

# XXVI Escuela de Verano de Extremadura

¿Qué hay que enseñar?

¿Qué hay que aprender?

en Extremadura



## XXVI ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA

Mostárchez,  
Residencia "León León"  
2, 3, 4, 5 y 6 de julio de 2001



Organiza: Asociación Pedagógica  
"Escuela de Verano de Extremadura" (APEVE)  
Colabora: Diputación Provincial de Cáceres  
Consejería de Cultura y Patrimonio

EDUCACIÓN BÁSICA Y CURRÍCULO COMPRENSIVO

*Coordinación y redacción: José Domínguez Rodríguez*

### CURSO

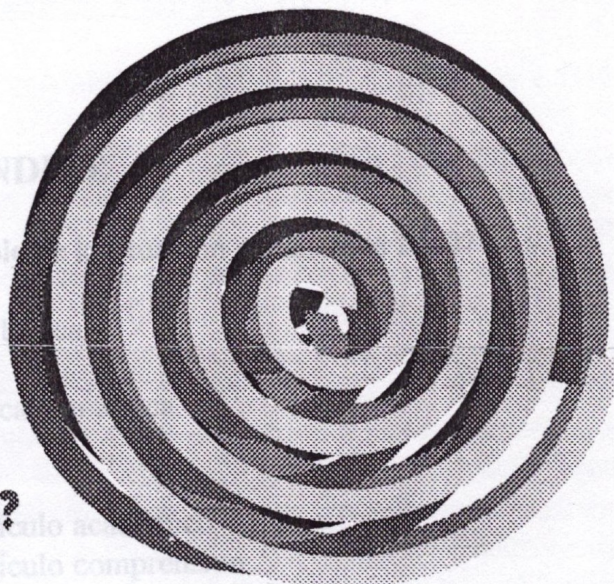
**“Qué enseñar. El Problema de los contenidos”**

**(D. José Domínguez Rodríguez)**

# XXVI

## Escuela de Verano de Extremadura

¿qué hay que enseñar?  
¿qué hay que aprender?  
en Extremadura



Montánchez,  
Residencia "León Leal"  
2,3,4,5 y 6 de julio de 2001



Organiza: Asociación Pedagógica  
"Escuela de Verano de Extremadura" (APEVEx)  
Colabora: Diputación Provincial de Cáceres  
Consejería de Cultura y Patrimonio.

EDUCACIÓN BÁSICA Y CURRÍCULO COMPRENSIVO

*Coordinación y redacción: José Domínguez Rodríguez*

PRESENTACIÓN: ¿Es la LOGSE la culpable de la situación actual de la ESO?

**ÍNDICE**

0. -Presentación: ¿Es la LOGSE la culpable de la situación actual de la ESO?
1. - Concepción unitaria de la educación básica
2. - Los referentes del currículo de la educación básica.
3. - Dos modelos de currículo.
  - 3.1. - Origen y desarrollo del currículo académico.
  - 3.2. - Origen y desarrollo del currículo comprensivo.
4. - Las diferencias más notables entre el currículo académico y el currículo comprensivo.
5. - Las dificultades para elaborar un currículo comprensivo.
6. - Hipótesis de trabajo para elaborar un currículo comprensivo.
  - 6.1. - Los objetivos del currículo comprensivo.
  - 6.2. - Los contenidos del currículo comprensivo.
    - 6.2.1. - La reducción de las disciplinas.
    - 6.2.2. - La selección de contenidos en cada área.
  - 6.3. - La metodología del currículo comprensivo.
  - 6.4. - La evaluación en el currículo comprensivo.
  - 6.5. - Medidas de atención a la diversidad.

Nos gustaría sugerir a los que presumen de conocer el método científico y el tratamiento estadístico de los datos para comprobar una hipótesis factual que revisaran los procesos que han seguido para contrastar empíricamente esa hipótesis. Para los que desearan más información sobre el tema pueden consultar el trabajo elaborado por el grupo "Educación para el Siglo XXI" del CPR de Getafe en: [www.cprgetafe.es/IBER/cprgetafe](http://www.cprgetafe.es/IBER/cprgetafe) "¿Tópicos o argumentos para una contrarreforma?"

Para resolver los múltiples problemas que ha generado la LOGSE, especialmente los problemas de aprendizaje y de nivel de conocimientos, la actual ministra de Educación nos ha anunciado repetidamente la reforma de la misma, especialmente en lo que se refiere a la E.S.O. Las reformas anunciadas tienen un sentido muy definido: a) restaurar el currículo académico en su pureza primigenia ajada por la LOGSE, al

## EDUCACIÓN BÁSICA Y CURRÍCULO.

### PRESENTACIÓN: ¿Es la LOGSE la culpable de la situación actual de la ESO?

Durante la década de los noventa, se han agudizado problemas de convivencia, de disciplina y de aprendizaje que venían de muy atrás. Esos problemas se daban ya en el ciclo superior de la EGB. , en los cursos de FP1, en los dos primeros cursos de BUP. La distribución de los alumnos que presentaban esa problemática en diversos centros hacía que los problemas no se percibieran con la intensidad que se perciben hoy. A ello contribuía también el abandono progresivo de muchos alumnos con problemas que salían del sistema educativo sin ningún control, sobre todo, a partir de los catorce años. La agudización de los problemas ha coincidido temporalmente con la implantación de la LOGSE. Esta coincidencia temporal ha dado lugar a la siguiente afirmación que se repite como un estereotipo: “La LOGSE es la culpable de toda la problemática de convivencia, de disciplina y de aprendizaje que se da en la ESO.” La repetición continua hace que esta afirmación se presente como una verdad factual absolutamente evidente. La repiten muchos profesores; la repiten muchos padres, la repiten muchos periodistas, especialmente tertulianos radiofónicos, que hacen interpretaciones y juicios de valor basados no en hechos comprobados, sino en hipótesis y conjeturas inventadas por ellos al hilo de la tertulia; la repite el actual gobierno, especialmente sus ministros y ministras, que, además con sus provocaciones colaboran a que el estereotipo se haga cada vez más evidente; la repiten los investigadores del INCE y otros investigadores privados, aunque ninguno de ellos haya seguido las reglas más elementales del método científico cuando se trata de contrastar empíricamente una hipótesis construida para explicar una correlación de hechos. El que dos acontecimientos sean simultáneos o sucesivos no significa que uno sea causa del otro. En nuestro caso, los dos acontecimientos simultáneos son implantación de la LOGSE y agudización de la problemática de convivencia, de disciplina y de aprendizaje. La afirmación que venimos comentando es la hipótesis explicativa de los problemas de la E.S.O. Los dos argumentos a favor de la hipótesis son estos: a) Antes no ocurrían esos problemas; b) El argumento de autoridad: cuando todo el mundo lo dice, especialmente los profesores que llevan muchos años en el oficio, los investigadores del INCE, los ministros de educación, necesariamente tiene que ser verdad. Los más documentados y más cautos, reconocen que las diferencias entre la situación anterior a la LOGSE y la situación después de la LOGSE, sólo representan unas décimas y eso después de acicalar los datos y hacer los pertinentes malabarismos estadísticos, comparando magnitudes heterogéneas. Es el caso del INCE.

Nos gustaría sugerir a los que presumen de conocer el método científico y el tratamiento estadístico de los datos para comprobar una hipótesis factual que revisaran los procesos que han seguido para contrastar empíricamente esa hipótesis. Para los que desean más información sobre el tema pueden consultar el trabajo elaborado por el grupo “Educación para el Siglo XXI” del CPR de Getafe en: [www.ctv.es/USERS/cprgetafe](http://www.ctv.es/USERS/cprgetafe) “¿Tópicos o argumentos para una contrarreforma?”

Para resolver los múltiples problemas que ha generado la LOGSE, especialmente los problemas de aprendizaje y de nivel de conocimientos, la actual ministra de Educación nos ha anunciado repetidamente la reforma de la misma, especialmente en lo que se refiere a la E.S.O. Las reformas anunciadas tienen un sentido muy definido: a) restaurar el currículo académico en su pureza primigenia ajada por la LOGSE, al

proponer la comprensividad como principio para atender a la diversidad; el supuesto subyacente es que el principio de comprensividad aplicado al currículo es el causante de los problemas de aprendizaje de los alumnos y de la bajada de nivel de los conocimientos; b) restaurar el curso académico, en lugar de los ciclos, porque éstos no son compatibles con el currículo académico; c) aumentar el número de repeticiones en 1º y 2º de la E.S.O., suprimiendo la promoción automática que, dicho sea de paso, no tiene nada que ver con la LOGSE, sino con las prácticas docentes contrarias al concepto pedagógico de ciclo; d) las repeticiones en 1º y 2º de la E.S.O. servirán para segregar a los alumnos en tres itinerarios diferentes con currículos distintos; aunque a veces, se sugiere que se las dará a todos la misma titulación, es evidente que esa titulación no tendrá el mismo valor por el proceso seguido en cada uno de los itinerarios. Además, esto no crea ningún problema. Se traslada la “promoción automática” vigente en las prácticas docentes a la “titulación automática” y, mientras tanto, no estorban a los capacitados y motivados. Si a esto se añade la colaboración de los centros concertados con sus prácticas abiertas o encubiertas de selección, la segregación es perfecta. Sacando del cesto las manzanas podridas, las demás no se pudrirán. De todas maneras, para esos alumnos no hay otra alternativa.

Los MRPs, que siempre tuvimos una actitud crítica con algunos planteamientos de la LOGSE y, sobre todo, con las condiciones de implantación de la misma, creemos que es necesario examinar críticamente la afirmación que venimos comentando, porque se considera el punto de partida, la base y el fundamento de las reformas que se proponen. Nosotros estimamos que la evidencia de esa hipótesis es parecida a la evidencia de la astronomía ptolemaica: “el sol y las estrellas giran en torno a la tierra”. Copérnico y sus seguidores padecieron males sin cuento por denunciar la evidencia tradicional como un error. Nosotros no vamos a defender la LOGSE y sus desarrollos legales y normativos en su integridad. No somos beatos de la LOGSE ni de ninguna otra ley educativa porque pensamos que todas las leyes humanas son indefinidamente perfectibles. Nosotros pensamos que hay que corregir las contradicciones entre el texto legal básico y sus desarrollos normativos posteriores y los errores cometidos en su implantación. Somos partidarios de una reforma. Pero pensamos que la reforma que propone la ministra de educación, en lugar de resolver los problemas actuales de la E.S.O., que son los mismos que existían antes de la LOGSE, los agravará inevitablemente. Por eso, queremos examinar críticamente la afirmación central y mostrar que no es una verdad evidente, sino una hipótesis muy discutible e incluso un error manifiesto.

1.- Los problemas que tenemos ahora en la E.S.O. son los mismos que ya existían en las décadas de los setenta y de los ochenta. Los autores de la LOGSE reconocían esta problemática en los documentos a debate que presentaron antes de la aprobación de la ley. Ese reconocimiento es explícito, sobre todo, en el “Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate” (1.987), documento específico para la formación profesional de 1.988, “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo”, “Diseños curriculares Base de Infantil, Primaria y Secundaria (1.989) y preámbulo de la LOGSE. Sería conveniente que los profesores que estaban en activo antes de 1.985, recordaran cómo se daban estos problemas en sus centros respectivos a partir del ciclo superior de la EGB. Los agentes educativos, especialmente los profesores, no percibían esos problemas con la misma intensidad por varias razones: a) Los alumnos que presentaban problemas de convivencia, de disciplina y de aprendizaje

estaban distribuidos en tres tipos de centros: ciclo superior de EGB. (7º y 8º) con sus repetidores; primer ciclo de F.P (1º y 2º) y 1º y 2º de B.U.P. ; b) Muchos alumnos abandonaban el sistema educativo durante el ciclo superior de E.G.B. y, sobre todo, a partir de los 14 años que acababa la educación obligatoria; lo mismo ocurría en F.P y en los dos primeros cursos de B.U.P.; c) Los profesores de BUP recibían alumnos preseleccionados en EGB y practicaban una fuerte selección en 1º y 2º de BUP; el lema vigente rezaba así: "En primero, hay que descartar la mitad y en segundo, la mitad de la mitad". Con las repeticiones y las sanciones se lograba segregar del sistema un buen número. Actualmente, ha cambiado la situación en los siguientes aspectos: a) Se ha extendido la educación obligatoria hasta los 16 años; b) Se controla mucho más el absentismo escolar y el abandono del sistema; c) Los alumnos con problemas de EGB. de 1º y 2º de FP, de 1º y 2º de BUP y los que abandonaban el sistema están todos juntos en los mismos centros en los que se cursa la ESO; d) El número progresivo de alumnos inmigrantes, la integración de alumnos-con discapacidades físicas o psíquicas; e) Los profesores de BUP ya no reciben grupos preseleccionados ni pueden practicar la selección a la antigua usanza. Es lógico que los problemas anteriores a la LOGSE, se perciban ahora con mayor intensidad que en el pasado, sobre todo, por los profesores que provienen del BUP.

2.- La LOGSE es responsable de la situación actual en dos cosas: a) Haber extendido la educación obligatoria hasta los 16 años. b) Haber juntado en la misma etapa y en los mismos centros a todos los alumnos de 12 a 16 años. Estas dos decisiones han influido en la nueva configuración de la problemática de convivencia, de disciplina y de aprendizaje anteriores a la LOGSE.

3.- La necesidad de dar una respuesta razonable y justa a la problemática de los adolescentes de 12 a 16 años, que salían del sistema educativo sin ninguna alternativa real para su vida futura, cristalizó en la LOGSE. Estos adolescentes no podían trabajar, porque la ley los excluía del sistema laboral hasta que no hubieran cumplido los 16 años; además no existían puestos de trabajo para ellos ni en las empresas en plena crisis de reconversión industrial ni en los negocios familiares. Tampoco podían tener esperanzas de futuro, porque abandonaban el sistema sin ninguna cualificación profesional. La única alternativa para esos adolescentes era la calle, con los riesgos de caer en la drogadicción o en la delincuencia. La LOGSE planteó como solución dos medidas: a) Educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años; b) Reforma del sistema educativo para garantizar a esos adolescentes una educación más adaptada a su problemática actual y futura. La primera medida se ha cumplido en la mayoría de los casos; pero todavía son demasiados los adolescentes que practican el absentismo escolar, sin un control eficaz por parte de las administraciones educativas. La reforma del sistema educativo no se ha llevado a la práctica por varias razones que analizaremos a continuación.

