

Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado

Adelina Calvo

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (*)

César Cascante

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo



RESUMEN

Los autores del texto hacen un repaso general por los distintos niveles de discusión que se pueden encontrar en la polémica sobre currículum disciplinar-currículum integrado, para señalar que la misma se desarrolla en los límites del pensamiento liberal. Frente al pensamiento liberal («viejo» o «renovado»), se señala la línea de pensamiento del marxismo cultural como posible alternativa en construcción para el desarrollo de un currículum integrado y para la aproximación o elección de los contenidos socialmente relevantes con la finalidad de articular dicha alternativa.

Este artículo tiene como origen una comunicación presentada en las V Jornadas de Educación organizadas por la Plataforma Asturiana de Educación Crítica que se celebraron en Gijón en Septiembre de 1998.

A su vez, la comunicación es producto de algunas sesiones que el seminario de dicha Plataforma denominado *Metodología para la elaboración y desarrollo de unidades didácticas interdisciplinares sobre problemas sociales relevantes en la Educación Secundaria Obligatoria* dedicó al estudio

de la alternativa entre currículum disciplinar o currículum integrado¹.

Nuestra intención es señalar algunos puntos de referencia para situar la polémica currículum disciplinar-currículum integrado, por lo que más que otra cosa se trazan líneas de reflexión que se saben incompletas pero que tienen como objetivo alcanzar cierta profundidad en el análisis, necesario a nuestro entender, para no caer en excesivas simplificaciones en el momento de desarrollar un currículum centrado en temas sociales relevantes.

(*) C/ Aniceto Cela s/n 33005, Oviedo.

(1) Este seminario estudió la polémica entre currículum disciplinar e integrado como paso previo a la tarea de diseño de unidades didácticas sobre temas sociales relevantes que durante el presente curso 98-99 estamos abordando. Durante el 99-2000 las unidades diseñadas se desarrollarán en las aulas con procedimientos de investigación-acción. Durante el curso 98-99 en este seminario han participado: M^a Jesús Álvarez, Manuel Barrial, Adelina Calvo, Susana Carro, César Cascante, Recaredo Fernández, M^a Esperanza Fernández, M^a del Rosario Llana, María Mateo, Mercedes Sánchez, M^a de los Angeles Valdés, M^a José Villaverde, Isabel Vincent y José Manuel Zamora.



Una primera aproximación al concepto de currículum integrado

La denominación de *currículum integrado* se refiere básicamente a un planteamiento curricular que no se organiza en forma de disciplinas. Nace como alternativa al currículum más tradicional, al currículum disciplinar. Son varios los términos que suelen asociarse a este concepto general: currículum globalizado, "asociado", multidisciplinar, emergente, currículum de campo amplio, interdisciplinar..., lo que supone a su vez distinciones y diversas matizaciones sobre esta opción curricular.

Bajo la denominación de currículum integrado podemos encontrar propuestas que mantienen una menor o mayor distancia con respecto a las disciplinas escolares. Se utilizan términos como el de *multidisciplinariedad*, que se refiere a la coordinación entre las disciplinas o la *transdisciplinariedad*, en donde se va más allá de las disciplinas, para trascenderlas. Este alejamiento en menor o mayor grado con respecto a las disciplinas se justifica por una razón que compete directamente a la organización del currículum en torno a problemas sociales relevantes: la complejidad de los problemas sociales necesita ser abordada desde puntos de vista que los límites disciplinares impedirían construir.

Por otra parte la denominación *proyecto curricular* viene asociada originalmente al concepto de currículum integrado mientras que la idea de *diseño curricular* habría que vincularla con el currículum disciplinar. La estructura disciplinar de este último es la que permite el establecimiento de un programa donde prima sobre todo la planificación, mientras que en el currículum integrado se tendería a dar primacía al desarrollo curricular, al proceso (lo que está más cercano a entender la acción educativa como un juego de estrategia, que necesita de la reconsideración constante de los postulados que guían su acción).

Algunas propuestas de currículum integrado

Los proyectos curriculares integrados no constituyen ninguna novedad. Desde principio de siglo se han venido produciendo propuestas diversas que presentan diferentes formas de organización: a través de tópicos, ideas o temas; en torno a un problema de la vida cotidiana; desde temas o investigaciones que decide el alumno; integración de disciplinas a través de conceptos clave (como el tiempo, causa, cambio...); en torno a períodos históricos o espacios geográficos; sobre la base de instituciones o colectivos humanos; en torno a descubrimientos o inventos; por áreas de conocimiento o correlacionando distintas disciplinas.

Los Centros de Interés de Decroly, pueden considerarse como una de las primeras propuestas de currículum integrado. La justificación principal para su organización curricular está tomada del campo de la Psicología, esto es: la enseñanza globalizada responde básicamente a la forma de aprender que las niñas y niños tienen, quienes captan la realidad de una forma global.

