fragmentado en disciplinas diferenciadas.

A continuación, y antes de dar paso al apartado siguiente, dedicado a distintas dimensiones de la integración curricular, abordaremos la exposición y análisis de las diferentes terminologías y taxonomías que, sobre el particular, han ido apareciendo como consecuencia de ese cambio económico y político.

Tal y como hemos expuesto, los diferentes cambios acaecidos en el modelo de organización económica y social, alteraron también el curso

de la organización curricular. En este sentido, podemos hablar de cuatro grandes modelos de estructurar el curriculum, a través de los cuales se pone de manifiesto la evolución experimentada desde un currículo fragmentado, hacia la denominada *integración curricular* (Carrilho, 1990). Este autor establece cuatro grandes modelos de estructurar el currículo, los cuales ofrecemos a continuación:

- *Modelo basado en disciplinas*
- *Modelo basado en núcleos temáticos transdisciplinares*
- *Modelo basado en situaciones sociales*
- *Modelo basado en el alumnado.*

- Modelo basado en disciplinas: este modelo concede gran importancia a la eficiencia y estructura interna de la propia materia, aspecto que facilita tanto la selección y organización de los contenidos, como la composición de los grupos de alumnos/as. Su carácter instrumental permite delegar acciones y responsabilidades en los llamados *especialistas* en una u otra materia. Estos profesionales dan prioridad a los resultados cognitivos, estableciendo una estructura organizada alrededor de bloques de contenido para cada una de las diferentes áreas.

- Modelo basado en problemas transdisciplinares: este modelo pretende difuminar la barrera existente entre las disciplinas a través de grandes áreas problemáticas, construidas de manera interdisciplinar. El trabajo individual y en grupo suelen ser las estrategias más frecuentes para la selección y negociación de los problemas a abordar en el aula.

- Modelo basado en situaciones sociales: se centra en prioridades de carácter social. Para ello, se aproxima el programa escolar a la vida cotidiana, en un intento por lograr la participación de la comunidad en el entorno escolar y social (Fuentes, 1998). Los

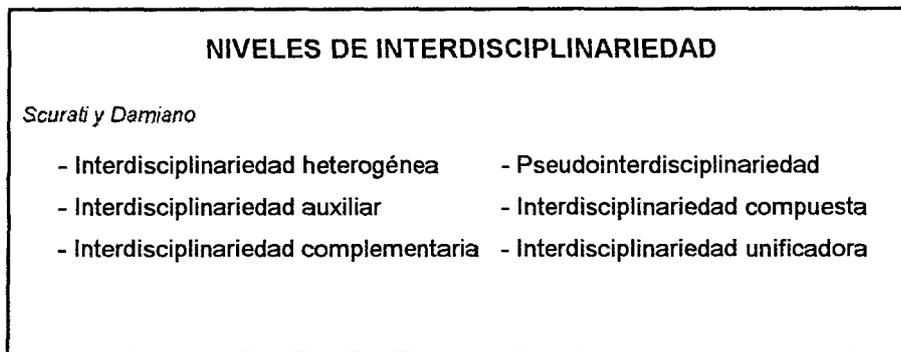
recursos utilizados quedan supeditados a la situación social abordada, la cual establece procesos a desarrollar –objetivos- en lugar de resultados precisos de aprendizaje. En este sentido, y bajo la orientación de un tutor/a, se analizan las relaciones sociales entre el alumno/a y el centro.

- Modelo centrado en el alumnado: este modelo de organización curricular, no sólo parte de las necesidades y demandas de los alumnos/as sino que, además, pretende adecuarse a las mismas atendiendo a diferentes aspectos formativos: ritmos de aprendizaje, intereses, motivación, objetivos, contenidos, actividades... etc. En este sentido, se podrá hablar de aprendizaje cuando los estudiantes hayan experimentado y construido activamente, motivo por el cual la organización se articula alrededor de actividades socio-educativas que permitan la construcción autónoma, compartida y relevante.

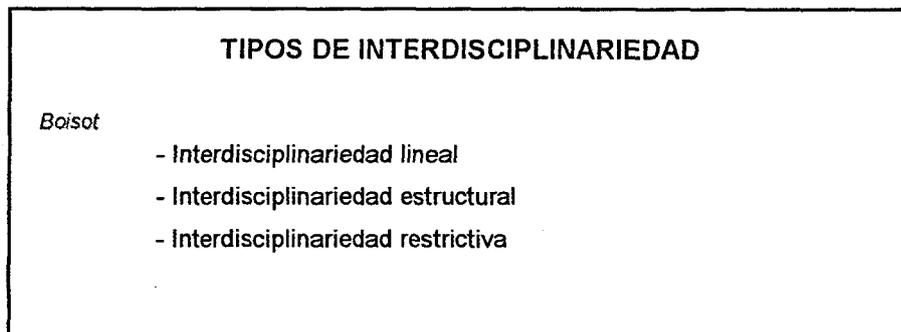
A partir del desarrollo experimentado por estos modelos, nace una nueva conceptualización curricular. Se trata de una terminología que viene a enriquecer el ámbito educativo, tomando como referencia las inquietudes modernistas por integrar el curriculum. Este deseo por rescatar la unidad del conocimiento, encuentra sus orígenes en el pasado. Por este motivo, para encontrar las primeras fuentes que recogen la integración de distintas ciencias, hemos de remontarnos hasta la época de Platón (h. 428 a. C. – 348 a. C.). Este filósofo reúne varias disciplinas en un único programa educativo: *Trivium* (dialéctica, gramática y retórica) y *Quadrivium* (astronomía, música, aritmética y geometría). Esta aproximación de criterios y univocidad de las ciencias, implica cultivar un arquetipo de ciudadano más democrático, más abierto, tolerante, polivalente y crítico, preparado para afrontar mejor los retos que impone una sociedad cada vez más heterogénea y cambiante.

Posiblemente, el progresivo aislamiento e incomunicación que han experimentado las disciplinas a lo largo de los siglos, nos obligue hoy a buscar relaciones interdisciplinares entre ellas, con objeto de facilitar a los educandos la resolución de los problemas cotidianos, desde una concepción multidimensional basada en la significatividad del aprendizaje.

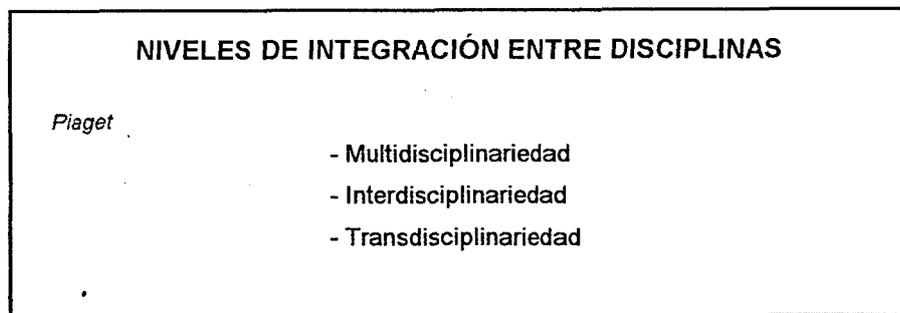
En este sentido, y basándonos en Torres (1994), sintetizamos la taxonomía de los distintos tipos y niveles de relación e integración interdisciplinar recogidos en la literatura especializada (T.2.1.; T.2.2.; T.2.3.; T.2.4.):



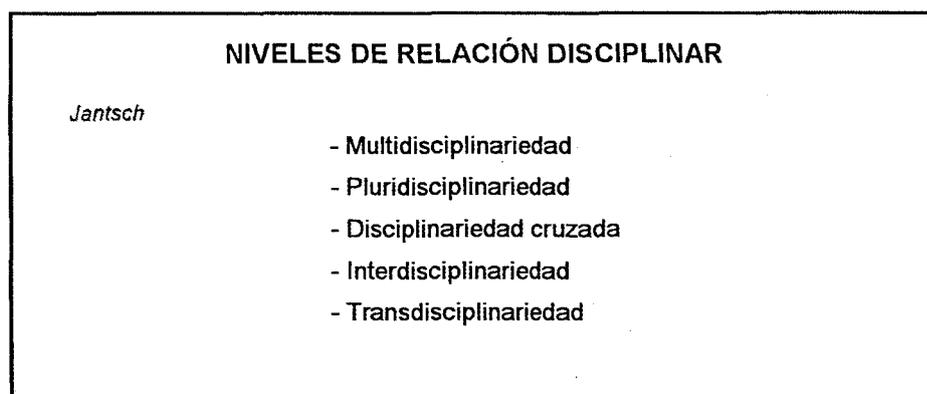
- T.2.1. – Niveles de interdisciplinariedad. Scurati y Damiano (1977: 27-8). Tomado de Torres (1994: 71)



- T.2.2. – Tipos de interdisciplinariedad. Boisot (1979: 103-8). Tomado de Torres (1994: 71-2)



- T.2.3. – Niveles de integración entre disciplinas. Piaget (1979a: 166-171). Tomado de Torres (1994: 72)



- T.2.4. – Niveles de relación disciplinar. Jantsch (1979). Tomado de Torres (1994: 72)

Posiblemente, la clasificación de Jantsch (T.2.4.) sea la más extendida y citada entre los diferentes autores. Por este motivo, y con objeto de facilitar la comprensión de los distintos conceptos presentados en esta taxonomía, ofreceremos una breve explicación de cada uno de ellos:

- Multidisciplinariedad: hablamos de multidisciplinariedad cuando nos referimos a un conjunto de disciplinas propuestas de forma simultánea, sin resaltar relación alguna entre ellas. Cada disciplina aporta distintos aspectos de un mismo problema, con el fin de ampliar la comprensión del mismo. El inconveniente es que los lenguajes utilizados para ello son diferentes, hecho que dificulta la integración y el entendimiento. Se correspondería con la enseñanza tradicional

basada en disciplinas fragmentadas e inconexas, aunque presentes en un mismo espacio curricular.

- Pluridisciplinariedad: se trata de varias disciplinas yuxtapuestas que trabajan en un mismo plano, sin que exista relación dominante de una sobre la otra. Aunque se establece un tipo de relación cooperativa, no podemos hablar de una verdadera coordinación para alcanzar los objetivos. Se correspondería con el intento por relacionar disciplinas semejantes como geografía e historia, física y química, geología y biología, lenguaje y literatura... etc.

- Disciplinariedad cruzada: se produce cuando varias disciplinas fronterizas se superponen; como resultado de este encuentro, nace un nuevo espacio de conocimiento. En ese sentido, estaríamos hablando de objetivos del mismo nivel. Se correspondería con aquellas situaciones en las que determinadas ciencias o cuerpos profesionales pretenden acotar una parcela del conocimiento, con objeto de abordarla de forma específica, pudiendo ocasionar ciertos choques y enfrentamientos (pedagogía y psicología, antropología y sociología, historia y arqueología... etc.).

- Interdisciplinariedad: se produce cuando un conjunto de materias afines interaccionan para alcanzar varios objetivos. Dicha colaboración se realiza desde el deseo de mejorar sus metodologías y pasar a formar parte de un marco científico más amplio. Se trabajaría desde varios niveles y persiguiendo múltiples objetivos. Esta modalidad vendría a corresponderse con propuestas didácticas en las cuales participan varias disciplinas, aunque una de ellas asuma un peso específico mayor (senderismo, excursión, visita externa, obra representada... etc.).

- Transdisciplinariedad: se produce cuando existe una verdadera coordinación de todas las disciplinas curriculares sobre la base de un axioma general común. Existen muchos niveles y objetivos que se

coordinan atendiendo a una misma finalidad. Esta modalidad anticipa las relaciones explícitas existentes entre las diferentes disciplinas, con lo que se evitan las repeticiones y solapamientos entre las mismas. Este tipo de relación entre disciplinas favorece la comprensión global de la realidad y la transferencia de los aprendizajes a situaciones nuevas.

Como podemos observar, el trabajo transdisciplinar nace desde el convencimiento personal del profesorado por explicitar las relaciones existentes entre los contenidos, hecho que obliga a la colaboración conjunta de diferentes profesionales. Por lo tanto, plantear los contenidos curriculares desde una óptica transdisciplinar, supone difuminar las fronteras existentes entre las ciencias, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones significativas entre ellas.

Como señala Boggino (1995), el trabajo transdisciplinar se logra a partir de la reconstrucción de las estructuras que subyacen a la realidad, las cuales posibilitan entender lo que nos rodea (relaciones no observables) y expresarlo en términos operacionales.

Coincidiendo con Piaget, consideramos que más allá de la Inter y transdisciplinariedad podríamos hablar de un plano superior: la Metadisciplinariedad. Se trata de un planteamiento epistemológico que supera la relación entre las disciplinas. Si bien la metadisciplina pueda constituir un plano casi utópico, su objetivo es desdibujar los límites de las disciplinas y consolidar un nuevo espacio científico más allá de la división *del saber*.

Por ello, recomendamos el trabajo transdisciplinar como una estrategia educativa que no sólo venza la fragmentación del conocimiento, sino que, además, favorezca la globalización del aprendizaje a partir de las relaciones y reestructuraciones que realizan los alumnos/as.

Todas estas reflexiones nos hacen recordar la incompreensión que han de sentir los alumnos/as cuando, ante un contenido no significativo, exclaman la tan manida frase: *"maestro... ¿esto para qué me sirve?"*. Esta frase merece nuestra atención, pues lejos de ser decodificada como la voz de alarma de un alumno/a que puede quedarse atrás en su proceso de aprendizaje y desarrollo, es acallada por el profesorado con otra bien distinta cuando carece de respuesta alguna: *"esto tienes que estudiártelo para el examen, porque te va a servir el día de mañana..."*.