4.- Las medidas más innovadoras que estableció la LOGSE para atender a la diversidad de los alumnos y, sobre todo, a sus problemas de convivencia y de aprendizaje son las siguientes:

- a) Progresiva sustitución del currículo académico vigente por un currículo más comprensivo.
- b) Adaptaciones curriculares en diversos grados de profundidad y significatividad.

- c) Diversificación curricular, sin renunciar al tronco común, para facilitar a todos los alumnos el logro de los objetivos de la etapa.
- d) Educación compensadora de las desigualdades de origen familiar, social y étnico.
- e) Educación específica para alumnos con necesidades educativas especiales.
- f) Una metodología activa que fomentara el trabajo cooperativo y solidario de los alumnos a través del trabajo en equipo en pequeños grupos y los debates en el grupo-clase.
- g) Una optatividad progresiva a lo largo de toda la etapa para atender a los intereses y motivaciones individuales.
- h) Una tutoría con un fuerte carácter orientador académico y profesional.
- i) Un trabajo en equipo de los profesores como tutores de nivel, como miembros de los Departamentos didácticos, y sobre todo, como miembros de distintos equipos docentes de cada grupo de alumnos.
- j) Una organización de la ESO dividida en dos ciclos como unidades temporales básicas de aprendizaje.

Es un hecho que las actitudes y prácticas docentes de la inmensa mayoría del profesorado siguen siendo las mismas que antes de la LOGSE. La fractura y la contradicción entre las medidas que propone la LOGSE y lo que se practica diariamente en los centros es evidente para cualquiera que compare el sentido de esas medidas con el sentido de las prácticas docentes dominantes en los centros. Si esas medidas no se han puesto en práctica de modo coherente y sistemático en todos los centros, **tampoco se puede afirmar que han fracasado**. El problema que tenemos que resolver no es “¿Por qué han fracasado las medidas propuestas por la LOGSE?”. El problema real es este: “¿Por qué no se han puesto en práctica esas medidas?”, “¿Por qué se ha generado la contradicción entre lo que postula la LOGSE y lo que se practica en el aula?”. Un análisis riguroso de las causas que ha producido esta situación sería muy útil para no decidir precipitada e imprudentemente nuevas reformas del sistema educativo. Una vez analizadas las causas, caben tres alternativas: a) El análisis aconseja crear las condiciones necesarias y suficientes para que las medidas de la LOGSE funcionen adecuadamente e impregnen todas las prácticas escolares y docentes; b) El análisis aconseja sustituir algunas de esas medidas por otras más adecuadas o añadir algunas que no contempla la LOGSE; c) El análisis aconseja eliminar todas las medidas innovadoras de la LOGSE y regresar al modelo tradicional del sistema educativo o inventar un modelo diferente. Lo que no vale es el razonamiento que hacen muchos: “Como la LOGSE ha fracasado, restauremos en su integridad el sistema tradicional que, aunque no daba respuesta a la problemática de numerosos adolescentes, satisface las expectativas de un sector importante del profesorado y goza del prestigio de la tradición y busquemos un acomodo a los adolescentes con problemas de convivencia y de aprendizaje, segregándolos en vías muertas para que no molesten a los alumnos más capacitados y motivados ni a los profesores”. El supuesto de este razonamiento es falso: la LOGSE no ha fracasado, porque no se ha puesto en práctica. El resto del razonamiento es una justificación descarada y cínica de la injusticia escolar.

5.- Aquí no podemos desarrollar el análisis que proponemos. Pero nos parece necesario aludir a determinadas causas históricas y estructurales que han frenado la aplicación práctica de las medidas innovadoras de la LOGSE

En los demás países de nuestro entorno cultural el movimiento de las Escuelas Nuevas siguió pujante hasta la década de los sesenta. Durante todo ese tiempo, siguió

influyendo en las sucesivas reformas de los sistemas educativos de esos países y siguió estimulando las investigaciones educativas y las iniciativas innovadoras. Esta larga tradición ha tenido un peso decisivo en las reformas de los sistemas educativos de nuestro entorno cultural, desde los años sesenta hasta nuestros días.

En España, durante la dictadura, se borraron todas las huellas del movimiento de las Escuelas Nuevas en el sistema educativo oficial. Basta recordar los decretos, órdenes y circulares producidas entre 1938 y 1947 sobre depuración del profesorado y, especialmente, de los maestros y sobre la quema masiva de bibliotecas escolares.

Los procesos de formación y de selección del profesorado en general y de los maestros en particular impedía que éstos tuvieran noticia del movimiento de las Escuelas Nuevas en España y en los países de nuestro entorno. Ni en las antiguas Escuelas de Magisterio, ni en las antiguas Facultades de Pedagogía se daba una información sobre ese movimiento.

A partir de la década de los sesenta, los profesores más inquietos empiezan a descubrir esa historia ocultada. Algunas librerías y distribuidoras importan semiclandestinamente algunos de los libros, sobre todo, de los países sudamericanos donde se habían refugiado muchos profesores protagonistas de ese movimiento en España y poco a poco se va recuperando la memoria histórica. Las salidas al extranjero para estudiar, para trabajar o para pasar las vacaciones hacen que un número cada vez mayor de profesores y ciudadanos españoles entren en contacto con los sistemas educativos de nuestro entorno.

La Ley de 1970 introdujo con muchas cautelas el principio de comprensividad en el ciclo superior de la EGB. Pero ese principio no estaba claramente explicitado. Las circunstancias lo impedían.

Durante la década de los setenta crece el número de profesores que se interesa por la historia del movimiento de las Escuelas Nuevas y surgen paulatinamente los M.R.P.s. Al mismo tiempo, en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Ciencias de la Educación se explica esa historia como un capítulo importante de la Historia de la Educación y diversas editoriales empiezan a publicar libros relacionados con ella y otros relacionados con las innovaciones educativas de los países de nuestro entorno. Pero estas informaciones no llegan al grueso del profesorado, especialmente a los profesores de BUP y FP, que acceden a la docencia sin una formación inicial psicopedagógica. Esta situación persiste todavía, a pesar de los C.A.P. universitarios.

La historia reciente del sistema educativo español, que hemos reseñado a grandes rasgos, ha configurado la mentalidad de los profesores y de los ciudadanos españoles sobre la educación. Todos ellos están totalmente identificados con el currículo académico tradicional a partir de sus propias experiencias en las aulas como estudiantes. Los que se han incorporado al sistema educativo, dominado exclusivamente por las prácticas docentes derivadas del currículo académico, han asumido íntegramente las actitudes y prácticas educativas tradicionales. El principio de comprensividad, aplicado al currículo, a su metodología, a las prácticas docentes, a los métodos de evaluación y a organización de los tiempos y espacios escolares, les resulta absolutamente extraño. Creen que es una moda psicopedagógica pasajera y además peligrosa para la calidad del sistema educativo. Salvo honrosas excepciones, la inmensa mayoría de los responsables de la política educativa, de los administradores de la educación y de los profesores se encuentran en esta situación. En los años de la implantación de la LOGSE era frecuente oír comentarios como éste: **“con eso de hacer la enseñanza comprensible para todos, incluso para los tontos, se está degradando la educación y se están rebajando los niveles de conocimientos hasta límites absurdos”** Confundir los conceptos de **“comprensivo”**

y **“compresible”** ya es un indicador de las dificultades que encontraron las medidas innovadoras de la LOGSE relacionadas todas ellas con el principio de comprensividad.

Los autores de la LOGSE fueron conscientes de esta dificultad. Pero, en vez de afrontar el problema de cara y plantear una información y una formación audaz para reciclar al profesorado, emprendieron un camino de ambigüedades, de incoherencias y condescendencias con los intereses corporativos, que se percibe a partir de la PG. 80 del DCB. Los desarrollos legales y normativos posteriores a la LOGSE siguieron por ese camino de ambigüedades, incoherencias y condescendencias. El resultado final fue que el currículo se configuró de nuevo como el currículo académico tradicional organizado en disciplinas autónomas e independientes y la organización de los tiempos y de los espacios escolares se adaptaron a ese currículo. La comprensividad se percibe como un planteamiento absurdo, cuyo resultado es mantener juntos y revueltos a alumnos diversos, haciendo imposible la tarea de los profesores. En esa situación, es imposible atender a la diversidad. Por eso se postula separarlos de nuevo.

En el trabajo que sigue, queremos mostrar cómo es posible seguir siendo coherentes con el principio de comprensividad para atender a diversidad y cuáles son las condiciones necesarias para que las medidas derivadas del principio de comprensividad puedan ser efectivas.

Queremos razonar que la única alternativa posible para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo no consiste en eliminar el principio de comprensividad, sino profundizar en él. Si las reformas anunciadas se llevan a cabo, cambiarán la dirección y el sentido de las reformas anteriores, aumentarán la confusión de los profesores, de los alumnos y de sus padres, se agravarán los problemas que dieron origen a la LOGSE y regresaremos a una situación parecida a la que había antes de la ley de 1970.

A lo largo del trabajo, exponemos las líneas fundamentales que creemos que debe seguir la futura ley de calidad de la educación:

1. Caminar hacia la elaboración e implantación de un currículo verdaderamente comprensivo.
2. Adaptar todos los tiempos y espacios escolares para que sea posible aplicar y desarrollar el currículo comprensivo.
3. Planificar la formación del profesorado, inicial y permanente, coherente con el currículo comprensivo y con el trabajo en equipo de los profesores.

En lo que sigue repetimos literalmente exposiciones y razonamientos que hemos hecho en la primera parte. Otras veces los resumiremos.

La educación básica se debe concebir como un todo unitario de manera que los currículos de todas las etapas y ciclos de la misma constituyan un solo itinerario de aprendizajes básicos y fundamentales, desde la educación infantil hasta el final de la educación secundaria obligatoria. No basta la coherencia de cada etapa con su currículo. Es necesario, además, buscar explícitamente la coherencia del currículo de cada etapa con los currículos de las demás etapas y la coherencia de unas etapas con otras. La coherencia vertical implica que los objetivos curriculares de todas las etapas constituyan un continuo, es decir, deben ser los mismos, pero deben ir ampliándose y haciéndose más complejos en función del momento evolutivo, de las mayores capacidades de aprendizaje, de las nuevas necesidades y de los nuevos intereses de los alumnos, teniendo siempre como horizonte los referentes básicos. La progresión de los mismos objetivos dará como resultado un solo itinerario de aprendizajes básicos y fundamentales. Los aprendizajes de cada etapa tendrán un doble carácter terminal y propedéutico. El carácter terminal se refiere al grado posible de desarrollo de las

## 1. - Concepción unitaria de la educación básica.

En esta reflexión, nos proponemos hacer algunas consideraciones sobre la teoría del currículo referida exclusivamente a la educación básica. Algunos elementos pueden ser válidos también para las etapas educativas posteriores. Pero queremos ceñirnos exclusivamente a la educación básica para no complicar demasiado la reflexión.

Consideramos educación básica al conjunto de procesos educativos, familiares y escolares, que se deben desarrollar, desde la educación infantil hasta el final de la educación secundaria obligatoria, es decir, desde los 0 a los 16 años. La dirección y el sentido de los procesos educativos de la educación básica se definen mediante los proyectos curriculares de cada etapa. Por eso, el currículo tiene una primacía sobre todos los demás componentes del sistema escolar.

En una primera aproximación, podemos describir el currículo de la educación básica del siguiente modo: es un itinerario de aprendizajes teóricos y prácticos que deben recorrer todos/as los/as alumnos/as, orientados por sus profesores y apoyados por sus padres, para lograr los objetivos considerados como necesarios y razonables para crecer como personas, como ciudadanos y como profesionales en cada etapa educativa. El punto de partida de esos aprendizajes debe ser el momento evolutivo de los alumnos/as y las situaciones individuales y colectivas de los mismos/as en cada zona y en cada centro.

La configuración de las etapas y ciclos de la educación básica va inseparablemente unida a la concepción del currículo y viene determinada por los referentes básicos que se deben tener en cuenta. El eje central de unión y coherencia entre cada etapa y su currículo son los objetivos que deben ser los mismos para la etapa y el currículo. Los objetivos, a su vez, deben ser una concreción de los referentes básicos, especialmente de los fines de la educación, en función del momento evolutivo de los alumnos, del tramo de edad considerado y de las situaciones individuales y colectivas. La coherencia entre cada etapa y su currículo debe ser triple: a) identidad de los objetivos generales de etapa y objetivos generales del currículo; b) coherencia entre la secuenciación del currículo a lo largo de la etapa y la división de la etapa en ciclos o cursos; c) coherencia entre las áreas o ámbitos de aprendizaje, los objetivos y el modelo de currículo.

La educación básica se debe concebir como un todo unitario de manera que los currículos de todas las etapas y ciclos de la misma constituyan un solo itinerario de aprendizajes básicos y fundamentales, desde la educación infantil hasta el final de la educación secundaria obligatoria. No basta la coherencia de cada etapa con su currículo. Es necesario, además, buscar explícitamente la coherencia del currículo de cada etapa con los currículos de las demás etapas y la coherencia de unas etapas con otras. La coherencia vertical implica que los objetivos curriculares de todas las etapas constituyan un continuo, es decir, deben ser los mismos, pero deben ir ampliándose y haciéndose más complejos en función del momento evolutivo, de las mayores capacidades de aprendizaje, de las nuevas necesidades y de los nuevos intereses de los alumnos, teniendo siempre como horizonte los referentes básicos. La progresión de los mismos objetivos dará como resultado un solo itinerario de aprendizajes básicos y fundamentales. Los aprendizajes de cada etapa tendrán un doble carácter terminal y propedéutico. El carácter terminal se refiere al **grado posible de desarrollo** de las

dimensiones de la personalidad humana y de consecución de los demás fines de la educación básica en cada estadio evolutivo de los alumnos/as. **El carácter propedéutico** consiste en que los aprendizajes de cada etapa sean base y fundamento de los aprendizajes de la etapa siguiente.