Otra de las propuestas clásicas de currículum integrado, también de principios de siglo, es el Método de Proyectos de Kilpatrick, que aunque hace suyos también los principios de la Escuela Nueva, subraya las dimensiones utilitaristas del conocimiento que es necesario desarrollar en las aulas.

Más cercanas en el tiempo y también suficientemente conocidas son las propuestas curriculares de Lawrence Stenhouse y su equipo: el Humanities Curriculum Project muy unido a las ideas del profesor como investigador; así como el proyecto desarrollado por Jerome S. Bruner y sus colaboradores: M.A.C.O.S (Man: A Course of Study) guiado por la finalidad general de conocer y explorar las raíces del comportamiento humano por medio del estudio de grupos de especies animales como "las ga-

viotas arenqueiras" y sociedades humanas remotas como los "esquimales Netsilik²".

En otros parámetros geográficos y culturales, pero también perfectamente encuadrable en el concepto de currículum integrado, se presenta la propuesta de enseñanza dialogística de Paulo Freire, cuyas campañas de alfabetización son mundialmente conocidas, por haberse desarrollado tanto en países de América Latina (p.e. Brasil) como de África (p.e. Guinea Bissau). Su trabajo en el ámbito de la Educación de Adultos le llevó también (durante sus 14 años de exilio) por Norteamérica, Australia y algunos países de Europa³.

También en la actualidad y en nuestro Estado se están desarrollando propuestas

curriculares que son encuadrables en el concepto de currículum integrado y que presentan una gran diversidad. Buena parte de las propuestas C.T.S. (Ciencia, Tecnología y Sociedad)⁴; el proyecto I.R.E.S. (Investigación y Renovación Escolar)⁵; diversas propuestas ligadas a la idea de transversalidad (medios de comunicación, educación para la paz y el desarrollo, educación afectivo-sexual, educación para la salud, igualdad de oportunidades-coeducación, educación moral y cívica, interculturalismo, educación vial, educación ambiental, educación del consumidor, etc.)⁶ o el Proyecto Curricular para la Enseñanza de los Lenguajes⁷; entre otras muchas, más o menos difundidas, son ejemplos plurales del vigor de esta perspectiva.

-
- (2) Una primera información sobre los proyectos curriculares citados hasta el momento puede verse en TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata, concretamente las p.p. 185-220. Por otra parte, la bibliografía sobre estos proyectos, así como su influencia es muy amplia. Para una crítica al modelo paidocéntrico que inspira la Escuela Nueva véase LERENA ALESON, C.(1991): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel (4ª edición).
- (3) De la extensa obra de Paulo Freire podemos destacar tres por ser las más significativas, (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI; (1989): *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI (8ª edición) y (1996): *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI (2ª edición). Por otra parte su influencia en múltiples propuestas curriculares es también notable. Relacionando la obra de Freire con el tema que nos ocupa puede consultarse CASCANTE, C.(1998): "Significado y sentido de la obra de Paulo Freire". *Con-Ciencia Social* 2. 329-333.
- (4) Como una primer referencia puede consultarse GONZÁLEZ, M.; LÓPEZ CERESO, A. y LUJÁN, J.L.(1996): *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos (especialmente el artículo titulado "Educación C.T.S. en la práctica"); o MEDINA, M. y SANMARTÍN, J. (editores) (1990): *Ciencia, tecnología y sociedad: estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión pública*. Barcelona: Anthropos; y también la Revista *Alambique*. Didáctica de las Ciencias Experimentales (1996), nº 3, monográfico sobre la educación ciencia-tecnología y sociedad. Por otra parte las propuestas C.T.S. ya han alcanzado un desarrollo muy amplio en nuestra enseñanza, llegando a generar libros de texto.
- (5) Véase GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar"* (IRES) (versión provisional). Sevilla: Díada Editora; entre otras muchas publicaciones relacionadas con este proyecto.
- (6) Para obtener una información bibliográfica amplia al respecto puede consultarse AA.VV.(1997): *Temas transversales*. Barcelona: Praxis.
- (7) Con respecto a este proyecto, del que nuestro actual seminario sobre problemas sociales relevantes puede considerarse continuador, véanse entre otros materiales, CASCANTE, C.(1990): "Un proyecto curricular de investigación en la acción". *Cuadernos de Pedagogía* 181: 80-83 y LLANEZA, M.R. y FIDALGO, S.(1990): "Un proyecto curricular de investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía* 181: 44-48.

Currículum disciplinar frente a currículum integrado

Esta presencia del currículum integrado sigue generando polémica entre sus defensores y los del currículum disciplinar. En lo que podemos considerar un primer nivel de polémica, suelen aparecer algunos de los siguientes argumentos para defender una de las dos opciones señaladas⁸.