Si reflexionamos al respecto, comprobaremos que son muchos los contenidos que, por carecer de significatividad para los alumnos/as, les obliga a memorizar durante su permanencia en el sistema. Nos inician en el aprendizaje de los *logaritmos* o de las *ecuaciones* simplemente porque algún psicólogo aventajado concluyó que en una edad determinada se desarrolla el pensamiento abstracto. Este hecho, lejos de haber sido sometido a reflexión por los expertos en Pedagogía, ha sido acatado y, lo que es peor, extendido a toda la población escolar comprendida en ese intervalo de edad, de tal manera que, independientemente del proceso de desarrollo madurativo que sigue cada uno de los alumnos/as, al alcanzar una determinada edad, todos, al unísono, hemos de superar una serie de contenidos que exigen el desarrollo de unas capacidades concretas. Por una parte, este criterio ha servido para determinar los agrupamientos escolares, diferenciando entre etapas, ciclos y cursos en respuesta a esos periodos de desarrollo cognitivo que, *al parecer*, todos los seres humanos concluimos a una misma edad. Por otra parte, dicho criterio se convierte en un mecanismo de selección y diferenciación del alumnado, en la medida en que habrá alumnos/as que no promocionen sin que hayamos sido capaces de justificar, con rigor, si se ha debido a un desarrollo deficitario de su capacidad, o a la exigencia de unos contenidos que carecen de significatividad para el momento de desarrollo en el que se encuentra dicho alumnado.

Estamos convencidos de la importancia de desconsiderar que el proceso de desarrollo madurativo pueda seguir unos patrones universales. No hacerlo significaría afirmar, por ejemplo, que todos los niños/as del planeta alcanzan la madurez necesaria para enfrentarse al proceso de lectoescritura entre los cuatro y los cinco años. Si la práctica educativa demuestra que, incluso dentro de un mismo centro, existen diferencias explícitas entre los alumnos/as pertenecientes a una misma aula, bien sean de orden fisiológico, social, económico, geográfico, cultural... etc., considerar que el desarrollo madurativo puede conservar patrones universales o generalizables, implica la desconsideración inmediata de los factores ambientales en el proceso de desarrollo cognitivo, tal y como hemos presentado anteriormente (Maturana, 1995).

Por lo tanto, y en relación con esa significatividad de los aprendizajes, nos preocupa un nuevo hecho: cada año, los programas educativos aumentan la cantidad de contenidos incluidos en los mismos. Este hecho, no sólo genera desasosiego entre el profesorado y un excesivo apego a la programación establecida, sino que conlleva una celeridad en el nivel de profundización de los conocimientos, con objeto de poder concluir tales programas. Si tomamos como referente la asignatura de "Historia", comprobaremos cómo en su programación siempre se parte desde las primeras civilizaciones (Edad de Piedra, Mesopotamia, Egipto, Roma...) hasta llegar a la Edad Moderna. Pero ese creciente aumento de los contenidos, fruto del paso de los años, dificulta al profesorado poder explicar los temas relacionados con el momento actual. Este hecho reviste una gran importancia, puesto que tras la escolaridad obligatoria nos encontramos con los llamados *nuevos analfabetos*, que si bien son conocedores de nuestra intrahistoria pasada, no disponen de las claves necesarias para interpretar lo que sucede a su alrededor (índice bursátil, movimientos políticos, agrupaciones sindicales, *mass media*, derechos y deberes, terrorismo...etc.).

Por lo tanto, puestos a reflexionar sobre este mismo ejemplo, consideramos que si esta tendencia por aumentar los contenidos conceptuales se mantiene, en el año veinte mil de nuestra era, los profesores/as de Historia que trabajen en este país tendrán un grave problema: habrán de añadir a las programaciones de Historia los últimos dieciocho mil años de la humanidad. Por lo tanto, si para abarcar los primeros dos milenios ha sido necesario aumentar la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, en el año 20.000 ¿será obligatorio permanecer en el sistema educativo hasta haber cumplido los cincuenta y dos años?. Y lo que es mejor, ¿seguiría siendo un servicio gratuito?.

2. QUÉ ES ESO DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR.

2.1. Argumentos a favor de la Integración Curricular.

- Desarrollo cognitivo y proceso de aprendizaje.

Como ya hemos indicado anteriormente, en contra de la propuesta curricular fragmentada subrayamos la necesidad de abordar un curriculum integrado y transdisciplinar, que permita la conexión entre las disciplinas y, al mismo tiempo, la construcción y reconstrucción del conocimiento. Somos conscientes de que esta propuesta presenta algunas dificultades, sobre todo si tenemos en cuenta la tradición académica española, enquistada en una estructura disciplinar, burocrática e individualista alrededor de materias, y no en función de las capacidades a alcanzar durante el periodo educativo.

La defensa de un currículo integrado se centra en una propuesta basada en un planteamiento transdisciplinar. Del mismo modo que para interpretar una melodía orquestada es necesario el trabajo conjunto de diferentes instrumentos y partituras, para que podamos hablar de transdisciplinaridad es igualmente necesaria la convergencia de diferentes disciplinas y profesionales en un mismo escenario. Como indica Torres (1994), la transdisciplinaridad surge como posible solución a los problemas y *esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación disciplinar.*

En la actualidad, resulta complicado compaginar la perspectiva de una educación global y transdisciplinar desde el marco que ofrece el curriculum oficial, debido –en gran medida– al etnocentrismo que conlleva su organización en torno a asignaturas departamentales (Hargreaves, 1996). Como sabemos, la idea de una educación global hace su aparición a comienzos del siglo XX, y está relacionada con una

nueva manera de concebir el proceso didáctico, considerando las características cognitivas, afectivas y de aprendizaje del alumnado a la hora de acometer el diseño de una propuesta curricular concreta.

A lo largo de los años, la argumentación psicológica nos ha hecho reflexionar sobre las metodologías utilizadas en la escuela, revitalizando el pensamiento de Rousseau y atacando a la enseñanza libresca y academicista en favor de alternativas de carácter globalizador. Por otra parte, la sociedad en la que vivimos, lejos de permanecer independiente e inalterable, está constantemente afectada por los cambios que sobrevienen, tanto de carácter económico y financiero como de orden social, religioso, militar, ambiental, tecnológico... etc. Este hecho pone de manifiesto la ruptura progresiva de las barreras comunicativas y comerciales entre los diferentes países. Las decisiones de los gobiernos dejan de justificarse –en exclusiva– por necesidades de orden local, regional o nacional, respondiendo a exigencias de carácter internacional, como consecuencia del nacimiento de ese *mundo global* al que asistimos:

"Vivimos en una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial" (Castells, 1994:38).

Desde ese momento, nos parece lógico elevar la consideración de un currículo global, a tenor de los cambios y dimensiones sociales que hemos mencionado anteriormente. Con objeto de contribuir a la necesaria interrelación de las diferentes partes del conocimiento y contenidos curriculares, la educación global se desarrolla en torno a una herramienta capaz de explicitar dichas relaciones y fundamentarlas desde el aprendizaje constructivista de Vygotski y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Para este último, el conocimiento que el alumnado posee antes de iniciar la acción educativa, se constituye en el factor más importante de todos los que intervienen en el proceso

didáctico, pues determinará no sólo aquello que el alumnado ya conoce, sino también el espacio existente entre la nueva información y aquella de la que disponía. En esta línea, Dewey (1897) señala que *la escuela debe representar una vida tan real y vital para el alumnado como la que viven en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego*. Casi un siglo después, Claxton (1987) afirmaba que *las personas aprenden antes lo que necesitan con más urgencia y lo que quieren saber*. Sin embargo, y pese a estas aseveraciones, la escuela somete a los estudiantes a una dinámica de continuos procedimientos, actividades, conceptos y exámenes sin conocer el objetivo último de tales acciones.

El creciente reduccionismo del concepto de *cultura y persona culta* (Torres, 1994) queda patente en numerosos concursos de radio y televisión en los cuales se premia y antepone, no sólo la apariencia, sino también la capacidad memorística para determinados conceptos, por encima del conocimiento pragmático, comprensible, crítico, fundamentado y contextualizado.

A este respecto, consideramos que desde la educación infantil deberíamos facilitar a los más jóvenes aquellos marcos de referencia necesarios para concebir esta dimensión global e interdisciplinar de la realidad, sometiendo a análisis los valores y compromisos adoptados y estableciendo un proceso empático con los miembros de otras culturas coetáneas en la institución escolar. En este sentido, el propio Piaget (1975), señala que la fragmentación del conocimiento en *compartimentos estanco* (disciplinas) va en contra de las características cognitivas de los estudiantes. Para este autor, el aprendizaje es el resultado de un proceso de motivación intrínseca hacia determinada información que conecta con nuestros intereses. Cuando esto sucede, se genera una relación inmediata entre la nueva información y los esquemas mentales asumidos por el sujeto (conflicto), hecho que conduce al aprendizaje. Pero este proceso tan sólo sucede con aquella información motivante y/o

de interés para la persona, es decir, que no aprehendemos toda la información que encontramos disponible.

Sin embargo, el establecimiento de periodos evolutivos en la persona (estadio sensoriomotor, preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales –Piaget–), supone un motivo a favor para que los defensores de las *disciplinas* argumenten la conveniencia de fragmentar el conocimiento en materias aisladas. Desde la perspectiva piagetiana, el mundo se hace comprensible en la medida en que nuestra inteligencia crea los instrumentos necesarios para interpretarlo, para dar sentido a aquello que vivimos, sentimos o experimentamos. Para este autor, el aprendizaje se produce cuando nuestras estructuras cognitivas asimilan acontecimientos, códigos, conceptos, experiencias... etc., ampliando o modificando dichas estructuras en función de las características del conocimiento aprehendido, llevándonos a conocer el aspecto de la realidad que esté siendo examinado. Las estructuras cognitivas que nos permiten conocer no vienen dadas a priori, sino que se construyen progresivamente como resultado de mecanismos endógenos e individuales. Por lo tanto, el proceso cognitivo está considerado como un proceso de estructuración, es decir, como un proceso de construcción de estructuras adecuadas para interpretar la realidad, siendo los mecanismos de construcción tan importantes como las propias estructuras. Junto a esto, decir que el equilibrio y estabilidad de una estructura será consecuencia de su capacidad para incorporar nuevos elementos, sin que ello interfiera en las relaciones previamente establecidas.

La adquisición de nuevos conceptos, procedimientos o actitudes no se produce de modo automático. Más bien, depende de la necesidad o de la motivación vivida por el educando en ese momento. La motivación constituye el aspecto energético de la acción, de ahí nuestro empeño por rescatarla. La motivación y el interés nacen de la relación afectiva entre la necesidad y el objeto susceptible de satisfacerla.

Al parecer, existe una tendencia generalizada entre el profesorado que considera que aunque el conocimiento sea un todo, y que éste se transmite de manera fragmentada e inconexa, el alumnado –*días o años después*- será capaz de relacionarlo mentalmente y concebirlo en su globalidad. La paradoja emerge cuando distintos docentes han de trabajar juntos y advierten la complejidad que entraña el simple hecho de relacionar asignaturas que, históricamente, han permanecido separadas, tomando conciencia –*entonces*- de las dificultades que deben encontrar los estudiantes para relacionar un conocimiento *enlatado*.

Como hemos indicado en párrafos anteriores, para que podamos hablar de aprendizaje es necesario considerar los conocimientos previos como condición indispensable para alcanzar nuevos progresos, en la medida en que cada nivel de conocimiento prepara y condiciona los siguientes. Debido a esto, aquello que los profesores/as enseñan, no coincide exactamente con aquello que aprenden los alumnos; ambos tienen diferentes interpretaciones de los contenidos, objetivos, intenciones... etc.:

"Para Piaget, el alumno solamente sabrá y conocerá del mundo lo que sea capaz de representar y reconstruir con sus propios instrumentos cognitivos. No es el saber transmitido por libros o educadores lo que desarrolla las facultades intelectuales, sino el saber adquirido y elaborado en el interior de la estructura mental a consecuencia de la actuación sobre el mundo y del esfuerzo por comprenderlo" (Freitag, 1991: 20).

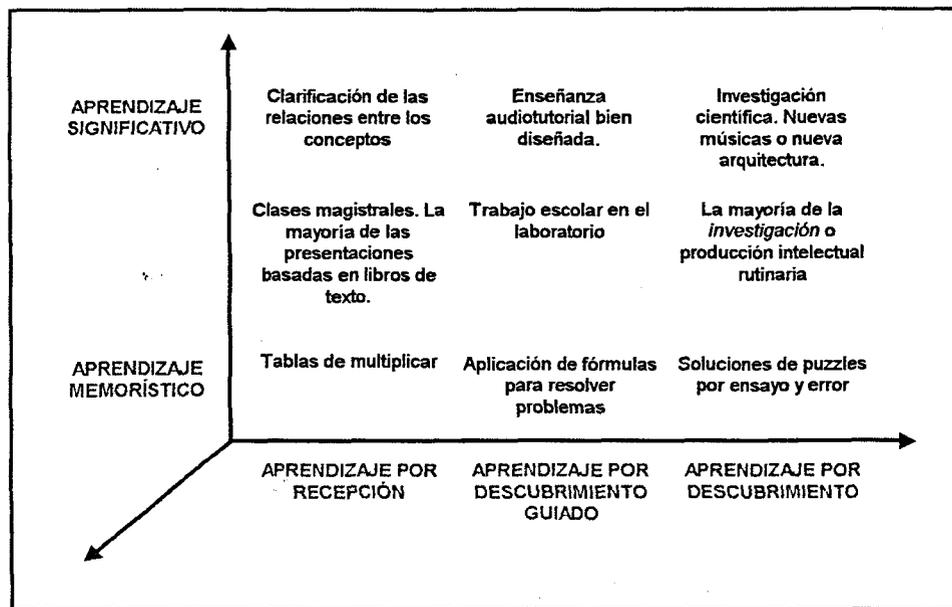
Consideramos que Piaget concede gran atención a los aprendizajes espontáneos e inmediatos, descuidando aquellas teorías y procedimientos que los estudiantes podrían aprender con ayuda de una persona adulta. Dichos conocimientos no serían accesibles a través del uso exclusivo de la espontaneidad. Tal y como recoge Torres (1994), van a ser Vygotski y Ausubel quienes –en los años treinta- ofrezcan

aportaciones importantes en defensa de un proceso de aprendizaje que coloca su énfasis en varios aspectos:

- En la figura de un orientador adulto.
- En el medio social.
- En el proceso de instrucción.
- En unos conocimientos cargados de significatividad para el alumnado.