La coherencia horizontal entre cada etapa y su currículo y entre cada ciclo y su currículo y la coherencia vertical entre las etapas y entre sus respectivos currículos constituyen uno de los problemas centrales donde se juega la calidad de la educación: el éxito o fracaso del sistema escolar y como consecuencia, el éxito o fracaso de los alumnos.

## **2. - Los referentes del currículo de la educación básica.**

Los referentes fundamentales para elaborar los proyectos curriculares de las etapas de la educación básica son los siguientes: a) los fines de la educación básica; b) los principios educativos que configuran el paidocentrismo; c) la justicia escolar; d) el momento evolutivo de los alumnos/as y sus situaciones individuales y colectivas; e) los condicionamientos y exigencias del medio sociocultural.

**Los fines de la educación básica son:** a) **aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad**, desarrollando plenamente todas las dimensiones de la propia personalidad humana: corporal o física, desiderativa, sentimental o emotiva, cognitiva, técnico-productiva, estética y artística, socio-afectiva y socio-moral o ética; b) **aprender por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos**, conscientes, y responsables, tolerantes, participativos y solidarios, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos; c) **aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas:** habilidades y destrezas psicomotoras, manuales, mecánicas artesanales, artísticas, sociales y cognitivas; d) **aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente** como seres naturales y organismos vivos interdependientes y solidarios con todos los demás seres naturales y organismos vivos que componen la biosfera; e) **aprender por sí mismos a conocer** para garantizar la propia autoeducación permanente como personas, como ciudadanos y como profesionales competentes, desarrollando la competencia lógico-lingüística, la competencia lógico-matemática y la memorización comprensiva y significativa y reconstruyendo las informaciones culturales pragmático-descriptivas, pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas necesarias para resolver los problemas personales, convivenciales, técnico-productivos y cognitivos.

El postulado fundamental de una educación básica eficaz es el **paidocentrismo**. Los principios educativos que configuran el paidocentrismo son: a) **la individualización del aprendizaje**, teniendo en cuenta la edad, el momento evolutivo, las necesidades educativas, las capacidades y limitaciones, los ritmos de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje por discapacidades físicas o psíquicas o por desigualdades culturales de origen familiar, social y étnico; b) **la socialización como miembro de una comunidad democrática e integradora de convivencia y de aprendizaje** mediante el trabajo cooperativo y solidario y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales; c) **la globalización del aprendizaje**, yendo del todo a las partes, de la síntesis al análisis

para regresar a la síntesis, realizando proyectos interdisciplinarios, construyendo un conocimiento unitario, no fragmentado en parcelas autónomas e independientes y aprendiendo a transferir conocimientos y aprendizajes de unos campos a otros, de unos problemas a otros, de unos objetos a otros; d) **autodidactismo o aprendizaje activo y autónomo** orientado a la adquisición de actitudes cognitivas y de habilidades y destrezas cognitivas para aplicar de modo sistemático técnicas, procedimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de conocimiento y de acción. La práctica continuada del autodidactismo tiene como finalidad el que los alumnos se doten a sí mismos de un método de aprendizaje autónomo que podemos describir como sigue: **un método de aprendizaje autónomo** es un sistema de técnicas, procedimientos y estrategias fundamentadas en la epistemología científica, en la psicología cognitiva y en la psicología del aprendizaje que capacita a los alumnos para seleccionar y reconstruir por sí mismos las informaciones culturales pragmático-descriptivas, pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas necesarias para afrontar y resolver los problemas cognitivos, personales, convivenciales y profesionales que la vida les vaya planteando.

**La justicia** se puede considerar como virtud y como contenido. La justicia como virtud es el hábito de dar a cada uno lo que le corresponde. En una sociedad democrática, lo que corresponde a cada uno son los derechos y libertades fundamentales, que constituyen la justicia como contenido. La justicia escolar como virtud política de los gobernantes y como virtud ética de los docentes consiste en garantizar a todos y cada uno de los alumnos el derecho a la educación. La justicia escolar como contenido es el derecho a la educación entendida como el pleno desarrollo de todas las dimensiones de la persona humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. El pleno desarrollo de la personalidad humana implica todos los fines de la educación básica y los principios educativos que configuran el paidocentrismo. Así entendido, el derecho a la educación exige una **educación preventiva** de las dificultades de convivencia y de aprendizaje desde la educación infantil, **una atención** a las necesidades educativas especiales derivadas de las discapacidades físicas o psíquicas, y una **educación compensadora** de las desigualdades culturales de origen familiar, social y étnico, y en general, una **atención a la diversidad** de todos los alumnos. La práctica de la justicia escolar es la condición necesaria para que todos los alumnos se comprometan con el proyecto ético de los derechos y libertades fundamentales y puedan ejercerlos personalmente. La interpretación y aplicación que se viene haciendo del principio de igualdad de oportunidades resulta ser un eufemismo que elude las exigencias de la justicia escolar. Una vez analizada, la práctica vigente de la igualdad de oportunidades aparece como una injusticia manifiesta.

La concreción de los fines de la educación básica, de los principios educativos que configuran el paidocentrismo y de la justicia escolar en objetivos operativos y funcionales para los proyectos curriculares de etapas, ciclos y áreas debe tener en cuenta el momento evolutivo de los alumnos: sus capacidades, sus necesidades, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje. Igualmente, debe tener en cuenta las situaciones individuales y colectivas determinadas por el medio familiar y sociocultural.

### 3. - Dos modelos de currículo.

La historia de la educación en los países de nuestro entorno cultural ha configurado dos modelos de currículo para la educación básica: a) el currículo académico; b) el currículo paidocéntrico o comprensivo como se le llama actualmente. Desde el siglo XIX hasta nuestros días, todos los debates sobre la educación básica han estado presididos por esas dos concepciones enfrentadas del currículo. El currículo académico siempre ha reivindicado para sí la excelencia de su planteamiento fiel a los principios educativos de la Academia de Platón expuestos magistralmente en la República. El currículo paidocéntrico o comprensivo ha reivindicado su carácter democrático derivado de los principios democráticos de las democracias contemporáneas. De ahí brotan las connotaciones elitistas del currículo académico y las connotaciones populares del currículo paidocéntrico o comprensivo.

**El currículo académico** se ha configurado, en su larga historia, como un sistema de disciplinas autónomas e independientes predominantemente determinado por la lógica interna y la epistemología de cada disciplina. Las primeras escuelas populares, elementales o básica surgidas de la revolución democrática contemporánea adoptaron el currículo académico, simplificando sus contenidos, pero conservando su estructura, perfectamente visible en las clásicas enciclopedias utilizadas en la enseñanza primaria. Al currículo académico de cada etapa de educación básica se le da un carácter predominantemente propedéutico para el currículo de la etapa siguiente y al conjunto de la educación básica un carácter propedéutico para la secundaria superior y a ésta, un carácter propedéutico para los estudios universitarios. Coherente con este planteamiento, las diferentes disciplinas se van desarrollando como introducciones cada vez más amplias y completas para que los alumnos puedan llegar un día a dominar la complejidad de las mismas en el nivel de las especialidades universitarias. Este proceso desemboca en una concepción reduccionista de la educación básica concebida como instrucción en cada una de las disciplinas.

**El currículo paidocéntrico o comprensivo** se ha configurado como un conjunto de aprendizaje básicos y fundamentales, globalizados e interdisciplinarios, para lograr todos los fines de la educación básica reseñados anteriormente, predominantemente determinado por los principios educativos del paidocentrismo, el momento evolutivo de los alumnos, la justicia escolar y la respuesta a los condicionamientos y exigencias del medio sociocultural. Al currículo de cada etapa se le asigna un doble carácter: terminal y propedéutico. El carácter terminal consiste en el grado posible de consecución de los fines de la educación básica y especialmente, en el grado de desarrollo posible de las dimensiones de la personalidad humana en cada estadio evolutivo de los alumnos. El carácter propedéutico consiste en que los aprendizajes de cada etapa sean base y fundamento de los aprendizajes de la etapa siguiente y en la progresión en el método de conocimiento y de aprendizaje autónomo descrito más arriba, al exponer el principio de autodidactismo. Por eso, el currículo paidocéntrico es, en este sentido, más comprensivo o abarcador que el currículo académico y por tanto, menos reduccionista.

A continuación, damos brevemente algunas pinceladas sobre el desarrollo histórico de cada uno de los dos prototipos de currículo.

### 3.1. - Origen y desarrollo del currículo académico.

El origen remoto del currículo académico se puede situar en el siglo VI cuando empieza configurarse el “Trivium” (Gramática, Retórica, Dialéctica) y el “Cuadrivium” (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). La concepción de ambos estaba fuertemente influida por los principios educativos que propuso Platón en su República. A partir del siglo XI, quedaron definitivamente elaborados como una formación básica para las clases dirigentes y funcionarios y como una propedéutica para los estudios superiores.

El humanismo pedagógico del Renacimiento, con sus planteamientos teóricos y sus realizaciones prácticas, impulsó una profunda revisión de la educación tradicional y configuro una enseñanza media con un currículo académico concebido como un extenso programa de carácter humanista y religioso para la formación de profesionales liberales y como base para los estudios superiores.

En la primera mitad del siglo XVIII, los ilustrados y especialmente, los enciclopedistas defienden la primacía de las materias científicas sobre las literarias y humanísticas en las enseñanzas medias. En el última cuarto del siglo XVIII, los políticos franceses de la educación asumen los planteamientos de los ilustrados para organizar la enseñanza primaria y la enseñanza media: a) instrucción universal obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos; b) escuela pública, estatal y laica; c) libertad de enseñanza; d) predominio de las materias científicas sobre las literarias en la enseñanza secundaria.

En el siglo XIX, se desarrollan simultáneamente tres procesos que tienen una enorme influencia en la remodelación del currículo académico de las enseñanzas medias y elementales. En primer lugar, la revolución industrial plantea la necesidad de formar técnicos superiores y técnicos de grado medio. El desarrollo simultáneo de las ciencias y de las tecnologías y la institucionalización de las mismas dentro de las Universidades provoca una escisión profunda de la cultura académica superior en dos ámbitos: cultura literaria o humanística y cultura científico-tecnológica. Estos procesos tuvieron una repercusión decisiva en la remodelación del currículo de las enseñanzas medias y de rebote en la remodelación del currículo de la enseñanza elemental o primaria. Las enseñanzas medias se organizan en dos modalidades con varias opciones dentro de cada una de ellas: **a) Una modalidad de carácter propedéutico** para las distintas especialidades Universitarias humanísticas y científico-tecnológicas; **b) otra modalidad de carácter terminal** orientada a la formación profesional cualificada.

El currículo de las enseñanzas medias, especialmente de las que tienen carácter propedéutico par los estudios superiores, se hace cada vez más amplio y complejo. Se incorporan nuevas disciplinas como introducciones básicas a las distintas especialidades universitarias que deben proporcionar una visión panorámica de un determinado campo científico. El currículo académico de las enseñanzas medias, al hacerse cada vez más extenso, se va configurando como un currículo enciclopédico y erudito, en el que priman la cantidad de conocimientos que deben asimilar los alumnos para llegar bien preparados para los estudios superiores. En ese currículo predominan los contenidos conceptuales y teóricos sobre los contenidos procedimentales y las aplicaciones prácticas. También se hace cada vez más complejo el currículo de las enseñanzas

medias profesionales, porque la aplicación de las nuevas tecnologías requiere algunos conocimientos teóricos especializados.

El currículo propedéutico y el currículo profesional no se pueden abordar sin una preparación anterior. Por eso, resulta necesario remodelar la enseñanza básica elemental y primaria. El currículo académico de las enseñanzas medias se extiende hacia abajo, convirtiendo los currículos de la educación infantil y primaria en currículos propedéuticos para las enseñanzas medias. No obstante, los currículos de infantil y primaria conservan un cierto carácter terminal que pretende una formación básica de todos los niños como personas, como ciudadanos y como futuros profesionales no cualificados que necesita la industria. Este planteamiento dio origen a los libros de texto conocidos como "enciclopedias" que han estado vigentes en la educación primaria hasta la mitad del siglo XX. Un exponente de esa mentalidad son las enciclopedias de Santiago Álvarez, recientemente reeditadas.

El siglo XX se caracteriza por las continuas reformas de los sistemas educativos en todos los países de nuestro entorno cultural. Esas reformas han estado fuertemente condicionadas por tres tipos de tensiones conflictivas: a) la tensión entre la función propedéutica de las enseñanzas medias (Bachilleratos y similares) para los estudios superiores y su carácter terminal para muchos alumnos: formación como personas, como ciudadanos y como profesionales con cierta cualificación; b) tensión entre las enseñanzas medias orientadas a los estudios humanísticos y las orientadas a las especialidades científicas y tecnológicas; c) tensión entre una segregación temprana de los alumnos en itinerarios educativos diferenciados o la prolongación de la educación básica común y obligatoria para todos hasta los 14, 15, 16, o incluso 18 años con un currículo troncal idéntico para todos y una oferta progresiva de materias opcionales. Estos tres tipos de tensiones conflictivas y las soluciones que cada país ha arbitrado, en coherencia con las propias tradiciones culturales y educativas, marcan las diferencias más notables entre los sistemas educativos de nuestro entorno. Todos ellos coinciden en dos planteamientos básicos: a) la extensión de la educación obligatoria hasta los 15 o más años; b) la división de la enseñanza secundaria en dos etapas: una educación secundaria superior no obligatoria y una etapa de educación secundaria obligatoria intercalada entre la educación primaria y la educación secundaria superior.

Al poner el acento en el carácter propedéutico de la educación secundaria obligatoria para la secundaria superior con sus dos modalidades y sus múltiples opciones, el currículo académico se ha hecho dominante en la secundaria obligatoria. Esto, a su vez, ha generado en muchos países la organización de la secundaria obligatoria en varios itinerarios paralelos orientados a las distintas modalidades y opciones de la secundaria superior. Uno de esos itinerarios conduce directamente a la secundaria superior propedéutica para los estudios universitarios. Los demás se orientan hacia diversos tipos de formación profesional. Entre los distintos itinerarios se mantiene una cierta movilidad de los alumnos.

El movimiento de las Escuelas Nuevas, surgido a finales del siglo XIX, puso el acento en el paidocentrismo y consecuentemente con los principios educativos del mismo insistió en el carácter terminal de cada etapa, dando origen al currículo comprensivo. La extensión de la comprensibilidad a la secundaria obligatoria se inicia en Estados Unidos en 1918, a partir del documento de la Oficina Federal de Educación "**principios cardinales de la Educación secundaria**". Durante esa década también se

introdujo la enseñanza comprensiva en la Unión Soviética a partir de la reforma diseñada en el documento **“Los principios básicos de la escuela unitaria del trabajo”**. La enseñanza comprensiva se extiende por Europa a raíz de las reformas introducidas en el sistema Sueco (1946-1962) y en el sistema Británico (1976-1979). El modelo sueco fue adoptado por la FOLKESKOLE o escuela popular danesa y por las equivalentes noruega e islandesa.

El debate actual sobre la organización de la educación secundaria obligatoria tiene como transfondo la tensión entre el carácter propedéutico y el carácter terminal de la misma. El debate se manifiesta como defensa de la primacía del currículo académico o defensa de la primacía del currículo comprensivo.

### **3.2. - Origen y desarrollo del currículo comprensivo.**

La escuela comprensiva y el currículo comprensivo son el producto final de los principios educativos que impregnaron los planteamientos teóricos y las realizaciones metodológicas de las Escuelas Nuevas. La denominación “Comprehensive School” surgió en Inglaterra, concretamente en Leicestershire, durante la década de 1960. Designaba una escuela secundaria para todos los alumnos con un tronco común de aprendizajes y una progresiva diversificación. El adjetivo “Comprensivo” aplicado a la escuela y al currículo significa “abarcador” o “integrador” porque abarca e integra a todos los alumnos de la educación básica y todos los aprendizajes básicos y fundamentales necesarios para conseguir los fines de la misma. Los adjetivos “paidocéntrico” y “democrático” se usan también para subrayar la diferencia esencial entre el currículo académico y el currículo comprensivo, entre la escuela jerarquizada por el currículo académico y la escuela participativa organizada por el currículo comprensivo.

La concepción actual de la enseñanza comprensiva o integradora tiene raíces históricas lejanas, tanto teóricas como prácticas, que se remontan en diversos aspectos hasta el siglo XIV. Pero los laboratorios de las que surgió la teoría y la práctica de la Enseñanza comprensiva fueron las Escuelas Nuevas de Europa y de Estados Unidos. Las primeras Escuelas Nuevas se crean durante el último cuarto del siglo XIX y se desarrollan durante la primera mitad del siglo XX.

El movimiento de las Escuelas Nuevas representa una reacción contra el academicismo de la escuela tradicional que se había extendido desde la educación secundaria superior hasta la educación primaria e infantil, como consecuencia del enfoque predominantemente propedéutico impuesto a la educación elemental, infantil y primaria. En las escuelas tradicionales los niños estaban sometidos al currículo académico tradicional. No estaba el currículo al servicio de los niños y adolescentes, sino éstos al servicio del currículo. Eran muchos los niños que no lograban asimilar las enseñanzas elementales que se impartían en las escuelas primarias. Vivían la escuela como un lugar de tortura por los castigos físicos, morales y psicológicos que se les infligía y cuyo fundamento teórico era el siguiente refrán: “La letra con sangre entra”. La mayoría abandonaban la escuela sin haber logrado los aprendizajes básicos. Así las cosas, la escuela pública obligatoria y gratuita era inútil para la mayoría de los ciudadanos.

El postulado principal de la Escuela Nueva era éste: el niño es la única y auténtica realidad en torno a la cual deberá organizarse la escuela, el contenido de los programas y la actividad profesional del maestro. Frente al viejo lema autoritario "Magíster dixit, discipulus credit" surge el nuevo lema rico en posibilidades de espontaneidad y personalismo "Discat a puero magíster" Este **paidocentrismo** será el eje vertebrador de todos los planteamientos teóricos y de todas las realizaciones prácticas de la Escuela Nueva. El segundo postulado es el **vitalismo**. La Escuela Nueva pretende que los niños se capaciten a sí mismos para afrontar los problemas que les plantea la vida. Esta actividad se resumía en el lema "No aprendemos para la escuela, aprendemos para la vida". El camino más rápido para conseguirlo es introducir la vida misma dentro de las paredes de la escuela.

John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo norteamericano, es considerado como el "alma mater" de la Escuela Nueva, porque fue el principal inspirador de las doctrinas que la configuraron. En su obra **La escuela y la sociedad** (1899) describe el nuevo movimiento pedagógico con las siguientes palabras: "Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en al sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; el centro respecto al cual se organizan".

A pesar de todo, las Escuelas Nuevas y sus aportaciones al currículo comprensivo no representan un comienzo absoluto. Los creadores de la Escuela Nueva toman muchas ideas de los planteamientos teóricos y de las realizaciones prácticas de los siglos anteriores. Una de las aspiraciones de la Reforma Protestante en el siglo XVI fue garantizar una educación básica a todos los ciudadanos. Ese fue también el ideal de las órdenes religiosas que crearon escuelas para la instrucción de las clases populares durante los siglos XVI y XVII. Representantes destacados son San José de Calasanz (1556-1648) y sus Escuelas Pías y San Juan Bautista de la Salle (1651-1719) y sus Escuelas Cristianas.

Algunos ilustrados defendieron el ideal de las escuelas populares, aunque rechazaron su carácter religioso. Defendieron una escuela nacional, científica, laica y natural, proponiendo nuevos programas y métodos. En ellos se inspiraron los políticos de la Revolución Francesa: CONDORCET, MIRABEAU, TALLEYRAND, LEPELLETIER Y LAKANAL. Estos se propusieron organizar una educación básica, obligatoria y gratuita que garantizara la libertad, la igualdad y la fraternidad de todos los ciudadanos. Este fue el origen de todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural que crearon redes de escuelas públicas para todos los ciudadanos. Lo que ocurrió es que, al imponerles un currículo académico de carácter propedéutico para las Enseñanzas Medias, las escuelas públicas básicas y elementales fracasaban y no lograban los fines propuestos por la revolución democrática. El movimiento de las Escuelas Nuevas pretende hacer eficaces las escuelas populares para que logren los fines democráticos que las inspiraron. La mayoría de los escritos filosóficos y pedagógicos de John Dewey giran sobre el tema escuela y sociedad democrática.

El **paidocentrismo** tiene un antecedente remoto en Victorino de Feltre (1378-1460), en las aportaciones de Juan Luis de Vives March(1492-1540) a la psicología y a la pedagogía diferencial. El mayor exponente del **paidocentrismo** en el siglo XVII fue COMENIO (1592-1670) con sus planteamientos metodológicos basados en una concepción cíclica de la educación para la escuela materna y para la escuela elemental,

vernácula o popular. Con J.J. ROUSSEAU(1712-1718) se consuma el giro copernicano hacia el paidocentrismo. ROUSSEAU se convierte en el referente más importante para todos los pedagogos posteriores, especialmente para Pestalozzi(1775-1870), para Froebel(1782-1852) y sus **kindergarten** y para Herbart(1776-1841) y los seguidores de éstos. La influencia de Rousseau es enorme en el autodidactismo propugnado por León Tolstoi(1828-1910) en la escuela de **Yasnaya Poliana**, en la escritora sueca Ellen Key (1849-1926), que en su obra **El siglo de los muchachos** exalta el individualismo pedagógico con el lema "dejemos que los niños vivan a su manera" y en Luis Gurlitt(1855-1931) que en su obra **La educación natural** afirma: "Lo único que se pide es que el individuo pueda desenvolverse libremente con arreglo a su naturaleza y dentro de la gran corriente de la evolución humana." Lo importante para él es respetar en todo momento la personalidad del educando.

Las características más importantes de las Escuelas Nuevas también están presentes en Pestalozzi, Froebel, Herbart y sus continuadores. Pero las Escuelas Nuevas las desarrollaron con sus realizaciones prácticas.

Los creadores de la ideología de las Escuelas Nuevas integraron las tradiciones anteriores y las aportaciones de sus contemporáneos en una teoría de la educación que tuvo como consecuencia la configuración de lo que hoy se llama escuela comprensiva y currículo comprensivo. Entre ellos destacan, además de **John Dewey**, **Georg Kerschensteiner** (1854-1932), consejero escolar de Munich, que puso en marcha la **Arbeitschule** o escuela del trabajo para ambos sexos, Edovrd Claparède(1873-1940), psicólogo y pedagogo experimental y **Adolphe Ferrière**, teórico de la Escuela Activa y defensor de la nueva pedagogía.

Para llevar adelante sus planteamientos, las Escuelas Nuevas aprovecharon las aportaciones de la psicología contemporánea para diseñar los proyectos curriculares, organizar la escuela y fundamentar los métodos de enseñanza y de aprendizaje: Psicología evolutiva, Psicología de las aptitudes, Psicología de la Gestalt, Psicología del carácter, el Psicoanálisis, Psicología de la conducta. También aprovechan las aportaciones de la pedagogía experimental o psico-pedagogía, de la pedagogía sociológica que defiende la formación del ciudadano responsable como el tipo ideal de hombre.

La teoría educativa de las Escuelas Nuevas tiene como núcleo fundamental el paidocentrismo que se despliega en cuatro principios educativos que impregnaron todos los planteamientos teóricos y todas sus realizaciones prácticas y metodológicas: individualización didáctica o individualización del aprendizaje, socialización del aprendizaje, socialización del aprendizaje, globalización del aprendizaje auto-didactismo o auto-educación.

En esta exposición, no podemos contar detalladamente las múltiples realizaciones prácticas de las Escuelas Nuevas. En el trabajo de José Domínguez **Currículo Comprensivo y formación del Profesorado** se da una breve visión panorámica de esas realizaciones. El lector le puede encontrar en [www.ctv.es/USERS/cprgetafe](http://www.ctv.es/USERS/cprgetafe) (documentos disponibles)

#### 4. - las diferencias más notables entre el currículo académico y el currículo comprensivo.

El **currículo académico** es un sistema de disciplinas autónomas e independientes predominantemente determinado por la lógica interna y la epistemología de cada disciplina. El **currículo comprensivo** es un conjunto de aprendizajes básicos y fundamentales, globalizados e interdisciplinarios, seleccionados para lograr todos los fines de la educación básica, predominantemente determinado por los principios educativos del paidocentrismo, por el momento evolutivo de los alumnos, por la justicia escolar y la respuesta a las exigencias del medio sociocultural.

El **currículo académico** vigente tiene un carácter marcadamente propedéutico para el desarrollo posterior de cada disciplina. En los proyectos curriculares de las etapas inferiores sólo se reduce la extensión de los contenidos, pero se conserva la estructura. Como consecuencia desemboca en una concepción reduccionista de la educación básica concebida como un conjunto de iniciaciones instructivas en las distintas disciplinas. Los demás fines de la educación quedan en un segundo plano. El paidocentrismo está ausente. El momento evolutivo de los alumnos tiene alguna influencia en la simplicación de los contenidos y en la metodología, pero cuidando no perjudicar el carácter propedéutico. El **currículo comprensivo** tiene, al mismo tiempo, un carácter terminal y un carácter propedéutico para avanzar en el logro de los fines de la educación básica, no en la ampliación de las disciplinas. El momento evolutivo de los alumnos impregna los objetivos, los contenidos y las metodologías. La justicia escolar está en el centro, porque tiene una intencionalidad marcadamente compensadora de las desigualdades culturales, preventiva de las dificultades de convivencia y de aprendizaje y de atención a las necesidades educativas especiales. Tiene en cuenta los condicionamientos y exigencias del medio socio cultural.

El **currículo académico** es **esencialmente selectivo**, porque no está pensado para atender a la diversidad de los alumnos, sino para ir seleccionando a los más capacitados. El currículo académico se ha convertido en la vara de medir para calificar y descalificar a los niños y adolescentes, para clasificarlos como capacitados o discapacitados, como listos y torpes, como motivados o desmotivados y para separarlos en grupos e itinerarios distintos con currículos diferentes, que tampoco tienen en cuenta los fines de la educación básica ni los demás referentes necesarios del currículo. El **currículo comprensivo es esencialmente integrador**. Se opone a la segregación temprana de los alumnos en centros o secciones diferentes dentro del mismo centro con distintos itinerarios de aprendizaje: La integración de los alumnos en el mismo centro, en los mismos grupos y con el mismo currículo o troncal pretende que todos se sientan iguales en dignidad, libres y solidarios y evitar la dualización entre ciudadanos de primera y de segunda categoría, entre privilegiados y marginados.

El **currículo académico** se ha mitificado como un valor absoluto, intangible e irrenunciable que no permite la adaptación a las diversas capacidades, intereses, motivaciones, carencias culturales y ritmos de aprendizaje de los alumnos, sin autodestruirse. El **currículo comprensivo**, cuanto más intenta adaptarse a la diversidad de los alumnos, más se perfecciona y crece más su carácter integrador.

El **currículo académico**, por su estructura lógica, es poco flexible y versátil para atender a la diversidad de los alumnos. El **currículo comprensivo** se ha ido configurando como una herramienta versátil y flexible, que implica, además de los aprendizajes comunes, una oferta de aprendizajes opcionales diversificados y, sobre todo, una diversificación didáctica. El modelo de currículo comprensivo que implica diversificación es un modelo muy exigente para el profesorado. Solo será posible, si el profesorado dispone de una correcta formación psicopedagógica inicial y permanente.

El **currículo académico** exige los cursos académicos como unidades temporales básicas de aprendizaje. El **currículo comprensivo** exige ciclos como unidades temporales básicas de aprendizaje.

El **currículo académico** propicia el uso y el abuso de las lecciones magistrales como las más adecuadas para transmitir los contenidos y la lógica interna de las disciplinas y lleva a una metodología predominantemente expositiva, en la que el autodidactismo y el trabajo cooperativo y solidario es incompatible con la extensión de los programas. El **currículo comprensivo** pone el acento en la metodología activa, el autodidactismo y el trabajo cooperativo y solidario.