Estos autores no aceptan que el proceso de aprendizaje pueda quedar reducido a la asociación entre estímulos y respuestas, tal y como propone la corriente asociacionista y behaviorista, sino que constituye un proceso global. A través de dicho proceso, se persigue que el alumnado comprenda el *mundo* desde su *concepción global*, desarrollando una aptitud solidaria, de aceptación y de respeto con las personas de otros países y culturas, y tomando conciencia de las diferencias existentes entre los humanos, adoptando para ello un compromiso activo que rechace la marginación y la exclusión social. Conocer esta opción global, significa concebirla como un proceso didáctico capaz de organizar el diseño y desarrollo curricular desde una escuela abierta, comprensiva y atenta a la diversidad. Este hecho nos obliga a adoptar una actitud flexible y permeable al cambio, en la medida en que, partiendo del nivel de conocimientos previos del alumnado, se analice la lógica interna de cada disciplina y se puedan agrupar los contenidos alrededor de ejes organizadores. Estos núcleos vertebrarán la totalidad de contenidos, configurando una red de relaciones entre las diferentes áreas y los objetivos curriculares perseguidos.

En el siguiente esquema (E.2.2.), Torres (1994) sintetiza la propuesta de aprendizaje significativo de Ausubel como complemento a la teoría de reconstrucción del conocimiento de Vygotski, a través de la cual se puede apreciar la diferenciación existente entre el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo:



- E.2.2. – Aprendizaje Significativo vs Aprendizaje Memorístico. . Tomado de Torres, 1994: 45.

Como podemos observar en este esquema (E.2.2.), el aprendizaje memorístico se produce cuando incorporamos nuevos conocimientos a nuestra estructura cognitiva, estableciendo relaciones arbitrarias para conservarlos, sin que existan conexiones con los conocimientos que ya poseíamos. Estos conocimientos se olvidan con facilidad, pues resulta muy complicado transferirlos a otras situaciones. Sin embargo, a menudo se convierten en el único recurso para un gran número de alumnos/as quienes, sin llegar a comprender la significatividad de determinados contenidos, optan por memorizarlos para superar un *examen final* (Ausubel y Hanesian, 1982):

"Quizá esto explique que según se va subiendo a lo largo de las etapas del sistema educativo, una vez que introyectaron autopercepciones de infravaloración, no se reconozcan con valía y posibilidades de pensar, y acaben, por ejemplo, cuando llegan a las instituciones universitarias con comportamientos semejantes al de personas mudas. Sólo esperan que se les hable-dicte y su obsesión es procurar ser lo más fieles posible en la recogida de las informaciones orales. Consumen mucho tiempo fuera de las

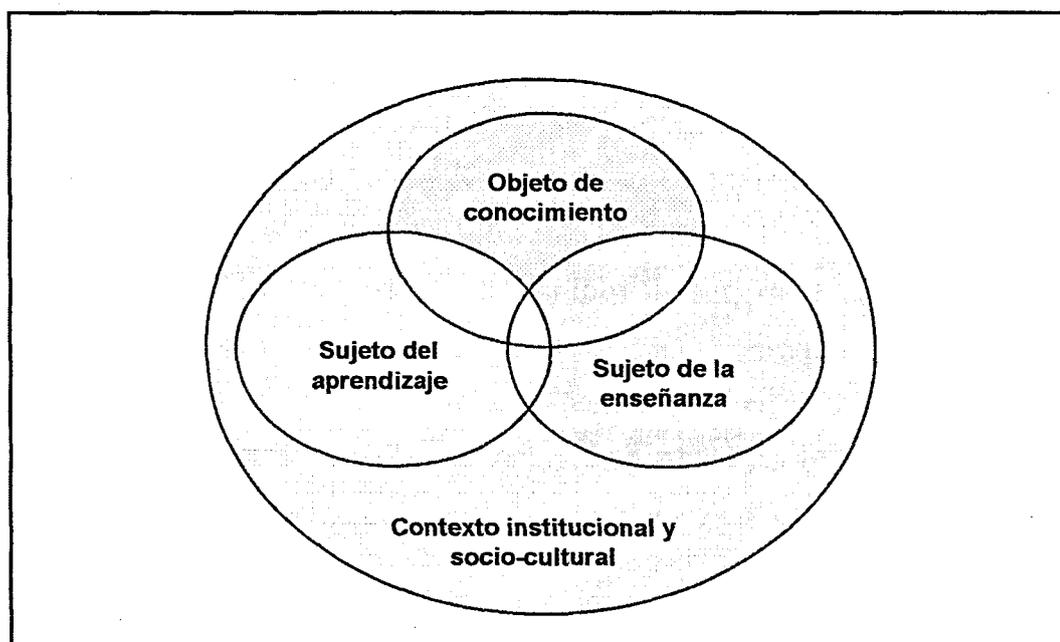
aulas tratando de contrastar apuntes con otros compañeros y para ver si traducen fielmente lo que el profesor dice. Tiempo que sería más interesante dedicar a leer, reflexionar, debatir, realizar experiencias diversas, etc. Un porcentaje importante de estudiantes vive con la obsesión de lograr ser más rápidos tomando apuntes. El aprendizaje queda para después, como pone de relieve Elliott (1990), quien constata cómo esta posposición del aprendizaje se deja para unos días antes de los exámenes. Se recurre al memorismo para trampear esa situación de evaluación. Algo que explica también las soluciones de resistencia de un buen número de estudiantes a semejante incoherencia educativa, recurriendo a estrategias de copia y chuletaje. En general, una estrategia de enseñanza y aprendizaje que posibilita este dejar el aprendizaje para más tarde conlleva que las exigencias cognitivas a las que tiene que hacer frente ese alumnado sean escasas y de poco valor" (Torres: 1994: 245)

Por lo tanto, entendemos que el profesorado debe realizar un esfuerzo por reorganizar el curriculum de modo que, partiendo de las características cognitivas y necesidades sociales del alumnado, desarrollen contenidos interrelacionados y significativos para éstos, evitando, de este modo, el aprendizaje memorístico. Esta manera de diseñar el proceso didáctico implica un cambio en la configuración del rol docente-discente, en el sentido de que el profesorado deja de ser – exclusivamente- la *persona que enseña*, siendo a su vez *enseñado*. Supone un proceso de negociación, cuyo propósito es la participación y emancipación crítica de todas las personas implicadas en el mismo.

Como ya hemos indicado, somos conscientes de las dificultades que entraña esta concepción de la enseñanza pues, como docentes, nos obliga a suplir las carencias de espacios, medios, profesores/as, apoyos... etc. y a luchar contra la tendencia clasista dominante. Pese a todo ello, estamos convencidos de que la *construcción* del ser humano integral, crítico y multidimensional, capaz de comprender el mundo

integrando diferentes perspectivas, estará cada vez más cerca cuanto mayor sea la integración del currículo y la significatividad de los aprendizajes ofrecidos.

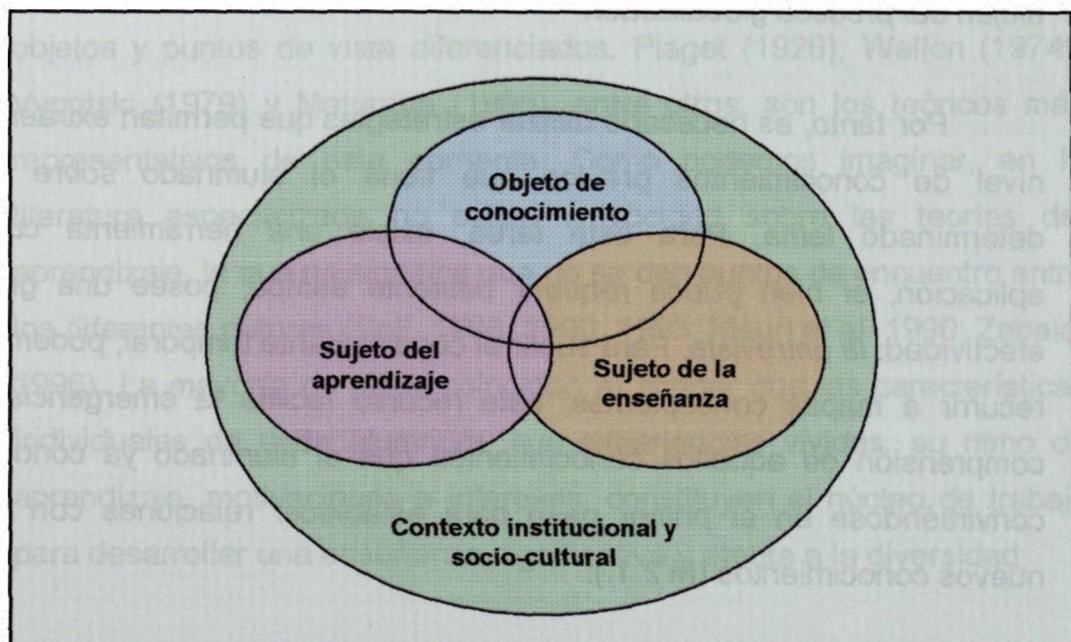
Dentro de la escuela global que estamos delimitando, Boggino (1995), al igual que Vygotski y Ausubel, sostiene que el aprendizaje no se produce por acumulación de informaciones nuevas, sino que interviene tanto el reconocimiento de las estructuras cognitivas existentes, como los conocimientos previos de la persona. Hablamos de **aprendizaje significativo** cuando se establecen relaciones sustantivas entre los conocimientos nuevos y aquellos que ya se poseían. Por este motivo, cuanto mayor sea el bagaje de la persona, mayor facilidad podrá encontrar para relacionar los nuevos conocimientos y dotarlos de sentido y utilidad. Como indica este autor, *una escuela constructivista donde los alumnos/as sean productores de conocimientos significativos, exige pensar estrategias de enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria y globalizada, desarrollando aquellas estrategias que permitan relacionar los distintos elementos del proceso didáctico (E.2.3.):*



- E.2.3. – Elementos del proceso didáctico globalizador. Tomado de Boggino, 1995: 49.

integrando diferentes perspectivas, estará cada vez más cerca cuanto mayor sea la integración del currículo y la significatividad de los aprendizajes ofrecidos.

Dentro de la escuela global que estamos delimitando, Boggino (1995), al igual que Vygotski y Ausubel, sostiene que el aprendizaje no se produce por acumulación de informaciones nuevas, sino que interviene tanto el reconocimiento de las estructuras cognitivas existentes, como los conocimientos previos de la persona. Hablamos de **aprendizaje significativo** cuando se establecen relaciones sustantivas entre los conocimientos nuevos y aquellos que ya se poseían. Por este motivo, cuanto mayor sea el bagaje de la persona, mayor facilidad podrá encontrar para relacionar los nuevos conocimientos y dotarlos de sentido y utilidad. Como indica este autor, *una escuela constructivista donde los alumnos/as sean productores de conocimientos significativos, exige pensar estrategias de enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria y globalizada, desarrollando aquellas estrategias que permitan relacionar los distintos elementos del proceso didáctico (E.2.3.):*

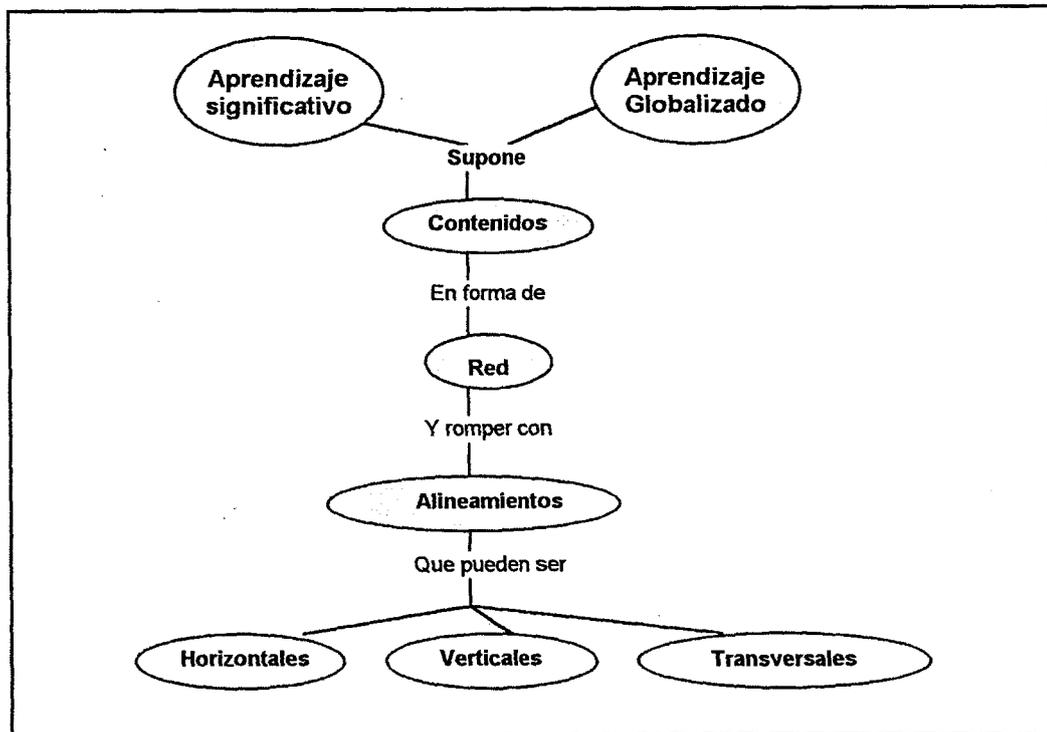


- E.2.3. – Elementos del proceso didáctico globalizador. Tomado de Boggino, 1995: 49.

Este empeño porque los alumnos/as aprendan de forma significativa, o dicho de otra forma, este deseo de globalizar el currículum, implica un proceso a través del cual se han de establecer conexiones explícitas entre las diferentes áreas curriculares, de tal modo que sea posible tratar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada una de ellas utilizando, como eje vertebrador, un organizador didáctico concreto. El organizador didáctico es una situación motivante (problemática o no), concreta y contextualizada, a través de la cual se organizan los contenidos y se realizan las reflexiones metacognitivas que dan sentido a la implicación del alumnado.

El resultado, es la consecución individual de un aprendizaje social, fruto de la adquisición de nuevos conceptos, procedimientos, valores y normas. Siguiendo a Sánchez (1994), podemos decir que el diseño y desarrollo de un currículo globalizador requiere de un cuerpo de docentes creativos, capaces de interpretar y adaptar dicho currículo a las necesidades del alumnado, a través de experiencias didácticas significativas para cualesquiera de ellos. Como indica Boggino (1995), *la mayor dificultad reside en la concepción de aquellos docentes que se quedan apegados a ciertos criterios y prácticas inflexibles, las cuales les alejan del proceso globalizador.*

Por tanto, es necesario utilizar estrategias que permitan extraer el nivel de conocimientos previos que tiene el alumnado sobre un determinado tema. Para esta tarea, existe una herramienta cuya aplicación, si bien pueda requerir bastante tiempo, posee una gran efectividad: *la entrevista*. Para suplir el condicionante temporal, podemos recurrir a mapas conceptuales; este recurso facilita la emergencia y comprensión de aquellos conocimientos que el alumnado ya conoce, convirtiéndose en el primer paso para establecer relaciones con los nuevos conocimientos (M.2.1.):

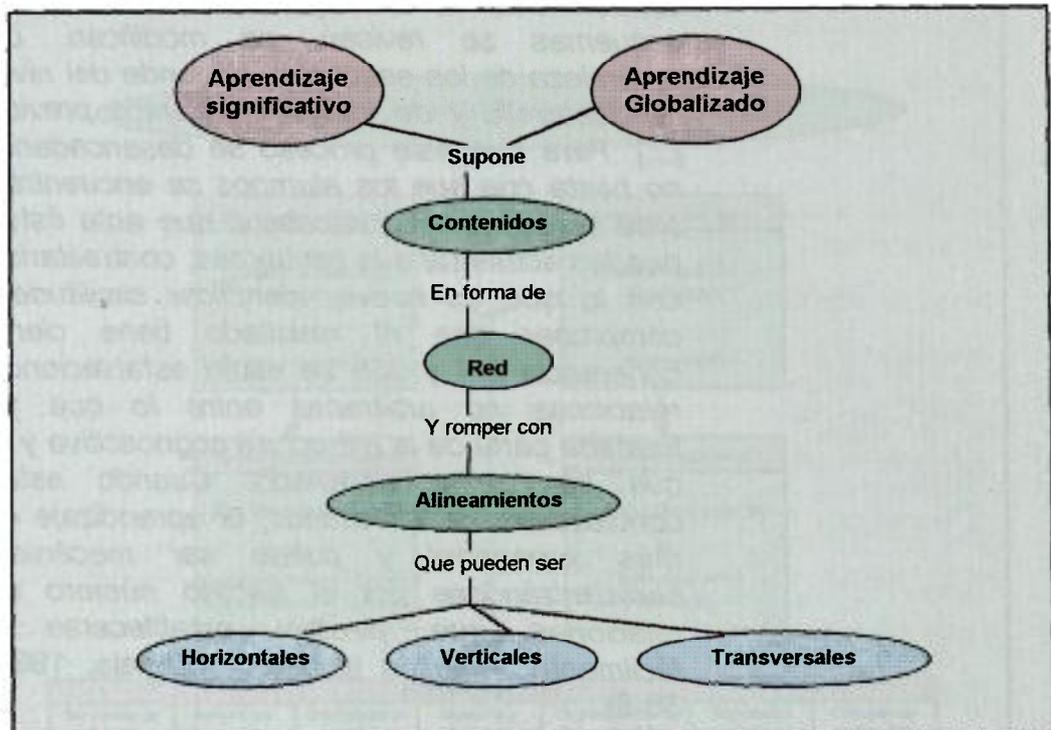


- M.2.1. – Aprendizaje significativo y globalizado. Tomado de Boggino, 1995: 54.

- La perspectiva constructivista: un alto en el camino.

El término *constructivismo* comporta toda una serie de teorías, objetos y puntos de vista diferenciados. Piaget (1926), Wallon (1974), Vygotski (1979) y Maturana (1995), entre otros, son los teóricos más representativos de esta corriente. Como podemos imaginar, en la literatura especializada no existe univocidad sobre las teorías del aprendizaje, lo que no significa que no se den puntos de encuentro entre los diferentes autores (Coll, 1986, 1990, 1993; Mauri et al, 1990; Zabala, 1996). La mayoría de ellos, coinciden al afirmar que las características individuales de cada alumno/a, sus experiencias vividas, su ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, constituyen el núcleo de trabajo para desarrollar una enseñanza significativa y atenta a la diversidad:

"Nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Dichos esquemas se definen



- M.2.1. – Aprendizaje significativo y globalizado. Tomado de Boggino, 1995: 54.

- La perspectiva constructivista: un alto en el camino.

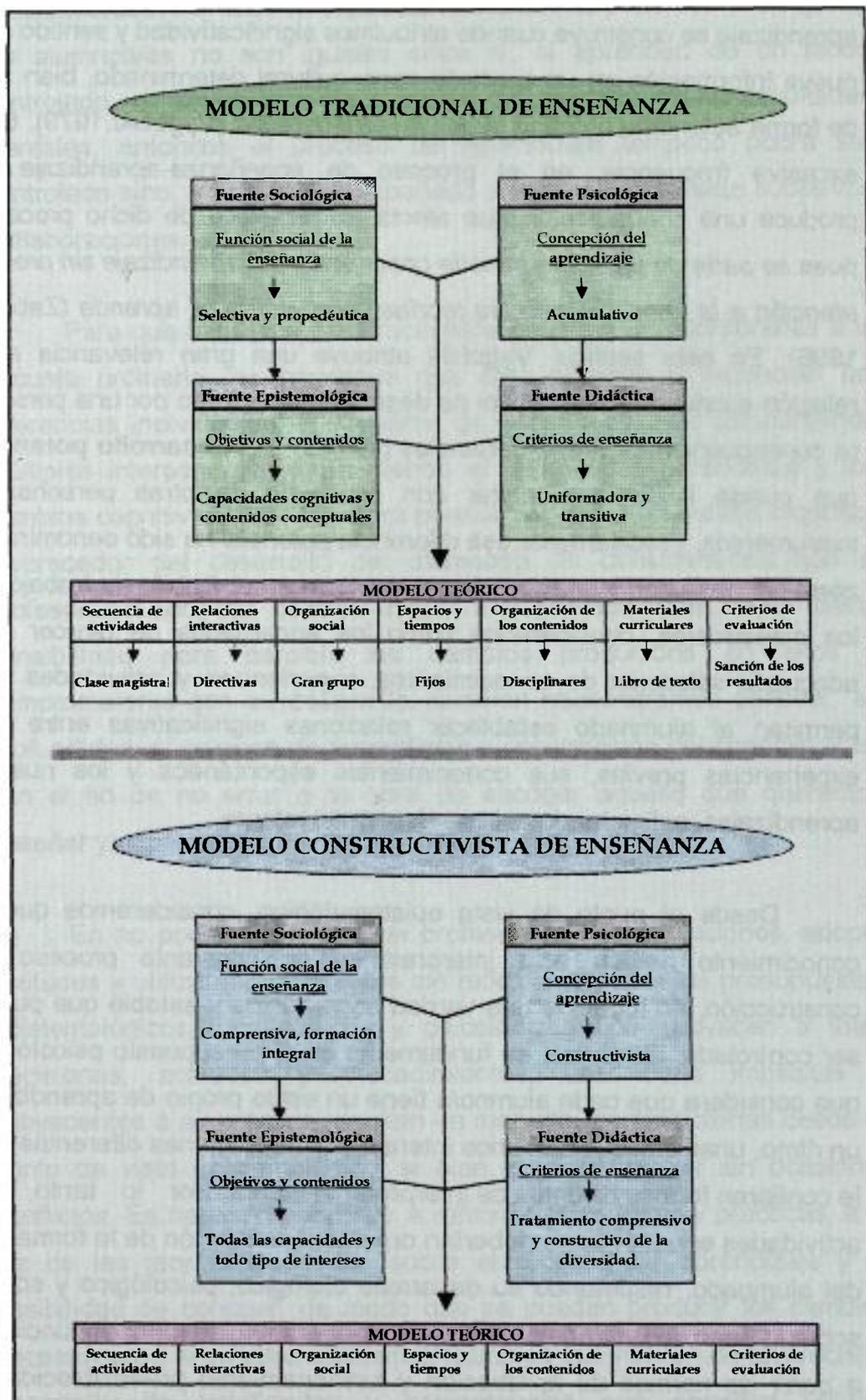
El término *constructivismo* comporta toda una serie de teorías, objetos y puntos de vista diferenciados. Piaget (1926), Wallon (1974), Vygotski (1979) y Maturana (1995), entre otros, son los teóricos más representativos de esta corriente. Como podemos imaginar, en la literatura especializada no existe univocidad sobre las teorías del aprendizaje, lo que no significa que no se den puntos de encuentro entre los diferentes autores (Coll, 1986, 1990, 1993; Mauri et al, 1990; Zabala, 1996). La mayoría de ellos, coinciden al afirmar que las características individuales de cada alumno/a, sus experiencias vividas, su ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, constituyen el núcleo de trabajo para desarrollar una enseñanza significativa y atenta a la diversidad:

"Nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Dichos esquemas se definen

como representaciones sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican. La naturaleza de los esquemas depende del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos [...]. Para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos. Es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia [...] y que se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva y lo que se le ha enseñado. Cuando estas condiciones son deficitarias, el aprendizaje es más superficial y puede ser mecánico, caracterizándose por el escaso número de relaciones que pueden establecerse y fácilmente sometido al olvido" (Zabala, 1996: 38-9).

El proceso constructivista de aprendizaje concede protagonismo tanto a docentes como a discentes, desde el momento en que los primeros se convierten en elementos facilitadores de las condiciones necesarias para que el alumnado pueda construir el aprendizaje.

A continuación, incluimos dos esquemas en los que Zabala (1996: 41), con gran acierto, nos ilustra las diferencias existentes entre el modelo tradicional de enseñanza y el modelo constructivista (E.2.4.):



- E.2.4. - Modelo Tradicional vs Modelo Constructivista de enseñanza. Adaptado de Zabala (1996: 41)

Desde la perspectiva constructivista del proceso didáctico, el aprendizaje se construye cuando atribuimos significatividad y sentido a la nueva información en un contexto socio-cultural determinado, bien sea de forma autónoma o con la ayuda de otra persona (Vygotski, 1979). Con excesiva frecuencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce una contradicción que afecta al desarrollo de dicho proceso, pues *se parte de una determinada concepción del aprendizaje sin prestar atención a la aportación de las teorías sobre cómo se aprende* (Zabala, 1996). En este sentido, Vygotski atribuye una gran relevancia a la relación existente entre el nivel de desarrollo alcanzado por una persona (a consecuencia de sus experiencias previas) y el **desarrollo potencial** que puede llegar a alcanzar con la ayuda de otras personas o instrumentos. Precisamente esa diferencia *potencial* ha sido denominada ***zona de desarrollo próximo***, y se convierte en el ámbito de trabajo de los maestros/as, considerados como los encargados de ofrecer una adecuada selección de conocimientos, experiencias y actividades que permitan al alumnado establecer relaciones significativas entre sus experiencias previas, sus conocimientos espontáneos y los nuevos aprendizajes, estimulando así ese desarrollo latente.