El **currículo académico** propicia el individualismo docente de los especialistas e impide el trabajo en equipo. El **currículo comprensivo** exige el trabajo en equipo de los docentes que, además de especialistas, deben ser generalistas en las etapas de la educación básica.

El **currículo académico** dificulta la realización de proyectos globalizados e interdisciplinares. El **currículo comprensivo** da la primacía a la realización de proyectos globalizados e interdisciplinares.

El **currículo académico** no permite de modo habitual la presencia simultánea de dos o más profesores en el aula para atender la diversidad de los alumnos. El **currículo comprensivo** se beneficia de esa presencia.

El **currículo académico** pretende que los alumnos se adapten a él. El **currículo comprensivo** pretende adaptarse a los alumnos.

El **currículo académico** prima las informaciones culturales pragmático-descriptivas, que modelan, configuran y transforman nuestras convicciones y creencias acerca del mundo físico, del mundo social y del mundo personal. Relega a un segundo plano las informaciones culturales pragmático-procedimentales, que configuran nuestros modos de hacer, de producir y de comportarnos y las informaciones culturales pragmático-valorativas que configuran nuestros sistemas de valores y nuestras actitudes valorativas y preferenciales. El **currículo comprensivo** pretende dar una importancia equivalente a los tres tipos de informaciones culturales, o, en todo caso, prima las informaciones culturales procedimentales y valorativas.

La inmensa mayoría del profesorado de la educación secundaria obligatoria y muchos profesores de la educación primaria están plenamente identificados con el currículo académico. La tradición educativa de la que procedemos, nuestra experiencia vital como alumnos en todas las etapas educativas y nuestras prácticas docentes han estado absolutamente determinadas por proyectos curriculares

académicos. Es normal que pensemos que el currículo académico es la única y la mejor de todas las posibilidades educativas. Nos cuesta mucho trabajo admitir que pueda existir una alternativa razonable al currículo académico. Pero, en vez de concluir que los problemas de convivencia y de aprendizaje se deben a la apuesta de la LOGSE por la enseñanza comprensiva, deberíamos plantearnos que, tal vez, se deban a la pretensión de atender a la diversidad de los alumnos y de aplicar el principio de comprensibilidad desde un currículo académico, que no está pensando para responder a los retos y desafíos que nos presenta la sociedad contemporánea.

Sustituir el currículo académico por el currículo comprensivo es una tarea ardua y difícil. Afortunadamente contamos con numerosas experiencias educativas en nuestro país que se pueden integrar con facilidad para construir el currículo comprensivo.

## 5. - Las dificultades para implantar un currículo comprensivo.

Teniendo en cuenta el profundo arraigo del currículo académico en el sistema educativo español y en la mentalidad de los responsables políticos de la educación, de los profesores y de los padres, sustituirlo por un currículo comprensivo, globalizado e interdisciplinar, integrado e integrador es una tarea ardua y compleja. Para hacerse cargo de la complejidad que implica la elaboración y puesta en marcha de un currículo comprensivo, remitimos al lector a la excelente obra de JURJO TORRES **Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado.** (Madrid, Ed. Morata) En ella podrá encontrar el lector información abundante, reflexiones pertinentes y profundas par el debate y una bibliografía selecta sobre el tema.

El que la tarea de elaborar un currículo comprensivo sea difícil y compleja y económicamente costosa no es razón suficiente para dejar de intentarlo. La puesta en marcha de un currículo comprensivo puede mejorar sustancialmente la calidad del sistema educativo español y reportar enormes beneficios sociales para todos los ciudadanos y para la convivencia. Incluso puede disminuir sustancialmente los gastos sociales necesarios para atender en el futuro a las víctimas del sistema educativo. Construir satélites artificiales, telescopios, estaciones espaciales y ejércitos profesionales también son tareas complejas y costosas y, sin embargo, se acometen.

A la hora de poner manos a la obra de elaborar un currículo comprensivo, sería necesario dinamizar en esta dirección al CIDE, al INCE y las instituciones similares que existen en las Comunidades Autónomas. Igualmente, sería necesario incorporar a esta tarea a los profesores universitarios e investigadores que vienen ocupándose en su trabajo diario de este tema y coordinarlos con los profesores de las etapas de educación básica que llevan años trabajando en la perspectiva de la globalización e interdisciplinariedad del aprendizaje. Los MRPs y los profesores que trabajan con grupos de diversificación, con discapacitados, con gitanos y otras minorías étnicas, con alumnos de garantía social y otros grupos de jóvenes expulsados del sistema educativo y con adultos constituyen una cantera de profesores importante para elaborar y experimentar un currículo comprensivo.

La sustitución del currículo académico por un currículo comprensivo no se puede hacer por decreto. Las leyes sólo pueden abrir posibilidades, creando marcos de investigación y experimentación que permitan avanzar en esa dirección. El realismo

exige que las políticas educativas se planteen en cada momento lo que es posible y viable dentro de lo deseable. La elaboración e implantación de un currículo comprensivo exige que las sucesivas reformas y reajustes del sistema educativo conserven durante bastantes años la misma dirección y sentido. Las reformas anunciadas por el actual Gobierno representan un cambio de dirección y de sentido, porque pretenden restaurar en su pureza primigenia el currículo académico, eliminando las posibilidades abiertas por las leyes del 1970 y de 1990 para caminar hacia la comprensibilidad, la globalización y la interdisciplinariedad del currículo, mediante una estrategia de aproximaciones sucesivas. Si se consuman esas reformas, no solucionarán los problemas que tenemos planteados y supondría un retroceso importante. Atribuir la baja calidad de la educación actual a las leyes anteriores como si fueran ellas las que han generado la problemática actual y cree que con la restauración del currículo académico se solucionarían es una ingenuidad política. Si lo que subyace es un desprecio al cuarenta por ciento de alumnos que fracasan, a los que hay que segregar para que no impidan el aprendizaje a los demás, es una injusticia.

Para caminar hacia la elaboración e implantación de un currículo comprensivo son necesarias, al menos, las siguientes condiciones:

- a) **Un pacto de Estado** que garantice durante bastantes años la misma dirección y sentido de las reformas y reajustes de algunos elementos del sistema educativo. En ese pacto deben participar la Administración Central, las Administraciones Autonómicas, las Administraciones Locales, los partidos políticos, los sindicatos y las asociaciones de padres. El núcleo central del pacto debe ser un compromiso explícito de ajustar todas las reformas grandes o pequeñas en todos los niveles a los referentes fundamentales del currículo: fines de la educación básica; los principios educativos que configuran el paidocentrismo; la justicia escolar con los grupos menos favorecidos; el momento evolutivo de los alumnos y las exigencias de cada medio sociocultural. Un elemento importante de ese pacto debe ser el compromiso de respetar siempre los derechos de las comunidades autónomas a sus identidades culturales, dando cabida a las mismas en el currículo. Desde la perspectiva de la justicia escolar debe quedar explícitamente formulada la intencionalidad de incorporar al currículo las culturas de las etnias minoritarias y las situaciones de los grupos más desfavorecidos: campesinos de medio rural, pescadores, trabajadores no cualificados, personas con minusvalías físicas o psíquicas, la tercera edad, la situación de los pueblos del tercer mundo y especialmente de los niños y adolescentes. Esta perspectiva es irrenunciable, si queremos formar ciudadanos del mundo críticos y responsables, comprometidos con el proyecto ético de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.
- b) Introducir una reducción sustancial de las disciplinas autónomas e independientes en los currículos de las etapas educativas de la educación básica, especialmente en la educación secundaria. En ningún caso, deberían pasar de cinco o seis áreas globalizadas.
- c) Propiciar el desarrollo de esas áreas mediante unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares en torno a unos tópicos bien seleccionados.
- d) Racionalizar la jornada lectiva de los alumnos en sesiones de mañana y tarde, flexibilizando los periodos lectivos de acuerdo con los principios educativos del paidocentrismo, con el desarrollo de unidades globalizadas y con una metodología activa de trabajo cooperativo y solidario.
- e) Organizar el trabajo de los docentes de modo que puedan trabajar en equipo dentro y fuera del aula. Si los profesores de ciencias sociales o de ciencias naturales se

responsabilizan de tres o cuatro grupos, pudiendo estar ambos presentes al mismo tiempo en la misma aula y con los mismos alumnos para atender bien a todos los alumnos o hacer desdobles para recuperación o para hacer tareas diferentes, la eficacia del trabajo aumentaría. Esto no aumentaría el coste, si se tiene en cuenta, al mismo tiempo, la reducción de las disciplinas en áreas más globales. Tampoco disminuiría los puestos de trabajo. Si, al mismo tiempo, se aumenta la duración de los periodos lectivos a hora y media o dos horas, las posibilidades aumentan. Este sistema podría eliminar muchas de las horas actualmente muertas y liberar periodos temporales adecuados para trabajar en equipo: equipos docentes, tutores de nivel reuniones de Departamentos didácticos. Esto permitiría, además, racionalizar la jornada laboral del profesorado, respetando que sea continuada.

Si las reformas que se anuncian garantizaran un marco de organización escolar como el que proponemos, se podrían introducir en el aula las nuevas tecnologías con más facilidad, se podría avanzar en la elaboración de un currículo comprensivo para atender a la diversidad, se facilitaría la atención a la diversidad con medidas ordinarias y extraordinarias eficaces y todo ello redundaría en una mejora sustancial de la calidad de la educación.

## **6. - Hipótesis de trabajo para elaborar un currículo comprensivo.**

Teniendo en cuenta la complejidad de la tarea de elaborar un currículo comprensivo, sería presuntuoso e incoherente pretender ofrecer un esquema del mismo. Sin embargo, si es posible explicitar un conjunto de supuestos y de criterios para la elaboración del mismo en todos sus niveles: estatal, autonómico, de centro y de aula. Se trata de describir formalmente la función que deben desempeñar los referentes del currículo de la educación básica en la configuración de los diferentes componentes del mismo, de modo que sea posible una estrategia de aproximaciones sucesivas.

### **6.1. - Los objetivos del currículo comprensivo.**

En cada una de las tres etapas de la educación básica es necesario concretar los fines de la misma, que señalamos más arriba, en unos objetivos realistas, asequibles y viables. Esa concreción facilitará la coherencia vertical de las tres etapas y de sus respectivos currículos. A la hora de formular los objetivos de cada etapa, es necesario tener en cuenta los demás referentes del currículo: los principios educativos del paidocentrismo, la justicia escolar, el momento evolutivo de los alumnos y los condicionamientos y exigencias del medio socio-cultural. Si no se tienen en cuenta, corremos el riesgo de plantearnos metas imposibles que nos abocarán al fracaso. A medida que los objetivos del currículo se van concretando en los niveles inferiores, las dosis de realismo deben ser mayores y ese realismo nos lo deben de aportar sobre todo el momento evolutivo de los alumnos y los condicionamientos y exigencias del medio sociocultural que determinan el punto de partida. Conviene no perder de vista que lo mejor puede ser enemigo de lo bueno y que pretendiendo llegar a un currículo comprensivo, desemboquemos en un currículo selectivo.

6.2. -1. "El aprender por sí mismos", que acompaña a la formulación de todos los fines de la educación básica, exige que los objetivos del currículo se formulen como capacidades de cierta complejidad. Entendemos por capacidad un conjunto de habilidades y destrezas que permiten aplicar estrategias, procedimientos y técnicas para resolver problemas cognitivos, convivenciales y técnico-productivos, realizando actividades y tareas de cierta complejidad. Lógicamente, las capacidades sólo se pueden evaluar a partir de los problemas resueltos, de las actividades realizadas y de los resultados logrados. Las capacidades se conciben como competencias globales que se manifiestan en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada alumno, aunque se deban a la misma capacidad.

A la hora de hacer más operativos y funcionales los objetivos del currículo de cada etapa de la educación básica en función de los referentes fundamentales del mismo, un buen punto de partida es la formulación de los objetivos en los diseños curriculares de base establecidos por la LOGSE. Aceptamos que todas las creaciones humanas son indefinidamente perfectibles, incluida la formulación de los objetivos curriculares establecidos por la LOGSE y sus desarrollos legales. Pero coherentes con el principio de mantener la misma dirección y sentido en las reformas y reajustes de los proyectos curriculares, nos parece que ésta es la actitud más razonable. La tipología de capacidades que establecen esos proyectos curriculares es la siguiente: capacidades intelectuales, afectivas, de interacción con otros, de inserción y actuación social y psicomotoras. Quizás sería conveniente incluir alguna categoría más o explicitar mejor el contenido de cada una de estas categorías, en función de una reflexión más profunda y matizada sobre los referentes fundamentales del currículo y sobre las prácticas curriculares vigentes. Lo que nos parecería políticamente aberrante es sustituir totalmente esos objetivos por los objetivos que se derivan de la restauración del currículo académico puro y duro.

Lo que sí nos parece importante es resolver la contradicción desarrollada en la implantación de la LOGSE entre la proclamación del principio de comprensividad para atender a la diversidad y el reforzamiento legal del currículo académico debido a las presiones corporativas de los docentes y de las editoriales de libros de texto y, consiguientemente, el reforzamiento del curso académico como unidad temporal básica de aprendizaje, dentro la etapa, frente al ciclo. Estas dos contradicciones son uno de los factores que están influyendo más decisivamente en el fracaso de la escuela y del sistema educativo, que no es un fracaso de los alumnos. Estos son las víctimas, no los responsables del fracaso de la escuela.

Si las reformas anunciadas se llevan a cabo, el principio de comprensividad para atender a la diversidad quedará definitivamente neutralizado, aunque se siga proclamando oficialmente su vigencia. Las consecuencias negativas pueden ser enormes. Por desgracia y para infortunio de muchos alumnos, es evidente que la inmensa mayoría del profesorado de educación secundaria obligatoria no sólo no va a protestar contra esa neutralización, sino que la va a aplaudir por su identificación vital con el currículo académico.