Desde el punto de vista epistemológico, consideramos que el conocimiento es un acto interpretativo en constante proceso de construcción, en lugar de una verdad hegemónica y estable que pueda ser controlada. Esta idea, se fundamenta en el presupuesto psicológico que considera que cada alumno/a tiene un estilo propio de aprendizaje, un ritmo, unas dificultades, unos intereses y motivaciones diferentes que le confieren formas distintas de interpretar el mundo. Por lo tanto, las actividades educativas se deberían organizar en función de la formación del alumnado, respetando su desarrollo biológico, psicológico y social, sobre la base de un trabajo colectivo y cooperativo, en lugar de funcionar a partir de normas de aprobación y funcionamiento preestablecidas y cuyo objeto es, tan sólo, ofrecer información. La metodología de enseñanza debe desarrollar un proceso educativo constructivo y estructurador, contrario a la receptividad, rigidez y seriación de los

conocimientos. Por todo lo expuesto hasta ahora, podemos decir que si los alumnos/as no son iguales entre sí, ni aprenden de un modo controlado, ni exclusivamente a través del ejercicio de las facultades mentales, entonces el proceso de aprendizaje tampoco podrá ser controlado sino, más bien, acompañado y estimulado durante sucesivas reelaboraciones.

Para que las ideas constructivistas puedan ser incorporadas a la escuela ordinaria, es necesario que ésta aprenda a reconocer las diferencias individuales, a ocuparse de ellas, a convivir compartiendo múltiples intereses y comprendiendo el proceso de aprendizaje y los cambios cognitivos. Sólo así, será posible organizar un trabajo didáctico favorecedor del desarrollo del alumnado. Si consideramos que el profesorado necesita conocer mejor a sus estudiantes, tener cierta sensibilidad para percibir los cambios producidos en ellos y comprometerse con su desarrollo, también necesitaremos conocer, en profundidad, el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, con el fin de no errar a la hora de escoger aquello que queremos enseñar y el proceso a través del cual realizarlo.

En no pocas ocasiones, el profesorado toma decisiones, adopta actitudes y utiliza procedimientos sin reflexionar sobre los presupuestos epistemológicos, pedagógicos y psicológicos que subyacen a tales decisiones, actitudes y procedimientos. Las ideas implícitas y subyacentes a su práctica resultan –a menudo– contradictorias desde el punto de vista epistemológico, si bien puedan convivir sin ocasionar conflictos. Es necesario someter a reflexión tales ideas y prácticas, a la luz de las teorías existentes sobre el proceso de aprendizaje y la posibilidad de conocer, de modo que se puedan producir los cambios necesarios en la práctica educativa. Cambios que habrán de favorecer el desarrollo de habilidades y competencias que permitan utilizar, inteligentemente, los conocimientos adquiridos para formar valores,

actitudes y comportamientos sociales compatibles con las normas éticas de la sociedad en la que viven.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no persigue simplemente informar acerca de los contenidos de las disciplinas sino desarrollar —a través de ellos— las competencias básicas necesarias en el plano cognitivo, ético, afectivo y comunicativo del alumnado (Machado, Takamatsu y Filocre, 1998a; Machado y Mattos, 1998b). Sobre esta base, y para que la escuela pueda cumplir su rol social, consideramos que nuestra atención debe centrarse, de modo urgente, en abordar una visión epistemológica coincidente con la propuesta del aprendizaje significativo, constructivo, comprensivo y atento a la diversidad del alumnado.

Desde el punto de vista constructivista, el desarrollo cognitivo es considerado como un proceso de estructuración y construcción de las herramientas adecuadas para interpretar la realidad, siendo los mecanismos de construcción tan importantes como las propias estructuras. Además, el equilibrio y estabilidad de una estructura será fruto de su capacidad para incorporar nuevos elementos sin que ello interfiera en las relaciones ya establecidas, hasta el punto de comprometerlas. Dentro del contexto piagetiano, podemos comprender que una persona, a lo largo de su vida, pueda pasar de unos esquemas reflejos iniciales hasta unas estructuras operatorias.

Siguiendo a García (1997), para Einstein (1879-1955), la cosa más maravillosa y asombrosa del mundo es que éste pudiera ser comprendido. El misterio de la comprensibilidad del mundo permaneció en secreto para él. Pero para Piaget, la clave para revelar dicho misterio radica en la creatividad: *el mundo es comprensible solamente en la medida en que la mente cree los instrumentos necesarios para interpretarlo*. La interacción del sujeto con su entorno (físico, social, histórico, cultural...) implica un proceso de modificación y cambios internos producidos por los procesos de asimilación y acomodación.

Desde la perspectiva constructivista, los errores se vuelven condición necesaria para progresar, en la medida en que cada nivel de formulación prepara y condiciona los futuros avances. Además de esto, es preciso entender el proceso de cambio cognitivo no como un simple intercambio de conceptos (al igual que sucede cuando se substituye una pieza defectuosa), sino como un auténtico avance que reestructura el antiguo saber. Es necesario comprender que dicho avance no obliga al abandono de las ideas antiguas, a las cuales siempre es posible recurrir atendiendo al contexto y las circunstancias de vida.

Bajo este planteamiento, consideramos que todos poseemos múltiples puntos de vista del entorno que nos rodea, motivo por el cual hemos de concienciar a los alumnos/as de la necesidad de reflexionar sobre las propias convicciones, respetando siempre el punto de vista de los otros.

Todas estas orientaciones, nos conducen a un modo específico de considerar la cuestión del aprendizaje y, en concreto, el concepto de **aprendizaje significativo**. Si ya dijimos que aprender es atribuir significados, y dicho proceso se construye integrando o asimilando lo que deseamos aprender a los esquemas cognitivos que ya poseíamos, podemos decir que lo que el alumnado aprende no coincide totalmente con aquello que el profesorado enseña, puesto que ambos tienen percepciones e intenciones diferentes de la actividad concreta a realizar. La adopción del concepto *aprendizaje significativo* implica un cambio substancial en el modo de considerar el proceso de aprendizaje: *supone pasar de una perspectiva en la que el aprendizaje del alumnado depende, directa y exclusivamente, de los materiales, métodos y técnicas utilizadas por el profesorado, a otro enfoque que concede mayor importancia a los conocimientos previos del alumnado, a su presente estructural y a su capacidad de creación y acción.*

- La coherencia interna en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva que estamos planteando, conviene tener presente que en el entorno escolar existe un contexto específico de objetivos bien diferenciados. Por una parte, existe una expectativa social a través de la cual los alumnos/as han de interiorizar las condiciones básicas para desenvolverse con soltura en el medio laboral, cultural, político y social que les rodea. Por otra parte, no podemos olvidar que los significados que los estudiantes deben construir a través de las actividades de aprendizaje, no son significados aislados, dependientes de contenidos arbitrarios, sino que deben procurar la convergencia con aquellos socialmente atribuidos a ciertos contenidos, los cuales, a su vez, aparecen como creaciones culturales. De este modo, podemos decir que la construcción de significados es un proceso que envuelve interacciones complejas entre el profesorado, los contenidos educativos y el alumnado:

"La construcción de conocimiento por el alumno está claramente orientada a compartir significados y sentidos, en cuanto que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales profesor y alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados, con relación a los contenidos del currículo escolar" (Coll, 1994: 157).

En suma, el aprendizaje es un proceso dinámico, dialéctico, complejo y multifactorial, no un proceso estancado, parcializado o lineal. Desde el punto de vista del alumnado, el *no aprender* no tiene razón de ser, puesto que siempre están en constante interacción con el medio para *sobrevivir* y adaptarse a él, al igual que cualquier organismo vivo (Maturana y Varela, 1997). Es decir, los estudiantes siempre están aprendiendo algo, sin necesidad de estar supervisados por el profesorado, pues se aprende independientemente de que se enseñe o no. Sin embargo, el *no aprender* sí resulta observable para los profesores/as, desde el momento en que éstos evalúan el aprendizaje

de determinadas competencias y habilidades, atendiendo a unas normas o patrones previamente establecidos.

Entendemos, que el hecho de *no aprender* se debe al fracaso de la escuela en su intento desesperado por trabajar, de forma simultánea y paralela, con diferentes ritmos, intereses, aptitudes, familias, dificultades, metodologías y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Resulta evidente que tales diferencias sociales, familiares, actitudinales, personales... etc., existen pese a la existencia de un currículum común. Como indican Gimeno y Pérez (1992):

"Al ampliar la escolaridad obligatoria a edades en las que la enseñanza secundaria tenía la tradición académica de preparar para los estudios superiores, se produce un conflicto entre esta tradición y la idea de extraer aquel otro currículum más amplio. En la enseñanza secundaria obligatoria colisionan dos subculturas pedagógicas, dos tradiciones [...]. La educación en la escolaridad obligatoria no tiene que diseñarse partiendo del principio de ser preparatoria del bachillerato. (p. 202).

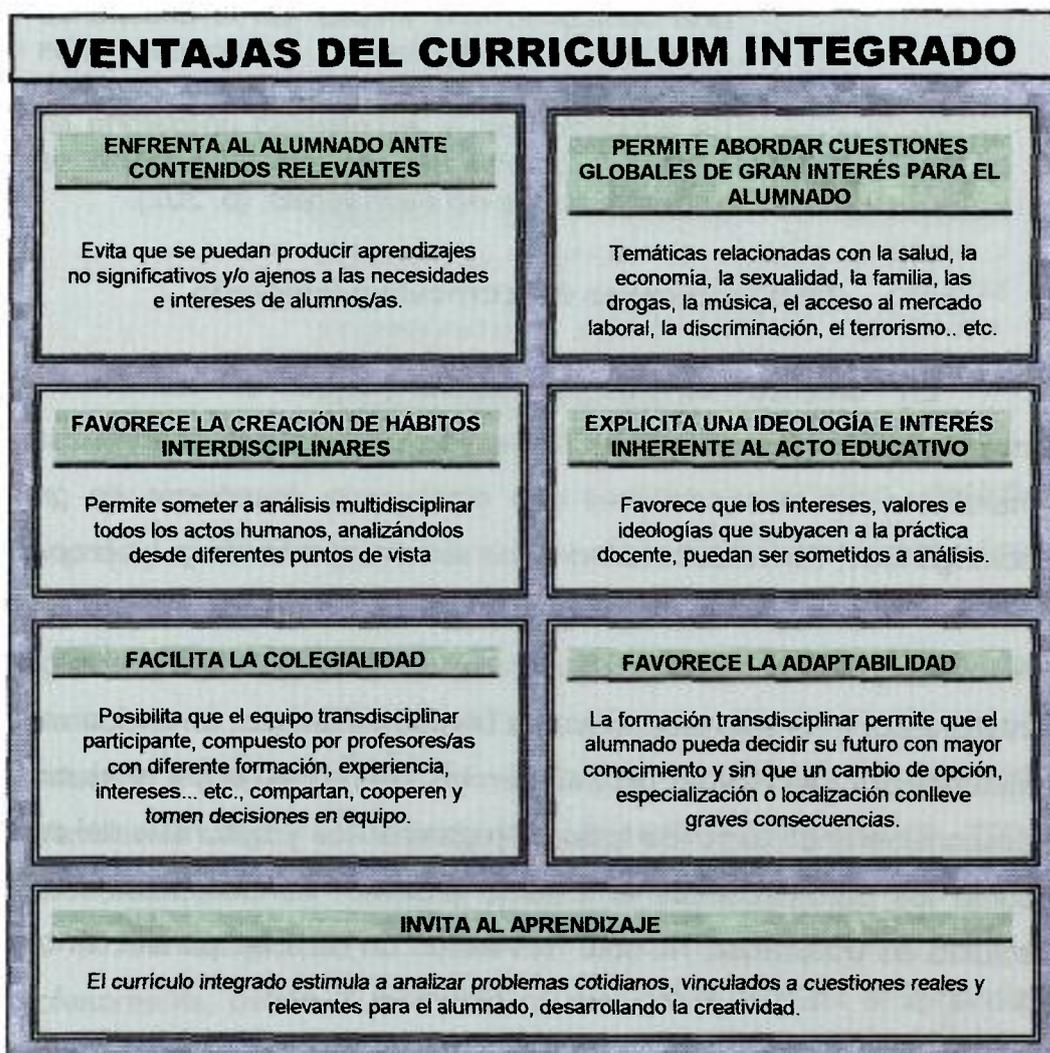
2.2. Las ventajas del currículum integrado.

En defensa de las diferencias entre el alumnado, las investigaciones educativas de finales del pasado siglo, han puesto de manifiesto los inconvenientes que conlleva la enseñanza en grupos homogéneos, conocida también como *streaming* o *tracking*. La propuesta de una alternativa heterogénea y multinivel demanda un profesional renovado y una nueva organización escolar. El problema ha sido que la interpretación de esta alternativa ha llevado a plantear, en exclusiva, una metodología transmisora centrada en las diferencias entre el alumnado, desconsiderando tanto los factores organizativos y culturales del centro, como los pertenecientes al entorno próximo. Consecuentemente, las soluciones adoptadas, no sólo han tenido un carácter parcial, sino que,

además, han focalizado el origen de las diferencias en los propios alumnos/as, entendiendo la **diferencia como un valor negativo**.

Por este motivo, los antiguos Programas de Desarrollo Individual y las Adaptaciones Curriculares –todavía vigentes en nuestro país–, bajo la pretensión de que todos alcancen, al máximo, sus posibilidades y puedan triunfar en una sociedad competitiva, adolecen de una visión holística que contemple, no sólo las diferencias individuales de partida, sino también el tipo de cultura recibida en el centro y la selección de la misma.

Para alcanzar esa visión holística, estamos convencidos de que la adopción de un currículum integrado no comportaría más que ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del esquema siguiente, pondremos de manifiesto algunas de estas ventajas (E.2.5.):



Este mismo autor, que realizó un excelente ensayo teórico sobre el curriculum integrado (Torres, 1994), aduce tres grandes argumentos en defensa de esta opción curricular: Argumentos Epistemológicos y metodológicos, argumentos psicológicos y argumentos sociológicos.

- **Argumentos Epistemológicos y metodológicos:**

Desde el punto de vista del análisis de las ciencias, este autor distingue un rasgo común a todas ellas: la existencia de una estructura conceptual (sustantiva) y otra metodológica (sintáctica) dentro de cada una de las distintas ciencias. En este sentido, advierte que el avance significativo experimentado en alguna ciencia se produce cuando al analizar un nuevo ámbito de estudio, ésta se sirve de conceptos o metodologías propias de otras ciencias. Por lo tanto, considera que la enseñanza integrada de una disciplina habrá de servir a los alumnos/as para analizar los problemas, no desde la perspectiva única de una sola disciplina, sino desde el punto de vista de varias materias diferentes, hecho que enriquecerá la visión global de la realidad.

- **Argumentos Psicológicos:**

Estos argumentos gozan de una gran divulgación en la literatura especializada, y pueden agruparse alrededor de tres grandes categorías: *las características de la psicología infantil, los aspectos derivados de las experiencias de aprendizaje y la importancia de los procesos implicados en el aprendizaje.* En primer lugar, nuestro conocimiento alrededor de las *características de la psicología infantil* pone de manifiesto que el aprendizaje integrado favorece el desarrollo de la *arquitectura cognitiva* de los niños/as, puesto que sus estructuras psicológicas, además de condicionar los aprendizajes, se organizan de un modo distinto a la lógica interna de las disciplinas. En segundo lugar, la Psicología vygotskiana y piagetiana conceden gran importancia a la *experiencia y actividad infantil*, consideradas como los motores del aprendizaje (Torres, 1994). A través de las

actividades, los alumnos/as construyen y reconstruyen los esquemas que utilizan para comprender e interaccionar con la realidad. Por lo tanto, el curriculum fragmentado en disciplinas va a dificultar a los niños/as la comprensión global de los contenidos culturales. Por último, la crítica al curriculum tradicional (centrado en la memorización) obliga a conceder gran importancia a los procesos implicados en el aprendizaje, con objeto de contrarrestar la primacía de la memoria. En este sentido, se presta mucha atención a los procesos comunicativos, deductivos, predictivos, organizativos, comparativos... etc., en detrimento de otros aprendizajes no significativos (memorización).

- **Argumentos Sociológicos:**

Otra de las críticas que recibe el curriculum fragmentado, es la visión parcial que ofrece de los fenómenos. A través de las disciplinas, el mundo se presenta ante los alumnos/as como algo ahistórico e inevitable, sin posibilidad de que podamos influir en él. En este sentido, la integración curricular favorece la visión histórica de la realidad, estimulando a los alumnos/as hacia la participación crítica y responsable en la sociedad a la que pertenecen.

Tales argumentos ayudan a tomar en consideración a los estudiantes, no sólo como sujetos receptores de un servicio público, sino también como personas activas y partícipes de su propio proceso formativo. Desde ese momento, además de tomar en consideración sus ideas previas, intereses y nivel de motivación hacia la actividad, se les debe brindar un espacio abierto, democrático y flexible donde sus voces tengan cabida y relevancia a la hora de seleccionar los contenidos, las normas, los valores, los métodos de evaluación, las actividades extraescolares... etc.

Si la Administración educativa no facilita los medios y recursos necesarios para garantizar y permitir la integración curricular, a la vista de la argumentación que hemos realizado en defensa de esta estrategia,

corremos el riesgo de que el principio que aboga por una escuela que atiende a los niveles del alumnado, que persigue la autonomía y emancipación social, que es abierta, progresista, flexible, comprensiva, participativa... etc., se conviertan –tan sólo- en un eslogan político, en frases hechas carentes de significatividad y relevancia social.

2.3. Distintas maneras de integrar el curriculum..

El currículo tradicional ha estado caracterizado por una organización estructurada en áreas, al frente de las cuales se encontraban los profesores/as correspondientes. Pero, como hemos tenido ocasión de comentar en apartados anteriores, esta forma organizativa dificulta la integración de conocimientos por parte de los alumnos/as, puesto que una diferenciación explícita de metodologías, aulas, profesores/as, criterios... etc., no se corresponde ni facilita la comprensión ordenada y fiel de la realidad. Como indica Gimeno (1989):

"La integración curricular significa una gama más reducida de estilos pedagógicos, de esquemas de relaciones personales, de estrategias de control... etc., incidiendo sobre esos alumnos; mensajes quizá menos contradictorios entre sí, pautas de adaptación más sencillas para el alumno, etc". (p. 97-98)

Para evitar estas dificultades, la integración curricular viene a favorecer la comprensión multidimensional de la realidad. Supone una revisión de las propias ideas y preconcepciones sobre ella, para llegar a contemplarla desde un modelo explicativo, renovado y reforzado. Todo este proceso de integración curricular puede ser llevado a la práctica a partir de varias formas de integrar el curriculum. Tradicionalmente, las más conocidas y aplicadas han sido los **centros de interés** y el **método de proyectos**.

El trabajo en torno a centros de interés (Decroly, 1968) ha focalizado su atención en las necesidades fisiológicas, sociales y psicológicas de los alumnos/as durante su permanencia en la etapa de educación infantil y primaria, con el propósito de dar a conocer al alumnado sus propios intereses, capacidades, necesidades... y, en definitiva, para tomar conciencia de su propia personalidad y de las condiciones del medio que les rodea. Para ello, Decroly se ha servido de la observación, la expresión, la asociación y el juego, como elementos fundamentales de esta metodología.

Por otro lado, el método de proyectos (Kilpatrick, 1918) parte de un presupuesto básico: las actividades y tareas que se desarrollan en el centro deben ser atractivas y motivadoras para los alumnos/as, de tal manera que éstos se comprometan con su proceso de aprendizaje y mejoren sus habilidades, destrezas, autonomía, conocimientos, calidad de vida... etc. El esquema de trabajo de esta modalidad es sencillo:

- Elección de un proyecto.
- Diseño del plan de acción.
- Desarrollo del plan.
- Evaluación.

Dado el carácter participativo y emancipador de este método, los alumnos/as tienen siempre la última palabra a la hora de decidir el proyecto en cuestión, hecho que plantea un serio problema educativo, puesto que tales propuestas, si bien puedan tener asegurado su éxito (dado el carácter lúdico y significativo de las mismas), no siempre coinciden con planteamientos adecuados y provechosos desde un punto de vista didáctico, pedagógico y educativo.

Paralelamente a estas propuestas integradoras, existen otras formas y modalidades de integrar el currículum, las cuales pasaremos a comentar brevemente (Pring, 1976; Torres, 1994):

- Integración curricular relacionando varias disciplinas: supone coordinar las programaciones de varias disciplinas afines.
- Integración curricular a través de tópicos: las áreas implicadas coordinan sus programaciones alrededor de un centro de interés (tema). A partir de ese momento, no existe relación jerárquica entre ellas, sino que los intereses quedan subordinados a la propia interacción.
- Integración curricular a través de cuestiones de la vida cotidiana: desarrollando temas transversales difícilmente abordables desde el tratamiento unipolar que ofrece una sola disciplina.
- Integración curricular a través de temas seleccionados por el alumnado: organizando los contenidos alrededor de aquellos temas que los propios alumnos/as han seleccionado.
- Integración curricular a través de conceptos: se utilizan en grupos de alumnos/as con edades avanzadas (final de la ESO, Bachillerato...), pues requiere una cierta madurez y dominio del pensamiento abstracto asociado a los conceptos (modernidad, tecnología, espacio, marginación...).
- Integración curricular a través de bloques históricos y/o geográficos: se organizan los contenidos y las áreas a partir de acontecimientos históricos, espacios geográficos o periodos de la humanidad (la cultura egipcia, el Mar Mediterráneo, Gibraltar, el imperialismo español...).
- Integración curricular a través de culturas o instituciones: se organiza el currículo tomando como referente algunos grupos humanos significativos o alguna institución, asociación, organismo o corporación creada por las personas (los árabes, las sectas, las

asociaciones, las O.N.Gs., las residencias para ancianos, las prisiones para menores... etc.).

- Integración curricular a través de grandes descubrimientos o inventos:

se utilizan los descubrimientos e inventos como ejes vertebradores del currículo (la energía solar, el teléfono móvil, la electricidad, el autogiro, la vacuna, la pasteurización, el ordenador, Internet... etc.).

Siguiendo este esquema, tal y como tendremos la oportunidad de comprobar en los capítulos siguientes, en la investigación que hemos realizado, hemos optado por una modalidad de integración combinada. Ésta se centra en un **tópico** que, ajeno al azar, hace alusión a una **cuestión de la vida cotidiana** la cual, a su vez, ha sido seleccionada por los **alumnos/as** con objeto de ayudarles a solucionar un problema.

Nuestra propuesta de integración curricular ha sido abordada en uno de nuestros trabajos anteriores (Illán et al, 1999), en el cual planteábamos no sólo el reto que supone construir todo un Proyecto Curricular Integrado, sino también las indicaciones necesarias para llevarlo a buen término. Siguiendo este referente, podemos definir la integración curricular de la siguiente manera:

"Una modalidad de diseño del currículum, fundamentada en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores/as que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro"(p. 20).

En definitiva, el currículum integrado es un proceso curricular que permite la construcción y reconstrucción del conocimiento, partiendo de la interconexión existente entre las diferentes disciplinas que conforman el currículo académico. Si tenemos en consideración la multiplicidad de factores y dimensiones que concurren alrededor de un problema

gnoseológico que apuesta por disolver los límites o fronteras existentes entre las llamadas materias, disciplinas o áreas de conocimiento. Límites y fronteras que, por otra parte, han sido creados al igual que los *meridianos* y *paralelos* que acotan y dividen nuestro planeta, cuya funcionalidad radica –precisamente– en facilitar el acceso a un conocimiento que, por amplio y extenso, resultaría escurridizo y difícil de aprehender con rigor y profundidad.

Pero quizá, haber conservado y legitimado estos límites epistemológicos durante tantos años, a través de materias, profesiones y espacios profesionales, nos haya hecho creer que en la autenticidad de tales límites, hasta el punto de atribuirles una familia profesional concreta. Y más aún, es posible que nuestra *ablepsia* nos haya hecho ser óbices para que los alumnos/as puedan llegar a desenmarañar esta estructura formal y concebir el conocimiento como un constructo global, formado por diferentes partes dinámicas interrelacionadas entre sí.

Horarios inflexibles, carencia de espacios y puntos de encuentro comunes entre el profesorado, sobrecargas burocráticas, merma de la calidad académica, desconfianza en las prácticas pedagógicas que enarbolan la bandera de la innovación... etc., son los condicionantes que, con rabiosa actualidad, nos permiten demostrar que si somos capaces de poner en marcha un currículo integrado (articulado a través de unidades didácticas integradas -UDIs), habremos empuñado un arma devastadora que aproxime la realidad circundante a las aulas, capacitando a los estudiantes para realizar conexiones significativas entre el aula y el entorno próximo, entre lo que viven y lo que sienten, exiliando la reiterada frase: "*maestro... esto que tengo que estudiar... ¿para qué me vale?*".

En palabras de Martín-Kniep, Feige y Soodak (1995), podemos decir que a través de la integración curricular, *los alumnos comprenderán las relaciones entre cuerpos de conocimiento aparentemente dispares y*

apreciarán mejor la creciente complejidad del mundo en el que viven (p. 227). Siguiendo a Guarro et al (1999), podemos decir que la integración curricular favorece el compromiso del alumnado con su realidad, incitándole a una participación más activa, responsable y crítica, permitiendo aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.

A la vista de estos argumentos, es fácil deducir que con la propuesta de integración curricular perseguimos, no sólo la mejora de la calidad de la enseñanza y el análisis crítico de la estructura de los centros, sino también garantizar una oferta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades del alumnado, a través del trabajo colegiado y cooperativo del profesorado. Perseguimos, por lo tanto, la asimilación activa y la funcionalidad de los aprendizajes, con el objetivo de lograr que alumnos/as puedan realizar aprendizajes por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprehender dentro de una escuela democrática.

No obstante, no es nuestro deseo ocultar la existencia de dificultades teóricas y prácticas para llevar a cabo las unidades didácticas integradas (UDIs), sino todo lo contrario. Somos conscientes de un hecho: emprender una innovación educativa de esta magnitud, supone adentrarnos en un *océano intranquilo, repleto de corrientes explícitas e implícitas que, a menudo, golpean la proa alterando nuestro rumbo*. Por este motivo, estamos convencidos de lo ventajoso que supone conocer de antemano aquellos imponderables con los que, previsiblemente, nos podremos encontrar en esa *travesía*.

A este respecto, Gimeno (1994) considera que pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza, supondrá no sólo modificar el modelo de diseño y desarrollo curricular, sino cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber, legitimado por antonomasia, se produce. Este hecho llevará a discutir territorios profesionales y profesiones que dependen de

esa estructura. Por tal motivo, cualquier perspectiva que contrarreste la especialización profesional dominante, no tendrá fácil entrada.

Una vez que conozcamos la experiencia que hemos llevado a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria¹, podremos someter a juicio si éste ha sido el caso de la Unidad Didáctica Integrada.

2.5. Qué es necesario para llevar a cabo la propuesta de un curriculum integrado.

- El cambio en la mentalidad y prácticas del profesorado: hacia un trabajo colaborativo en la escuela democrática.