## **6.2. - Los contenidos del currículo comprensivo.**

La selección de los contenidos curriculares es el tema más complejo, a la hora de sustituir el currículo académico por un currículo comprensivo, globalizado e interdisciplinar, integrado e integrador. La mentalidad de la inmensa mayoría del profesorado, de los responsables políticos de la educación, de los periodistas que actúan en estos temas como profetas áulicos del sistema capitalista neoliberal y del gobierno que lo representa, de los padres y de los mismos estudiantes es una muralla difícil de franquear. Todos ellos están vitalmente identificados con el currículo académico como consecuencia de su socialización educativa dentro de él. Esa mentalidad está constituida por un conjunto de estereotipos y de prejuicios favorables al currículo académico y desfavorables al currículo comprensivo que constituyen los dogmas indiscutibles de la ortodoxia educativa fundamentalista. A los que defendemos la necesidad del currículo comprensivo nos consideran como unos utópicos idealistas e ingenuos que no sabemos de qué estamos hablando. Somos unos simples heterodoxos dignos de compasión y lástima por nuestra ignorancia de las excelencias del currículo académico. Si a esto unimos los intereses corporativos ligados a la estructura del currículo académico, las resistencias al cambio crecen desmesuradamente. Entre esos intereses corporativistas están los de las clases dominantes que defienden la reproducción del sistema social vigente; los intereses de los empresarios, que pretenden imponer como finalidad dominante a la educación básica la preparación de mano de obra cualificada y polivalente; los intereses de los especialistas en las diversas disciplinas que se resisten a la globalización por tres razones básicas: a) su especialidad pierde autonomía; b) les obliga a trabajar en equipo con otros compañeros, perdiendo autonomía en la gestión del conocimiento; c) les plantea nuevas exigencias en la planificación y desarrollo del trabajo docente; los intereses de los padres identificados con el currículo académico que temen que el currículo comprensivo represente una dificultad para la salida laboral de sus hijos.

Siendo plenamente conscientes de estas dificultades y de que las reformas educativas anunciadas van en dirección y sentido contrarios al currículo comprensivo, consideramos como un deber ético defender los intereses objetivos de todos los alumnos, especialmente de los que corren el riesgo de ser víctimas del sistema escolar y solidarizamos con todos aquellos profesores que han invertido muchas horas extras realizando experiencias innovadoras para atender a la diversidad de los alumnos mediante unidades didácticas globalizadas y proyectos interdisciplinares.

### **6.2.1-La reducción de las disciplinas.**

No es posible sustituir por decreto el currículo académico organizado como un sistema de disciplinas autónomas e independientes por un currículo comprensivo. Eso crearía un desconcierto generalizado en todo el sistema educativo y pondría a los profesores en una situación compleja y embarazosa ante los alumnos. Esa sustitución debe hacerse por etapas. Lo primero que sería necesario es que las Administraciones Educativas definieran una estrategia de aproximaciones sucesivas a corto, medio y largo plazo. Los primeros pasos serían reducir el número de disciplinas que componen el currículo de las etapas de la educación básica y, al mismo tiempo, poner en marcha un

programa serio de investigación y de experimentación del currículo comprensivo, bien dotado de recursos económicos y humanos. En ese programa, deberían estar integrados un gran número de profesores universitarios, que llevan años investigando sobre las posibilidades y dificultades del currículo comprensivo. Igualmente, habría que integrar al mayor número posible de profesores de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, que vienen trabajando el currículo comprensivo en las aulas: unidades globalizadas, proyectos interdisciplinares, programas de diversificación, programas de educación compensatoria, programas de integración, programas de garantía social. También se debería integrar en el programa al mayor número posible de profesores de educación de adultos.

Una vez diseñado un programa de experimentación con suficientes garantías, sería necesario elegir un conjunto de centros en todo el territorio estatal y concentrar en ellos a los mejores profesionales para trabajar en equipo, con un planteamiento bien fundamentado teóricamente, en un programa de investigación-acción.

Lo deseable sería que este programa de investigación y experimentación fuera fruto de un pacto de Estado para mejorar la calidad de la educación, en el que se comprometieran todas las Administraciones Educativas.

Aún en el caso de que no exista voluntad política en las Administraciones Educativas de caminar hacia la elaboración e implantación de un currículo comprensivo, es urgente reducir el número de disciplinas, sobre todo, en la educación secundaria obligatoria. Son muchos los adolescentes que tienen entre un mínimo de nueve disciplinas y un máximo de trece. Ese tipo de currículo académico tan sobrecargado es abrumador y desmotivador para la mayoría de los adolescentes. Por eso, se impone una reducción drástica del número de disciplinas por curso académico.

El incremento desmesurado de las disciplinas especializadas en los proyectos curriculares de las etapas de la educación básica es un despropósito y una aberración educativa desde el punto de vista de las teorías epistemológicas, de las teorías del conocimiento, de las teorías del aprendizaje y de las teorías psicológicas evolutivas. Este no es el momento adecuado para exponer la contradicción que se da entre la multiplicidad de disciplinas y las teorías mencionadas, porque nos alejaría del propósito que nos ocupa. Pero estimamos necesario que se reflexione sobre este tema, antes de poner en marcha las reformas anunciadas.

La reducción de número de disciplinas por curso, siendo necesaria, no es suficiente para que los proyectos curriculares estén diseñados a la medida de la mayoría de los niños y adolescentes. Pensamos que hay que dar un paso más. Desde las teorías mencionadas y desde los referentes del currículo de la educación básica, expuestos en el apartado 2, consideramos que las áreas de experiencia y de conocimiento se deben reducir en todas las etapas de la educación básica al mínimo necesario para lograr los fines de la misma y aplicar los principios del paidocentrismo. En la educación secundaria obligatoria no deberían pasar de cinco o seis, entre áreas troncales o comunes y áreas optativas. La fragmentación del conocimiento entre 9 y 13 disciplinas, impartidas en sesiones lectivas de 50 minutos, hace imposible que los alumnos se entrenen en un método de aprendizaje autónomo y adquieran una visión panorámica del mundo natural, del mundo social y del mundo personal, que es imprescindible para lograr los fines de la educación básica. Esta reducción sería el

primer paso para iniciar la transición del currículo académico vigente al currículo comprensivo, amortiguando lo más posible los efectos negativos del cambio.

Sobre la alternativa de reducir las disciplinas académicas a unas cuantas áreas globalizadas, consideramos dignas de mención las dos propuestas siguientes: la propuesta de SKILBECK sobre los territorios y los criterios para seleccionar los contenidos culturales (SKILBECK, M.: **A Core curriculum for de common school**, University of London Institute of education, London, 1982) y la propuesta de una cultura democrática organizada en cuatro áreas de ASHENDEN y otros: **lengua y humanidades, ciencias y matemáticas, actividades culturales y práctica institucional** (ASHENDEN, D., BLAKBURN, J., HANNAN, B. Y WHITE, D.: **Manifiesto para un curriculum democrático** en KEMMIS, S y STAKE, R: **Evaluating curriculum**, Victoria, Deakin Univ. Press, 1988).

De acuerdo con los planteamientos que venimos haciendo y conscientes de las dificultades, proponemos a debate la siguiente configuración de las áreas de secundaria obligatoria:

1. - **Área lingüística:** expresión oral, lectura y escritura en Lengua Castellana en las lenguas de las comunidades autónomas, en los idiomas extranjeros e iniciación en sus respectivas literaturas. La unidad entre todas las lenguas se podría organizar en unidades didácticas globalizadas en torno a los mismos tópicos o temas. Además, se podría introducir la informática como herramienta para trabajar las distintas lenguas, buscando y procesando las informaciones adecuadas para trabajar los tópicos comunes.

2. - **Área de humanidades y ciencias sociales:** antropología, geografía, historia, ética, sociología, economía, literatura. La unidad de todas ellas se puede encontrar en una selección de tópicos o temas organizados en unidades didácticas globalizadas y proyectos interdisciplinares, relacionados con los fines de la educación básica, concretados en los objetivos de etapa, especialmente los relacionados con la convivencia en las distintas instituciones y estructuras sociales e históricas, con los modos de producción de bienes y servicios y con algunos temas transversales.

3. - **Área de ciencias experimentales, tecnología y matemáticas:** Geología, física, biología, tecnología y matemáticas. La unidad de todas ellas se puede realizar mediante tópicos relacionados con la dimensión física y corporal de la persona humana, con la dimensión técnico-productiva, con las competencias profesionales básicas, con la conservación del medio ambiente. Esos tópicos se pueden organizar a través de unidades didácticas globalizadas y de proyectos interdisciplinares orientados a la observación sistemática, a la experimentación, a la reconstrucción de inventos y experimentos, al análisis de procesos industriales y a la construcción de diversos tipos de objetos.

4. - **Área de artes:** expresión plástica y visual, música, audiovisuales, cine, teatro. Se pueden organizar como un conjunto de talleres planificados mediante proyectos y actividades relacionados con los fines de la educación básica concretados en los objetivos de etapa.

5. - **Área de educación física, de salud y de medio ambiente.** La unidad entre los distintos aspectos se puede garantizar mediante un conjunto de unidades

teórico-prácticas globalizadas, orientadas al desarrollo psicomotor, a la vida sana y a la conservación del medio ambiente.

Los criterios para seleccionar los tópicos relevantes en cada una de estas áreas son los referentes fundamentales del currículo expuestos en el apartado 2, especialmente los fines de la educación básica concretados en los objetivos de etapa.

Este planteamiento de reducción de las disciplinas a unas cuantas áreas globalizadas, para ser eficaz, exige un cambio sustancial en la planificación del trabajo docente, en la composición y funcionamiento de los equipos docentes, en la planificación de las tutorías, en la jornada lectiva de los alumnos, en la duración y número de las sesiones lectivas, en el modo de entender y planificar los ciclos, etc. Pero esto, a su vez, exige introducir cambios sustanciales en la organización de todos los tiempos y espacios escolares para que se configuren como un sistema coherente con las exigencias del currículo comprensivo. Para establecer las principales líneas de cambio, consideramos necesario reflexionar colectivamente y debatir las siguientes propuestas:

1. - La jornada lectiva de los alumnos más adecuada y eficaz para garantizar su trabajo individual, solidario y cooperativo y su rendimiento escolar es la jornada partida en dos tramos horarios de mañana y tarde: cuatro horas por la mañana y dos por la tarde. En la educación secundaria obligatoria, según las necesidades de la planificación, se podría añadir una hora más por las tardes algunos días de la semana.

2. - Los períodos lectivos de mañana y tarde deben tener una duración flexible, coherente con la planificación de unidades didácticas globalizadas y los proyectos interdisciplinares y adecuada a las capacidades de los alumnos. En la educación secundaria, los períodos lectivos de hora y media o de dos horas son los más adecuados para realizar unidades globalizadas y proyectos interdisciplinares teórico-prácticos que incluyan trabajo personal, trabajo en pequeños grupos y sesiones de puesta en común y debate en el gran grupo. También son más adecuados para hacer desdobles: mientras unos trabajan en el aula, otros van a los laboratorios y talleres. Esa duración permite sacar del aula común a algunos alumnos para la recuperación y los refuerzos.

3. - En cada área habría dos o tres profesores con horarios idénticos que se harían cargo de tres o cuatro grupos para esa área, según las necesidades y posibilidades. Esta situación estimularía el trabajo en equipo de los profesores de la misma área. En algunas ocasiones, según el trabajo a realizar por los alumnos, estarían los dos o los tres presentes en el aula con el mismo grupo para ofrecer a cada alumno o a cada pequeño grupo una atención más personalizada. En otras sesiones lectivas un profesor podría estar con un pequeño grupo en el aula habitual, otro podría estar con otro grupo en un laboratorio o en un taller y el tercero, si lo hay, con un grupo de alumnos que necesitan recuperación o refuerzo. A mitad de la sesión podrían cambiar las tareas de los grupos y de los profesores.

4. - La organización del trabajo docente, expuesta en el apartado anterior, exige un intenso trabajo en equipo de los profesores de área. Para que puedan realizarlo, se deben prever en la jornada laboral de los profesores tiempos de duración adecuada para realizar ese trabajo de equipo. Esto implica una distribución racional de la jornada laboral entre las horas de docencia directa con alumnos y las horas de preparación en equipo de la docencia directa.

5. - Todos los profesores de todas las áreas de cada grupo constituyen un equipo docente, que debe reunirse con la frecuencia que se estime necesaria para evaluar la marcha de los procesos educativos en función de los objetivos y consensuar medidas de refuerzo de los procesos que van bien, medidas de reajuste o de introducción de nuevas actividades o procesos. Si un profesor forma parte de tres o cuatro equipos docentes, en su jornada laboral y en su horario personal deben figurar los tiempos que se estiman necesarios y razonables para realizar esta tarea sin agobio. Otra de las funciones que tiene que realizar todo profesor son las tutorías con alumnos y con sus padres y las reuniones con los tutores de nivel organizadas por la Jefatura de Estudios y el Departamento de orientación. Esto también requiere una planificación de los tiempos necesarios que sea razonable. Todo lo que proponemos es compatible con el mantenimiento e incluso con la reducción de la jornada laboral de 30 horas, 18 lectivas y 12 complementarias, e incluso con una reducción de los grupos a los que debe atender cada profesor. Si el trabajo docente se organiza bien puede ser más eficaz y rentable y, al mismo tiempo, hacerlo menos agobiante que ahora.

6. - En la perspectiva de la disminución de la población escolar, algunos pueden temer que este planteamiento de la reducción de las disciplinas a unas cuantas áreas globalizadas generará una pérdida de puestos de trabajo. Pero, si, al mismo tiempo que se plantea una reducción razonable del número de alumnos por aula, se plantea incrementar de uno a tres los profesores de área para el mismo grupo y disminuir el número de grupos a los que debe atender un profesor, ese temor se esfuma. El valor añadido consiste, si se planifica bien, en que la disminución de la carga de horas lectivas, puede **incrementar la eficiencia del trabajo docente en equipo**, eliminando el individualismo actual y el agobio de una responsabilidad no compartida y la satisfacción del trabajo cooperativo y solidario.

7. - La organización de los tiempos escolares que proponemos, para ser eficaz, implica que las aulas se configuren como mediatecas para todas las áreas o como aulas-materia, pero concebidas como mediatecas para esa materia. El mobiliario del aula debe tener un diseño totalmente diferente del actual de modo que pueda tener un uso polivalente y cómodo para el trabajo personalizado, el trabajo en pequeños grupos y el trabajo en el gran grupo.

8. - La propuesta de trabajo docente a partir de unas pocas áreas globalizadas implica racionalizar el uso de todos los demás espacios escolares: laboratorios, biblioteca, aulas especializadas de informática o multimedia, de plástica, de música, talleres de tecnología, gimnasio y pistas deportivas, salón de actos con escenario o equivalente.

9. - Es necesario revalorizar los ciclos como unidades temporales básicas de aprendizaje, porque es la organización más coherente con un currículo comprensivo que pretende respetar al máximo el momento evolutivo de cada alumno y sus ritmos de aprendizaje.

10. - Los cambios que proponemos exigen un cambio sustancial en la formación inicial y permanente del profesorado. Sin profesores adecuadamente preparados y personalmente convencidos de la necesidad de pasar del currículo académico vigente a un currículo comprensivo para atender eficazmente a la diversidad de los alumnos,

las propuestas que hacemos no tienen sentido. Por eso, el periodo de investigación y de experimentación del currículo comprensivo sería necesario aprovecharlo para hacer un reciclaje de todo el profesorado actual. La planificación de los programas de reciclaje debería incluir una información completa de los planteamientos teóricos, de las realizaciones prácticas y de las consecuencias del currículo académico y del currículo comprensivo. Todo el programa de formación debería organizarse en función de los referentes fundamentales de la educación básica y del currículo expuestos en el apartado 2. Simultáneamente se debería remodelar toda la formación inicial de los profesores en función de esos referentes fundamentales.

### **6.2.2. - La selección de contenidos en cada área.**

Todas las disciplinas son selecciones de informaciones culturales que se estiman relevantes y valiosas para poder acceder a la comprensión de las mismas. En la perspectiva del currículo comprensivo, a este criterio, que se debe mantener es necesario añadir un segundo criterio para seleccionar las informaciones culturales de cada área: que sean coherentes con los referentes fundamentales de la educación básica y del currículo expuestos en el apartado 2. Pero, antes de continuar con la aplicación de estos criterios, estimamos necesario clarificar el concepto de informaciones culturales.

Partimos del concepto de cultura humana elaborado por algunos antropólogos actuales, basándose en las teorías de la información (BONNER, Mc. FARLAND, R. BOYD y P. RICHERSON y J. MOSTERÍN ). Según estos antropólogos, la cultura humana información codificada simbólicamente y transmitida por aprendizaje social entre individuos de la especie humana. La información cultural es de tres tipos: a) información pragmático-descriptiva que describe hechos: sistemas, acontecimientos, procesos y fenómenos; b) información pragmático-procedimental que describe reglas metodológicas de investigación, de experimentación y de aplicación de los conocimientos a la acción; c) información pragmático-valorativa que describe valores y criterios de valoración.

Toda la cultura humana está tejida con estos tres tipos de informaciones culturales. Nosotros podemos distinguirlas y separarlas mentalmente, describiéndolas por separado. Pero, en la realidad, van inseparablemente unidas. Los modos de transmisión de las mismas por aprendizaje social son tan variados como las interacciones sociales entre los individuos en la familia, en los ambientes sociales inmediatos, en la familia, en los ambientes sociales inmediatos, en la escuela y a través de los medios de comunicación social. Todas las disciplinas académicas están tejidas también con esos tres tipos de informaciones culturales, que son fruto de un riguroso proceso de selección y de depuración, aunque a veces las informaciones procedimentales y las informaciones valorativas quedan en un segundo plano o en un supuesto implícito en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación básica.

En este contexto el adjetivo “pragmático” que califica a los tres tipos de informaciones culturales significa “modelador” o “configurador” porque esas informaciones modelan, configuran, modifican y transforman nuestras creencias,

convicciones y opiniones, nuestros modos de producir de actuar y de comportamos, nuestros valores, sistemas de valores y actitudes valorativas y preferenciales como individuos y como grupos.

**La información cultural pragmático-descriptiva.** Esta constituida por los términos y conceptos de los lenguajes ordinarios; por los términos técnicos y los conceptos científicos de los lenguajes especializados: conceptos clasificatorios, conceptos comparativos, conceptos relacionales y conceptos métricos; por los datos de la experiencia ordinaria y de la experimentación científica; por las historias descriptivas de sistemas, de acontecimientos, de procesos y de fenómenos de todo tipo; por las hipótesis, leyes y teorías que utilizamos para describir el mundo físico, el mundo social y el mundo personal de los seres humanos. Las informaciones culturales pragmático-descriptivas modelan y configuran nuestras creencias, convicciones y opiniones acerca del mundo físico, del mundo social y de nosotros mismos dentro de ellos y las van modificando y transformando para ajustarlas a una visión más objetiva y crítica. Este es uno de los objetivos prioritarios de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas. En esto consiste el carácter pragmático de las informaciones culturales pragmático-descriptivas. En el diseño curricular de las áreas se debe incluir el aprendizaje de los términos y conceptos científicos clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos de las disciplinas integradas en un área globalizada, porque constituyen la base de todas las informaciones culturales descriptivas, rigurosas y objetivas.

**La información cultural pragmático-procedimental** está constituida por las técnicas, procedimientos y estrategias que utilizamos para resolver los problemas humanos de conocimiento y acción. Todas las técnicas procedimientos y estrategias se pueden reducir a tres tipos fundamentales como los mismos problemas humanos: **técnicas cognitivas** para resolver problemas cognitivos empíricos, lógico-lingüísticos y lógico-matemáticos, metodológicos y valorativos; **técnicas convivenciales** para resolver los problemas convivenciales empíricos, cognitivos, metodológicos y valorativos; **Técnicas productivas** para resolver los problemas técnico-productivos empíricos, cognitivos, metodológicos y valorativos. La dimensión cognitiva está presente en todos los problemas convivenciales y técnico-productivos, pues todos ellos se convierten en problemas cognitivos, especialmente lógico-lingüísticos y lógico-matemáticos. Todas las disciplinas utilizan numerosas técnicas comunes a varias disciplinas o específicas de cada una de ellas para resolver los problemas que abordan. Las técnicas, procedimientos y estrategias cognitivas, convivenciales y productivas deben ocupar un puesto relevante en el diseño curricular para que los alumnos se doten a sí mismos de un **método de aprendizaje** autónomo para conocer, convivir y desarrollar las competencias profesionales. En la medida en que comprendemos las informaciones culturales pragmático-procedimentales y las ponemos en práctica, se van modelando nuestras habilidades y destrezas cognitivas, convivenciales y productivas. La asimilación de nuevas informaciones pragmático-procedimentales, las modifica y las transforman. El diseño de cada área debe posibilitar el entrenamiento intensivo y extensivo de los alumnos en el manejo de las técnicas, procedimientos y estrategias básicas, tanto comunes como específicas de las disciplinas integradas en el área.

**La información cultural pragmático-valorativa** está constituida por los distintos tipos de valores, sistemas de valores, cognitivos e intelectuales, éticos y estéticos, profesionales, económicos, religiosos, etc. Todas las disciplinas tienen que

establecer valores y criterios de valoración para resolver los numerosos problemas valorativos que abordan: **problemas cognitivos valorativos:** estimación de los objetivos propuestos, estimación de los datos recogidos, de las hipótesis y teorías aplicadas; estimación de los métodos y procesos seguidos; estimación de los equipos materiales y de los instrumentos conceptuales empleados en la observación, la medición, la experimentación, la aplicación, la predicción etc.; **problemas convivenciales valorativos:** valoración de los objetivos de observación y de los resultados, valoración de los objetivos de mejora y de los resultados, valoración de los métodos seguidos, **problemas técnico-productivos valorativos:** valoración de las materias primas y de los materiales elaborados con ellas, valoración de los productos útiles y artísticos, valoración de los servicios, valoración de la eficacia y eficiencia de los métodos y de los procesos. Todos los debates científicos, tecnológicos y convivenciales que se apoyan en las distintas disciplinas son debates esencialmente valorativos. Los valores, sistemas de valores y criterios de valoración vigentes en cada sociedad y en cada comunidad científica modelan, configuran, modifican y transforman los valores, los sistemas de valores, los criterios de valoración y las actitudes valorativas y preferenciales de sus miembros. La escuela es uno de los grandes agentes sociales de transmisión de informaciones culturales pragmático-valorativas a través de las disciplinas y de las prácticas docentes y convivenciales. La escuela es esencialmente un sistema de valoración: realiza una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y de sus conductas académicas y convivenciales, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; transmite valores cognitivos e intelectuales, éticos, convivenciales, democráticos, estéticos, etc. Por eso, en el diseño de cada área se deben explicitar los valores que se quieren transmitir de cada una de las disciplinas integradas en ella a través de los procesos educativos. De hecho, la mayoría de los valores que se transmiten a través de los procesos educativos pertenecen al currículo oculto o implícito.

Todo proyecto curricular debe proporcionar a los alumnos un conjunto equilibrado de informaciones culturales relevantes de los tres tipos. En las circunstancias actuales, el currículo debe poner el acento en las informaciones culturales pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas, que son especialmente necesarias para hacer posible la autoeducación permanente y el reciclaje profesional continuo.

Como decíamos el comienzo de este apartado, la selección de las informaciones culturales en cada una de las áreas debe tener en cuenta simultáneamente dos tipos de criterios: a) que esas informaciones sean necesarias, relevantes y valiosas para comprender la problemática que abordan; b) que sean coherentes con los referentes fundamentales de la educación básica y del currículo expuesto en el apartado 2. Esa selección sólo es posible a través de un proceso crítico de depuración realizada en equipo por los diseñadores del currículo.

Una vez seleccionadas las informaciones culturales de los tres tipos de cada una de las áreas consensuadas, siguiendo los dos tipos de criterios expuestos en el párrafo anterior, es necesario estructurar la distribución temporal de las mismas a lo largo de la etapa, aplicando simultáneamente otros dos tipos de criterios: a) que se respete el orden lógico de precedencia de las informaciones culturales de nodo que las primeras sean base y fundamento de las siguientes; b) que se tenga en cuenta el momento evolutivo de los destinatarios, sus conocimientos previos y las capacidades que se suponen que han adquirido en los procesos educativos previos.

El paso siguiente consistiría en aglutinar las informaciones culturales seleccionadas y secuenciadas en unos cuantos tópicos o temas que puedan integrarlas. En torno a esos tópicos o temas se diseñarán unidades globalizadas y proyectos interdisciplinares relacionados con uno o varios fines de la educación básica concretados en los objetivos de cada etapa. Esas unidades didácticas y esos proyectos estarán totalmente impregnados por el método científico.

### 6.3. - La metodología del currículo comprensivo.

Las unidades didácticas y los proyectos interdisciplinares de un currículo comprensivo deben ser coherentes con una metodología activa, basada en los principios educativos del paidocentrismo y simultáneamente en el método científico de conocimiento y solución de problemas. Este enfoque implica dos cosas:

- a) Las actividades y tareas que han de realizar los alumnos se deben diseñar de manera que sea viable la aplicación consecuente y sistemática de los cuatro principios educativos que configuran el paidocentrismo: auto-didactismo, aprendizaje individualizado, aprendizaje cooperativo y solidario, aprendizaje globalizado.
- b) La aplicación constante del método científico centrado en la solución de problemas, definición de los mismos, formulación de hipótesis de solución, contrastación empírica de las hipótesis, evaluación de los resultados.

Para comprender el sentido y el alcance de las propuestas metodológicas que hacemos a continuación, remitimos al lector a lo expuesto en la primera parte de este documento, al explicar el fin de la educación básica enunciado así: “**aprender por sí mismos a conocer**”. Allí encontrará el lector una reflexión sistemática sobre los problemas de acción y los problemas de conocimiento y sus mutuas relaciones, sobre las informaciones culturales, sobre los objetos de conocimiento, sobre los conceptos científicos, sobre la competencia lógico-lingüística, la competencia lógico-matemática y la memorización comprensiva y significativa. Las propuestas metodológicas tratan de integrar todos estos aspectos.

Citamos de nuevo el texto de MARIO BUNGE que describe el método científico del siguiente modo: “Un fragmento de investigación científica consiste en el manejo de un conjunto de problemas suscitados por un análisis de una parte del conocimiento o por un examen de nueva experiencia a la luz de lo que ya se conoce o conjetura. Los problemas se resuelven aplicando o inventando conjeturas que, de ser contrastables, se llaman hipótesis científicas. A su vez, algunas hipótesis científicas se ascienden a veces a leyes, de las que se supone que reproducen estructuras objetivas; y las leyes se sistematizan en teorías. Así pues, el proceso creador de la ciencia arranca del conocimiento de problemas y culmina en la construcción de teorías, cosa que a su vez plantea nuevos problemas, entre ellos el de la contrastación de las teorías. Todo lo demás es aplicación de las teorías a la explicación, a la predicción o a la acción o bien la contrastación de las teorías. Estudiamos ahora los miembros de esta secuencia central: Problema-Hipótesis-Ley-Teoría” (MARIO BUNGE, **La investigación científica**, Seix y Barral, Barcelona, 1976)

Los tópicos elegidos como ejes centrales de las unidades globalizadas y de los proyectos interdisciplinarios deben posibilitar que los alumnos descubran problemas relevantes de todo tipo relacionados con los tópicos: a) **problemas cognitivos**: empíricos, metodológicos, valorativos, lógico-lingüísticos y lógico-matemáticos; b) **problemas convivenciales**: empíricos, metodológicos, valorativos, lógicos-lingüísticos y lógicos-matemáticos, c) **problemas técnico-productivos**: empíricos, metodológicos, valorativos, lógico-lingüísticos y lógico-matemáticos.

Una vez descubiertos los problemas, los alumnos, ayudados y orientados por los profesores, colaborarán, mediante el trabajo individual y el trabajo cooperativo y solidario, a seleccionar los problemas más relevantes e interesantes y a ordenarlos lógicamente y temporalmente en un sistema problemático, que permita abordarlos de modo ordenado y sistemático a través de las diferentes actividades.