Para iniciar esta *aventura del saber*, sería conveniente contar con el apoyo de las instancias administrativas. Por otra parte, en cuanto al centro en cuestión, *bastaría* con que el profesorado adoptase un compromiso, crítico y riguroso, sobre esta modalidad curricular desde el convencimiento de que su puesta en marcha contribuirá al adecuado proceso de atención a la diversidad del alumnado, siempre bajo los principios de esa escuela democrática y plural que propone la LOGSE (1990). Adoptar este compromiso crítico no es una tarea sencilla. Para nosotros, se convierte en un posicionamiento ideológico no negociable, en una opción de vida, puesto que atender democráticamente a la diversidad es un planteamiento que no muere tras los límites geográficos del centro, sino que se manifiesta en todas las actuaciones del ser humano. La propuesta curricular que defendemos, pretende reconstruir la sociedad en un escenario más justo y equitativo, en el cual todos los ciudadanos/as tengan cabida en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y tratamiento.

En la actualidad, conseguir que un grupo de profesores/as de Secundaria, especialistas en diversas áreas, sean capaces de coordinarse para compartir este planteamiento e integrar el currículo, es

¹ Ver Capítulos III y IV.

un reto complicado y plausible. A raíz de la investigación que presentaremos en capítulos posteriores, podemos decir que en la mayor parte del profesorado de enseñanza secundaria, pervive la esperanza por conservar el prestigio que tenían antes de 1990; pervive la esperanza porque un nuevo decreto-ley cambie la LOGSE o la invalide para siempre.

Su mentalidad, más identificada con la del profesorado universitario, se ha dado de bruces contra una ley que amenaza su *status quo*:

"Muchos de los profesores de secundaria, que ven limitadas sus aspiraciones con la ESO, muestran explícitamente su preferencia por la docencia en la secundaria no obligatoria y se sienten ajenos a los cambios implícitos en esta reforma, de tal manera que más que favorecerse la educación comprensiva se está favoreciendo una rápida y progresiva diferenciación curricular [...]. Y todo ello mientras muchas estructuras permanecen inalteradas y mientras los mecanismos y recursos de ayuda y colaboración se activan siguiendo modelos anteriores" (Jiménez y Vilà, 1999: 256).

Para algunos autores (Torres, 1994, Ainscow, 1995L.3.5; López, 1997; Jiménez y Vilà, 1999), el trabajo colaborativo entre el profesorado contribuye al perfeccionamiento profesional. Este perfeccionamiento, alienta la investigación crítico-reflexiva, el compromiso político y moral a favor de una educación liberadora:

"Si los profesores que participan en la integración no sienten por sí mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica" (López, 1997: 256).

Por lo tanto, la introducción de cambios ideológicos, como es el caso del currículum integrado, supone la adopción de una nueva cultura profesional basada en la colaboración, la cual comporta una serie de modificaciones (Imbernón, 1994):

- *Cambios en la formación colectiva del profesorado y una nueva organización de la formación, decidida por los intereses colectivos.*
- *Establecimiento de grupos de trabajo docentes.*
- *Canalización de protocolos habituales de colaboración educativa en el centro*
- *Mejora de los procesos de comunicación horizontal (p. 97).*

Para asumir la cultura de la integración curricular, es necesario formar al profesorado de modo que, a partir del análisis de los fundamentos y consecuencias de su propia actuación, puedan llegar a ser algo más que intelectuales éticos y críticos; puedan llegar a convertirse en educandos (Fullan, 1990) continuamente inmersos en un proceso de formación sobre su propia práctica. En este proceso colectivo, el centro educativo debe ser el motor de la formación, desde el momento en el que los profesores/as ya no son considerados como un cuerpo técnico que ejecuta prescripciones, sino como agentes curriculares activos que participan en su propio contexto de manera innovadora y formativa. Por ello, la formación en el centro nos parece la alternativa más adecuada para alcanzar dicha formación.

Siguiendo a Imbernón (1994: 103), podemos decir que existen una serie de condiciones favorables a la formación en el centro:

- *Condiciones de organización (horarios, tiempo, número de docentes...).*
- *Consenso del profesorado.*

- *Superar los problemas individuales de algunos profesores/as.*
- *Necesidad de instrumentos de evaluación y discusión para detectar necesidades colectivas de perfeccionamiento.*
- *Medidas de seguimiento durante y con posterioridad a la formación.*
- *Estructuras e instituciones de apoyo.*

En contrapartida, Walker (1995) destaca toda una serie de obstáculos al desarrollo de esta modalidad formativa, que resumimos del siguiente modo:

- *La pericia del Equipo Directivo del centro.*
- *La voluntad para pasar a la acción.*
- *Los mecanismos de comunicación horizontal y vertical.*
- *La disponibilidad de tiempo.*
- *El proceso de toma de decisiones.*
- *El acceso a los medios, recursos e información.*
- *El acuerdo sobre lo que supone acometer un proceso de investigación.*
- *El conocimiento y la experiencia sobre la investigación en centros.*
- *El trabajo constante y prolongado.*
- *El recelo a perjudicar la imagen del centro.*

Junto a este planteamiento, Gimeno y Pérez (1992) destacan también tres grandes obstáculos que pueden dificultar la adopción de una modalidad curricular (procesual y formativa) como la que estamos proponiendo:

- *La existencia de una concepción burocrática de la escuela como un sistema vertical, centralizado y empresarial.*
- *La concepción política de los docentes como técnicos al servicio de proyectos no elaborados por ellos, incapaces para intervenir en la toma de decisiones y obligados a seguir y acatar las determinaciones impuestas, al igual que otros funcionarios.*
- *La concepción técnica y mecanicista de la enseñanza, entendida ésta como práctica articulada a través de destrezas que persiguen objetivos concretos.*

La voluntad por superar estos posibles obstáculos, inherentes al proceso formativo, debe obligar al Claustro de profesores/as a debatir y construir –en grupo- un protocolo de trabajo sobre el cual asentar toda la propuesta curricular integrada, evitando, de este modo el individualismo y favoreciendo el trabajo interprofesional. Dicho protocolo, desde la pretensión de construir una sociedad más justa e igualitaria que permita la emancipación y transformación social, abordará la **formación política del profesorado**, en el sentido de capacitarle para intervenir –directamente- en los asuntos públicos que provoquen el compromiso crítico del alumnado con la sociedad en la que viven. Como podemos imaginar, tal planteamiento niega la pretendida neutralidad ideológica de la actividad docente y formativa, considerando firmemente la necesidad de explicitar los supuestos ético-políticos subyacentes a la misma, con objeto de poder ser debatidos, criticados y consensuados. En este sentido, Stenhouse (1984) afirma que mientras no exista un desarrollo profesional docente, no será posible hablar de desarrollo curricular, pues la concepción de investigador activo concede gran importancia a la formación.

Del mismo modo, para formar al alumnado desde los valores democráticos de una escuela integradora y significativa, el profesorado no sólo deberá haberlos asumido previamente sino que, además, tendrá que utilizar una metodología que le permita enseñar desde dichos valores y no desde otros. Como indica Zeichner (1990a):

"Preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela" (p. 32).

Asimismo, Jiménez y Vilà (1999) consideran que:

"La educación en la diversidad, junto con la complejidad de las transformaciones políticas, sociales, culturales y educativas actuales, exigen necesariamente de un nuevo profesional competente para dar respuesta adecuada al mensaje implícito de la educación en la diversidad. Su actitud, su formación inicial y/o permanente, los recursos y apoyos que reciba, las estrategias de organización y desarrollo curricular que adopte, tendrán mucho que ver con las actitudes y las actuaciones de los demás implicados en el sistema educativo (padres y madres, alumnado, directivos/as, agentes y servicios de apoyo externo... etc.)" (p. 361).

Desde esta perspectiva integradora, la actividad del profesorado consistirá en orientar y regular la actividad del alumnado (situado en la base del proceso educativo) desde la concepción de un proyecto curricular que integra a profesionales especialistas en distintos ámbitos del conocimiento.

Sin lugar a dudas, esta propuesta educativa que ofrecemos, supone un verdadero cambio. Siguiendo a Fullan (1982, 1987), podemos decir que en dicho cambio influyen tres dimensiones inherentes: Que

admita la utilización de recursos, que adopte nuevos enfoques educativos y, por último, que modifique los presupuestos políticos, curriculares o pedagógicos. Para Jiménez y Vilà (1999), este cambio ideológico sería:

"Una necesidad, como una urgencia que no nos puede dejar en estado pasivo, especialmente a aquellos que pensamos que valores como el éxito, la competencia, el individualismo, el consumo, la apariencia, la utilidad, la cuantificación, la posesividad...etc, no pueden configurar el eje vertebrador de las concepciones prácticas y actitudes de la educación de nuestros días". (p. 23).

Por lo tanto, nuestro modelo de integración curricular supone una innovación que, como recogen González y Escudero (1987), podría entenderse como un conjunto de *"mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y proporcionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes"* (p.16). En este mismo trabajo, estos autores distinguen cinco fases dentro del proceso de innovación curricular (planificación, difusión, adaptación, implementación y evaluación), las cuales –a su vez- están subordinadas al enfoque teórico desde el cual nos situemos.

Desde nuestra propia experiencia, tal y como hemos indicado anteriormente, consideramos que este cambio hacia un curriculum integrado y democrático alienta el desarrollo de una *enseñanza a la carta*, cuya puesta en marcha y desarrollo se ve favorecida a través de la construcción de un proyecto curricular integrado.

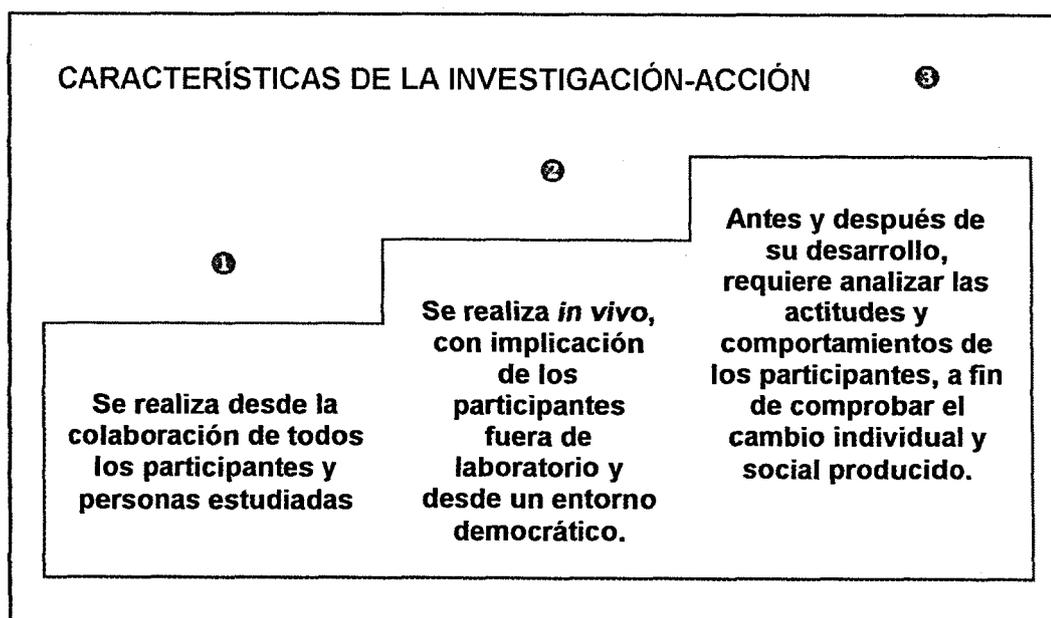
Construir un proyecto curricular desde los planteamientos tradicionales, supone que profesionales ligados a campos científicos diferentes, han de tomar la iniciativa por consolidar espacios y tiempos académicos, a través de los cuales explicitar los diferentes componentes del proceso didáctico: objetivos perseguidos, metodología, criterios, características del alumnado, características de los espacios, materiales,

recursos humanos, evaluación, familias... etc. Somos conscientes de un hecho: convertir este proceso cotidiano en un proyecto curricular integrado supone un esfuerzo añadido al profesorado y, por lo tanto, debería suponer una concesión por parte de la Administración (tiempos, ajuste horario, reconocimiento, incentivos...). Y si afirmamos esto es porque durante una década, nuestra experiencia en la construcción de un currículo integrado pone de manifiesto que para afrontar esta tarea conviene advertir cuestiones como las siguientes:

- Que un proyecto curricular integrado es un proceso que, como tal, requiere una amplia continuidad temporal. Es decir, nuestro propósito no es alentar el desarrollo de experiencias puntuales o aisladas, con escasa repercusión en el medio socio-educativo al que pertenecen sino que, por el contrario, será a lo largo de un proceso (uno o dos años académicos) cuando podamos recoger los frutos de un trabajo de esta envergadura.
- Que esta tarea implica que distintos profesionales de un centro han de encontrar espacios y tiempos comunes, a partir de los cuales intercambiar opiniones y experiencias, consensuar objetivos y explicitar todas las peculiaridades que caracterizan el proyecto que desean llevar a cabo.
- Esta modalidad organizativa supone que, una vez consolidado el grupo de trabajo, cada docente ha de estar abierto para prestar y recibir ayuda, aceptando visiones y maneras particulares de entender la acción educativa.
- También conviene recordar que el currículo integrado, como ya hemos indicado anteriormente, difumina esas fronteras tácitas existentes entre unas disciplinas y otras, facilitando la integración del conocimiento. Por este motivo, el trabajo desde un tópico supone un fuerte cambio de mentalidad en

el equipo docente, puesto que el interés por conservar la importancia que tradicionalmente habían tenido unas u otras materias, se subordina a un interés común, consolidado y legitimado en equipo: *la construcción y reconstrucción de la realidad social del alumnado a partir de un aprendizaje significativo y globalizado, el cual se adecua a las características y necesidades de dichos alumnos/as.*