La estrategia global que deben seguir los alumnos para resolver cada problema es la siguiente: a) identificación del problema; b) definición del problema, concretándolo en una o varias preguntas que sean **pertinentes** (=que pertenezcan al problema) **relevantes** (= que apunten al corazón del problema) y **eficaces** (= son aquellas cuya respuesta solucionará satisfactoriamente el problema); c) exploración de estrategias o formulación de hipótesis para resolver el problema; d) aplicación de la estrategia elegida y/o contrastación de la hipótesis; e) evaluación de las soluciones y de los procesos seguidos.

Todos los problemas de acción y de conocimiento se convierten necesaria e inevitablemente en problemas lógico-lingüísticos y muchos de ellos se convierten en problemas lógico-matemáticos. Por eso, el conjunto de las actividades realizadas a través de todas las unidades didácticas globalizadas y de todos los proyectos interdisciplinarios deben proporcionar a los alumnos un entrenamiento extensivo e intensivo en la realización de las operaciones lógico-lingüísticas y de las operaciones lógico-matemáticas imprescindibles para resolver los problemas de conocimiento y de acción que plantean los tópicos.

Los problemas lógico-lingüísticos son de tres tipos: a) **descripción de objetos conocimiento**. 1) objetos factuales: sistemas, acontecimientos, procesos y fenómenos; 2) objetos lógico-lingüísticos: objetos ideales: conceptos, valores y números; significantes lingüísticos y productos lógico-lingüísticos; b) **descripción de reglas de método** de acción y de conocimiento; c) **descripción de valores**, sistemas de valores, criterios de valorización y descripción de las valoraciones realizadas. Los problemas descriptivos de objetos se refieren a la elaboración de informaciones culturales pragmático-descriptivas. Los problemas descriptivos de reglas metodológicas se refieren a la elaboración de informaciones culturales pragmático-procedimentales. Los problemas descriptivos de valores, de criterios de valoración y de valoraciones concretas se refieren a la elaboración de informaciones culturales pragmático-valorativas.

La solución de los tres tipos de problemas lógico-lingüísticos (= conceptuales y verbales) y la elaboración de los tres tipos correspondientes de informaciones culturales implica la realización recurrente de una o varias de las operaciones lógico-lingüísticas, porque las informaciones culturales están tejidas con los productos de esas operaciones. Por eso, insistimos en que las unidades didácticas globalizadas y de los

proyectos interdisciplinarios, desde la educación infantil hasta el final de la secundaria obligatoria, deben proporcionar a los alumnos un entrenamiento intensivo y extensivo en la realización de las operaciones lógico-lingüísticas.

A la hora de describir los objetos de conocimiento conviene tener en cuenta la clasificación de los mismos que expusimos en la primera parte y las categorías complementarias para describirlos: componentes, propiedades, relaciones, estructuras.

Los tópicos elegidos como ejes centrales de las unidades didácticas globalizadas y de los proyectos interdisciplinarios, desde la educación infantil hasta el final de la educación secundaria obligatoria, introducirán paulatinamente los conceptos científicos más relevantes en cada área: conceptos clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos. La selección de dichos conceptos será extremadamente rigurosa para que no falte ninguno que sea imprescindible para los aprendizajes posteriores, ni sean tantos que no permitan el adecuado entrenamiento de los alumnos en el manejo de los mismos. Aunque a los niños pequeños de infantil y primaria no se les pueda hacer trabajar sobre esos conceptos científicos, es necesario evitar errores y prejuicios que luego resultan muy difíciles de corregir. La introducción de los conceptos científicos tendrá las siguientes características: a) se adecuará a las capacidades de cada alumno en cada momento evolutivo; b) será gradual, no introduciendo muchos de golpe o antes de haber asimilado los que son previos; c) respetar el orden lógico y epistemológico de los mismos; d) profundizar cíclicamente en los mismos.

A lo largo de todas las etapas de la educación básica, es necesario ir introduciendo en las unidades didácticas globalizadas y en los proyectos interdisciplinarios problemas lógico-matemáticos, respetando el orden lógico y epistemológico de los conceptos y de las operaciones matemáticas y el momento evolutivo de los alumnos con sus capacidades. La educación primaria debe poner los fundamentos sólidos para que, en la educación secundaria, los alumnos puedan entrenarse a través de las unidades globalizadas y de los proyectos interdisciplinarios para adquirir las competencias lógico-matemáticas en los siguientes aspectos: operaciones con números naturales, enteros, fraccionarios, decimales, reales; en la divisibilidad, iniciación al álgebra, proporcionalidad numérica, potencias y radicales; utilización de los conceptos métricos en el sistema métrico y en el sistema sexagesimal y operaciones con ellos; aplicación constante a los problemas, planteados por los tópicos de las unidades didácticas globalizadas y de los proyectos interdisciplinarios, del sistema internacional de unidades; iniciación a la geometría: perímetros, áreas, volúmenes, movimientos en el plano; polinomios, sistemas de ecuaciones de segundo grado; proporcionalidad geométrica; trigonometría, funciones y gráficas, funciones trigonométricas y función exponencial; probabilidad o tratamientos del azar; iniciación a la estadística.

Para que los alumnos puedan llegar a describir con rigor los objetos de conocimiento, las reglas metodológicas, los valores criterios de valoración y puedan comprender, reconstruir y manejar los conceptos científicos y matemáticos necesarios para resolver problemas de conocimientos de acción es necesario un entrenamiento intensivo y extensivo en los procedimientos para realizar las operaciones lógico-lingüísticas y elaborar sus productos. Remitimos a la primera parte, apartado 9.6, para la fundamentación de esta afirmación. Aquí nos limitamos a recordar la lista de las operaciones lógico-lingüísticas: Enunciación; tematización interrogativa, enunciativa y

diagramática; formulación y contrastación de hipótesis; definición de términos, conceptos y símbolos; metrización fundamental y derivada; clasificación; descripción; comparación; inducción o generalizaciones empíricas y estadísticas; deducción; análisis y síntesis.

Si los alumnos investigan los tópicos de las unidades didácticas y de los proyectos interdisciplinares realizando sistemáticamente las operaciones lógico – lingüísticas pertinentes y adecuadas en cada momento de la investigación desarrollarán de modo ordenado y sistemático los esquemas de la memoria, a los que aludimos en el apartado 9.8, de la primera parte y lograrán memorizar comprensiva y significativamente los conceptos científicos y las informaciones culturales básicas.

#### **6.4. - La evaluación en el currículo comprensivo.**

Si el currículo comprensivo se organiza como un conjunto de unidades didácticas globalizadas y de proyectos interdisciplinares en torno a un tópico central y se aplica la metodología que hemos descrito en el apartado anterior, todas y cada una de las actividades contendrán en su diseño todos los criterios de evaluación, que se pueden reducir básicamente a tres: a) definición correcta del problema; b) solución satisfactoria del problema; c) adecuación de los procesos seguidos para solucionarlo.

Si los alumnos colaboran en la selección de los problemas relacionados con el tópico, en la sistematización y en la definición de los mismos, si buscan las estrategias para solucionarlos en cada actividad, los tres criterios mencionados serán operativos y funcionales: a) Para que cada alumno y cada grupo valoren su propio trabajo; b) para que los demás alumnos puedan valorar el trabajo de los compañeros; c) para que el profesor pueda valorar el trabajo individual y el trabajo de grupo y revertir a los alumnos una información clara, precisa e inteligible de los aciertos y errores.

Los procesos de auto evaluación y hetero- evaluación son, al mismo tiempo, procesos de aprendizaje. La evaluación de cada actividad con estos tres criterios permite realmente continua, que no tiene que esperar a los típicos controles y exámenes.

Los alumnos deben evaluar también las orientaciones dadas por el profesor para sistematizar los problemas y diseñar las actividades, señalando las orientaciones que les han creado dificultades y las que les han ayudado eficazmente. Estas informaciones de los alumnos son valiosísimas para que los profesores puedan autoevaluar sus intervenciones y orientaciones y mejorar sus prácticas docentes. Conviene tener en cuenta que el aprendizaje social es esencialmente dialógico y convivencial. Si no logramos una comunicación dialógica entre los profesores y los alumnos fluida, en la que los mensajes puedan circular libremente en los dos sentidos, los profesores nos estaremos privando de uno de los mejores instrumentos para mejorar día a día nuestras prácticas docentes y educativas. En una comunidad auténtica de convivencia y de aprendizaje, la evaluación debe ser recíproca. Si algunas observaciones críticas de los alumnos nos resultan molestas, en vez de enfadarnos y actuar a la defensiva, debemos revisar nuestros modos de proceder cuando hacemos observaciones críticas a los alumnos. Si se aplica el principio de reciprocidad y se crea un clima de confianza, la conflictividad en el aula será mucho menor. Lo que no

podemos ni debemos hacer en ningún caso es aplicar la ley del más fuerte o la ley del embudo, amparándonos en nuestra sabiduría, en nuestra competencia profesional o en los privilegios que atribuye la ley a la función docente. Todos los adultos, especialmente los padres y los profesores son por hipótesis personas competentes profesionalmente y personas educadas. Todos los alumnos son por hipótesis personas que están en proceso de hacerse competentes y educadas. En nuestras relaciones con ellos, no podemos exigir como condición previa su competencia y su educación. La madurez del adulto debe respetar la autoafirmación de la personalidad del educando. Frente al lema autoritario tradicional: “magister dixit, discipulus credit”, el movimiento de las Escuelas Nuevas introdujo este otro, “Discat a puero magister”.

La evaluación continua practicada de este modo en todas las actividades, que integran las unidades didácticas globalizadas y los proyectos interdisciplinarios, es un elemento fundamental para la educación de los alumnos como ciudadanos críticos, responsables, solidarios, tolerantes y dialogantes, porque generará en ellos un talante genuinamente democrático. En un clima democrático de convivencia y de aprendizaje, el rendimiento escolar mejorará sensiblemente.

Lo dicho hasta el momento no impide que se hagan exámenes, controles y pruebas de todo tipo para verificar el grado de consolidación de los aprendizajes. Pero los datos obtenidos con ellos no deben ser el único elemento para evaluar a los alumnos. Es necesario valorar el trabajo diario, el esfuerzo y el progreso desde su punto de partida.

#### **6.5. - Medidas de atención a la diversidad.**

En todo lo anterior, ya hemos hecho numerosas sugerencias útiles para atender a la diversidad, porque hemos planteado el currículo comprensivo como un instrumento eficaz para atender a la diversidad. Pero es necesario profundizar en el tema.

Las unidades didácticas globalizadas y los proyectos interdisciplinarios organizados en torno a un tópico central permiten muchos grados de profundización con una gama amplia de actividades de diversa complejidad. Permiten actividades de repetición, de consolidación, de refuerzo, de profundización. Pero esto exige tomar en serio las 10 propuestas que hicimos en el apartado 6.2.1 consecuentes con la reducción de las disciplinas.

De todas esas propuestas las más decisivas son: a) la existencia de dos o tres profesores en cada área con un horario idéntico que se hagan cargo de los mismos grupos de alumnos; b) el trabajo en equipo de los profesores de la misma área; c) el trabajo en equipo de todos los profesores del mismo grupo. Sólo actuando en equipo, según describimos en el apartado citado, es posible poner en práctica un conjunto suficiente y eficaz de medidas de atención a diversidad, como son los grupos flexibles, la realización simultánea de distintas actividades de diverso grado de complejidad, las actividades de apoyo, de refuerzo y de recuperación, las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular.

La optatividad creciente en la secundaria obligatoria no se realizaría mediante disciplinas, sino mediante unidades didácticas globalizadas y proyectos interdisciplinarios diversificados que, sin renunciar a los aprendizajes básicos y fundamentales, girarán en torno a tópicos diferentes que pudieran enganchar a los alumnos con intereses diversos. Todo esto se puede negociar con los alumnos a través de la orientación académica y profesional que debe ser el eje de la acción tutorial.

La diversificación curricular tampoco se haría a través de las disciplinas, sino a través de un conjunto de tópicos diferentes que generarán un conjunto de unidades didácticas y proyectos interdisciplinarios orientados al logro de los objetivos de etapa comunes para todos, a través de actividades más ajustadas a las capacidades, necesidades e intereses de los alumnos.

El currículo académico determinado por la lógica interna y la epistemología de cada disciplina no permite esta flexibilidad de adaptación, sin autodestruirse. El currículo comprensivo, tal como lo hemos planteado, ofrece posibilidades infinitas, sin aumentar el número de disciplinas en nombre de la optatividad y de la diversificación.

Con este planteamiento creemos que se puede dar una solución satisfactoria a los dos problemas centrales que se debaten actualmente: a) la organización de los alumnos en grupos homogéneos por sus rendimientos académicos diferentes, por sus capacidades y necesidades distintas y por sus intereses; esta homogeneidad es una pura ficción, como lo son el alumno medio, el alumno apto para todo y el buen alumno y como tal ficción es imposible de conseguir; b) la segregación temprana de los alumnos en itinerarios diferentes que resulta absolutamente necesaria e inevitable desde el currículo académico vigente como única alternativa a las dificultades de convivencia y de aprendizaje en la educación básica, especialmente en la secundaria obligatoria.

Somos conscientes de la complejidad del currículo comprensivo, como hemos señalado repetidamente. Pero sí llegamos al convencimiento personal y colectivo de que el currículo comprensivo representa una posibilidad de solucionar satisfactoriamente los problemas de convivencia y de aprendizaje, deberíamos ponerlo en marcha. Los que quieren el fin deben querer los medios eficaces para lograrlo.

Se podrían haber hecho otras muchas reflexiones sobre el currículo comprensivo y se podría haber ejemplificado las tesis defendidas con numerosas realizaciones prácticas entre nosotros y en los países de nuestro entorno. Pero hemos querido expresamente renunciar a ellas, para ofrecer una visión panorámica de las líneas generales de un currículo comprensivo que resulte fácilmente inteligible para todos los implicados en el debate. El lector juzgará si hemos logrado nuestro propósito.

Madrid, mayo de 2001