El cambio organizativo que conlleva la integración curricular, concede un nuevo rol al profesorado. Es decir, asumir los principios de la integración curricular supone, de antemano, conseguir la participación activa del profesorado en la comunidad educativa. Para ello, defendemos la utilización de otra modalidad de investigación y acercamiento a la realidad. Nos estamos refiriendo a la **Investigación-Acción**. La mayoría de autores coinciden en señalar a Lewin (1946) como el fundador de esta corriente. Desde la concepción lewiniana, la investigación-acción se caracteriza por tres aspectos básicos (Imbernón, 1994) (E.2.7.):



En cuanto a las funciones de esta modalidad, Gollete y Lessard-Hébert (1988; cit. por Imbernón, 1994) consideran que la investigación-acción tiene una finalidad variada: construir el conocimiento, someter a crítica la llamada ciencia tradicional, generar un cambio social y desarrollar una labor formativa. Es una forma de indagación, introspectiva y colectiva, emprendida en situaciones y prácticas sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de las mismas (Kemmis y McTaggart, 1988). Según Stenhouse (1987), la investigación-acción desarrolla una teoría que permite al profesorado ponerla en marcha en las aulas. En este sentido, supone:

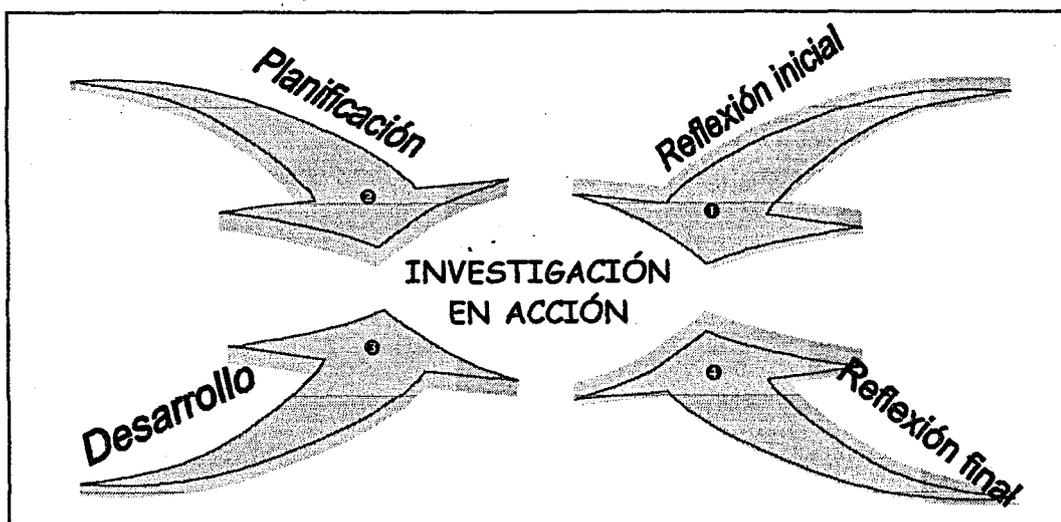
"Un conjunto de actividades formativo-críticas, útiles para el desarrollo del currículum, la innovación de los currícula escolares y el desarrollo del sistema de planificación y política educativa" (Imbernón, 1994: 141).

Esta nueva reconceptualización metodológica, debe permitir comprobar el desarrollo de ciertas teorías, con la finalidad de mejorar y aumentar el conocimiento sobre el currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 1994). Para este autor, la investigación-acción la realizan los prácticos desde sus propias prácticas, lo que conlleva la preocupación por comprender, de forma globalizada, los procesos sociales en los que se hallan inmersos, la intencionalidad de los actos, los significados de las situaciones y procesos que les afectan... etc. Está basada en un sistema de relaciones de igualdad, autorreflexión y argumentación (nunca de servidumbre), reflexionando y participando democráticamente para decidir no sólo cuáles son los cambios sociales que se desea emprender, sino también la justificación de los mismos a través de la colaboración, la comunicación y el desarrollo profesional, como alternativa de innovación.

Siguiendo a Jiménez y Vilà (1999), podemos decir que la investigación-acción se basa en la reflexión conjunta de un profesorado

crítico y abierto al diálogo (Zeichner, 1993), a partir de la observación de la propia praxis, lo que lleva a una planificación y puesta en marcha de procesos de investigación en espiral (no lineal). Esta modalidad de trabajo requiere de profesores/as *activos*, capaces de transformar el presente para alcanzar un futuro diferente (Carr y Kemmis, 1988).

En un trabajo de Kemmis y McTaggart (1988), encontramos un descripción clara del proceso seguir en investigación-acción (E.2.8.):



- E.2.8. - Proceso de Investigación en Acción

El proceso de investigación-acción parte de una reflexión sobre la situación inicial, identificando temáticas, evaluando, analizando el lenguaje, las relaciones sociales y organizativas... etc., dentro de un clima cotidiano de enseñanza. A continuación, es necesario discutir y negociar, de forma democrática y participativa, cuáles van a ser los cambios a emprender, tanto en las prácticas y organización como en las relaciones. Posteriormente, hay que poner en marcha el plan acordado e ir observando cómo se desarrolla la acción y los cambios, realizando una puesta en común sobre la explicación que se atribuye a dichas acciones y modificaciones. Por último, es necesario realizar una reflexión conjunta sobre el proceso, revisando todo el planteamiento inicial del problema y planificando un nuevo proceso que de continuidad al anterior (Imbernón,

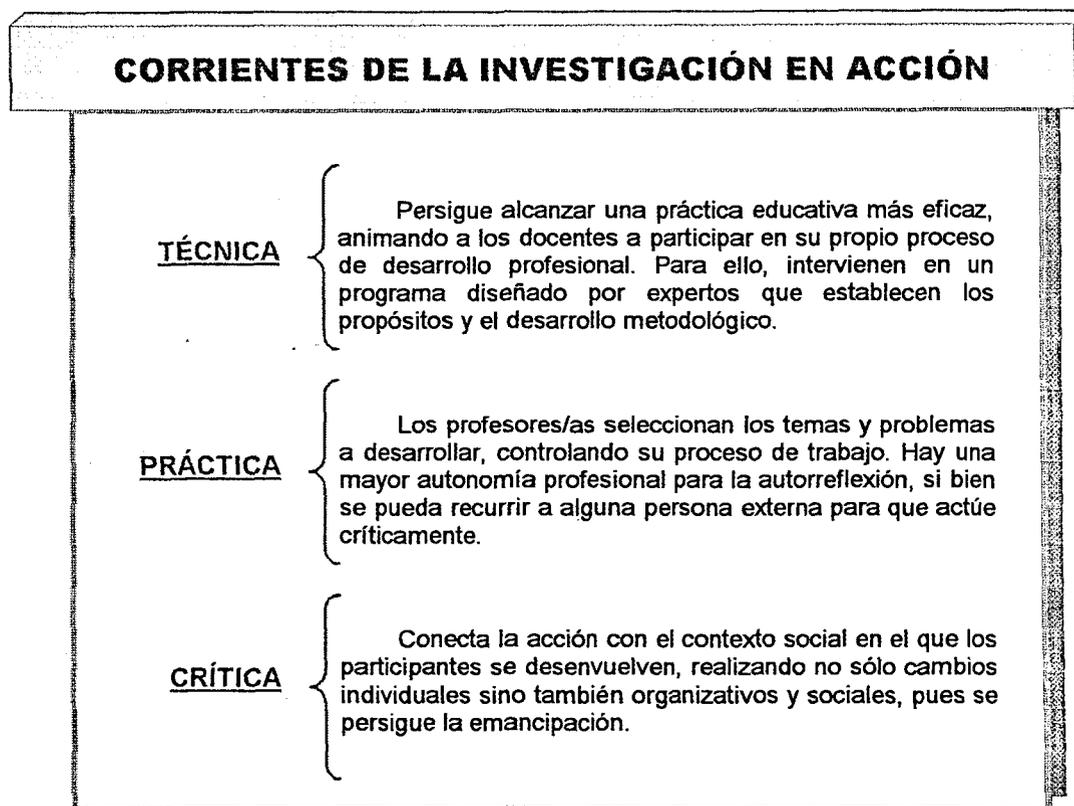
1994). Como puede apreciarse, la investigación-acción conlleva un itinerario determinado, lejos de ser un modelo lineal de trabajo, posee una estructura cíclica cuyo final implica una nueva fase de revisión, planificación y puesta en marcha.

Los efectos que provoca esta modalidad de investigación han sido enunciados por diversos autores (Pérez, 1990; Imbernón, 1994), de entre los cuales podemos destacar los siguientes:

- La investigación-acción persigue no sólo la descripción y comprensión de la situación investigada a través de un diagnóstico, sino también su mejora, desarrollando un nuevo concepto de profesionalización.
- Genera estrategias y metodologías que favorecen la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del trabajo colaborativo y colectivo, junto a una metodología propia de participación.
- Conlleva la creación y mantenimiento de grupos de trabajo interprofesional, facilitando la significatividad de los aprendizajes.
- Impregna la acción de las ventajas de una metodología cualitativa, aunando teoría y práctica en un espacio unívoco: la praxis.
- Se sirve de técnicas e instrumentos de recogida de información y análisis de la situación.
- Utiliza puntos de encuentro entre los miembros de la comunidad educativa, con objeto de fomentar el desarrollo social de los participantes, desde la base de un compromiso ético personal.

Tal y como recoge Fuentes (1998) (E.2.9), algunos autores consideran que dentro de la investigación en acción pueden establecerse tres corrientes con identidad propia, las cuales presentamos a

continuación (Carr y Kemmis, 1983; Escudero, 1991; Grundy, 1991; Holly, 1991):



- E.2.9. - Corrientes de la Investigación en Acción. *Basado en Fuentes, 1998: 580.*

Tras la lectura de este esquema (E.2.9.), y siguiendo a Grundy (1991), podemos situar los trabajos de Stenhouse bajo la línea de la investigación-acción práctica, ya que barajan el juicio y la deliberación pero no el interés por la emancipación ni el cuestionamiento del orden social. Por otra parte, y aunque considera al profesorado como agente curricular, desconsidera no sólo el contexto externo, sino también la influencia de los factores sociales e históricos de la práctica.

A modo de síntesis, podemos decir que desde el momento en el que conocemos los efectos y características de la investigación en acción, nos parece del todo acertada a la hora de atender a las necesidades educativas del alumnado, pues con ella se ofrecen

respuestas educativas de carácter global. Por otra parte, es un vehículo para desarrollar teorías arraigadas en los problemas de la práctica educativa cotidiana, de manera que cuanto mayor conocimiento tenga el profesorado de la situación en la que desarrolla su labor, mayor será su formación y nivel de desarrollo. A partir de ese momento, la asunción de esta forma de investigación implica algo más que conciliar teoría y práctica, pensamiento y acción. Supone integrar los saberes desde un compromiso ideológico y político en el que todos los participantes adoptan un rol colaborativo libre de jerarquías.

Como veremos en los capítulos siguientes, la propuesta curricular que defendemos enarbola los presupuestos de la investigación-acción, sobre todo desde el punto de vista del perfeccionamiento docente y la reconstrucción social.

Para concluir este epígrafe, y con objeto de facilitar la comprensión de nuestra aportación al curriculum integrado, anticiparemos algunos aspectos de nuestro modelo de integración curricular, el cual expondremos –con detalle– en los capítulos siguientes. Para nosotros, al hablar de la Unidad Didáctica Integrada nos estamos refiriendo, en suma, una unidad didáctica transdisciplinar entre cuyas características destacamos las siguientes (T.2.5.):

CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)

- Aborda un tópico o tema motivante para el alumnado.
- En el debate y selección del tópico intervienen profesorado y alumnado conjuntamente.
- Tiene una duración definida y establecida previamente (dos o tres semanas).
- Persigue objetivos generales y operativos.
- Aborda contenidos propios de la Programación General de todas las áreas implicadas.
- Implica a todos los profesores/as de un grupo-clase.
- Atiende a la diversidad educativa desde el propio currículo, sin necesidad de adaptaciones ulteriores.
- Capacita al alumnado en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas.
- Permite a los alumnos/as participar en el proceso de toma de decisiones.
- El alumnado adopta un papel activo durante su proceso de aprendizaje, implicándose con la realidad que le rodea e interesa.
- Permite que alumnos/as con diferentes intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje... etc., puedan participar simultáneamente en un mismo proceso educativo, intercambiando y compartiendo valores democráticos.
- Permite abordar temáticas en los que el currículo ordinario no suele detenerse, debido a su marcado carácter interdisciplinar.
- Conlleva la adopción y respeto por una serie de valores democráticos previamente consensuados en grupo y aceptados socialmente.
- Comprueba la significatividad del aprendizaje escolar en un entorno real y vital para el alumnado, en el cual han de poner en práctica aquello que han aprendido en el interior del centro.
- Implica la transferencia del conocimiento aprendido más allá del perímetro del centro.
- Permite trabajar no sólo contenidos conceptuales, sino también actitudinales y procedimentales.
- Concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico, no como un producto controlable.
- Supone la colaboración e implicación conjunta entre profesorado, alumnado y familia.
- Supone un elemento regulador de la actividad de los docentes.
- Permite, con cierta facilidad, relacionar contenidos diferentes que de otro modo sería difícil vincular.
- Rescata el proceso de aprendizaje natural, alejado de divisiones artificiosas entre una ciencias y otras.
- Implica a los alumnos/as en la construcción y reconstrucción activa de su propio proceso de aprendizaje y crecimiento.

- T.2.5. – Características de la Unidad Didáctica Integrada (UDI).