De una parte, quienes se posicionan a favor del currículum disciplinar señalan que la integración de varias materias escolares en una sola lección supone una reducción en los contenidos del currículum de las diversas áreas que están programadas para el curso. También hacen notar que liquidar las disciplinas supondría perder un almacenamiento de conocimientos que se ha hecho de una forma muy útil, olvidando a la vez líneas maestras que señalan por donde pueden generarse nuevos conocimientos, lo que facilita, en última instancia, la creación de comunidades académicas en las que a través del intercambio, aceptación o rechazo de nuevas ideas se produce conocimiento riguroso. En definitiva, las materias constituyen una fuente de datos para el diseño curricular puesto que en ellas hay una organización lógica del contenido, y constituyen la herencia cultural de la humanidad, además de ser el método tradicional de su diseño. Por otra parte, los defensores del currículum disciplinar señalan que si se rebasa el ámbito de las materias nos encontraríamos con las propias limitaciones del profesorado, no sólo por las lagunas que en el conocimiento de los contenidos puedan producirse, sino también por el aumento de esfuerzo y tiempo de dedicación que su dinámica conllevaría. La importancia del tiempo escolar, aparece nuevamente en

otro de los argumentos esgrimidos en contra del currículum integrado; esta forma supone una utilización menos eficiente del tiempo de aprendizaje, a la vez que el profesorado utiliza también menos tiempo para el seguimiento del aprendizaje del alumnado, puesto que la dedicación a otro tipo de esfuerzos adicionales se lo impediría. Desde esta perspectiva se considera que el aprendizaje de una asignatura es bueno ya que supone aprender una disciplina, tanto en lo que se refiere a su objeto y su método, como al proceso de formación de la misma, lo que podríamos llamar su filosofía y su historia.

Por su parte, quienes se posicionan a favor del currículum integrado esgrimen también, paradójicamente, en sus argumentos que esta forma de organización es más eficaz en la utilización del tiempo; que favorece y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que relaciona los contenidos escolares con la realidad vivida, fomentando una actitud activa hacia el aprendizaje; que es un instrumento para la formación permanente del profesorado puesto que favorece el intercambio y la comunicación entre los docentes. Además evita las repeticiones de temas, conceptos etc. que se suelen dar en una organización disciplinar del currículum.

La forma de trabajar propia del currículum integrado supone además para sus defensores un cambio positivo en varios aspectos. En primer lugar se da un cambio en el rol del profesor quien pasaría a ser un mediador (abandonando las funciones del especialista), puesto que el alumnado trabaja generalmente en pequeños grupos y por proyectos; los recursos y materiales utilizados son muchos y variados, por lo que los alumnos no se limitan a la utilización del libro de texto que más bien tiene tendencia a desapa-

⁽⁸⁾ A este respecto puede consultarse HERNÁNDEZ, F. (1997): "De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar". *Investigación en la escuela* 32: 33-42.

recer en estas propuestas. Esta última cuestión ofrece la posibilidad de tener en cuenta la diversidad sociocultural del alumnado.

Las referencias teóricas de la controversia

Detrás de este primer nivel de polémica hay otro que, a nuestro entender, es más revelador de sus principales claves.

Los favorables al currículum disciplinar defienden la importancia de la existencia de las disciplinas tomando como referencia en más de una ocasión a Toulmin⁹. Como es sabido según Stephen Toulmin para que se defina y desarrolle una disciplina deben darse dos procesos: una innovación conceptual y procedimental, pero además, la selección de las innovaciones más aptas. Estos procesos son desarrollados por la comunidad que se dedica a esa misma actividad profesional cuyos ideales orientan tanto el surgimiento de las variaciones como los criterios para la selección de las mismas. Esta forma de entender la organización del conocimiento diferencia una dimensión epistemológica, es decir, lo referido al desarrollo interno de la propia disciplina, su desarrollo racional que no estaría influenciado por valores o intereses de un determinado momento histórico y social, y una dimensión histórica que se referiría al descubrimiento, comprensión y adhesión de las comunidades o las personas a esas pautas o estructuras de conocimiento establecidas y cognoscibles que son independientes de los individuos. Así vista la cues-

tion, el problema de la elección de los contenidos se reduce a saber escoger aquellas disciplinas o saberes que mejor nos vayan a ayudar a crear personas racionales, críticas, solidarias..., o lo que se determine que deba ser la finalidad última de la educación. Se entiende además que las disciplinas escolares deben ser un reflejo, una traducción de las disciplinas que se generan por los expertos fuera del marco escolar y que recogen las experiencias y saberes que los seres humanos han ido construyendo a lo largo de la historia. Desde esta perspectiva se entiende que el mero hecho de conocer, de educarse, es en sí positivo o deseable, puesto que el proceso educativo genera en su desarrollo seres racionales.

Por su parte, quienes defienden un currículum integrado suelen tomar como referencia la epistemología de la complejidad, sobre todo las ideas del pensador francés Edgar Morin (p.e. Hernández, 1995-96 o Sanmartín, N. e Izquierdo, M., 1997¹⁰), de quien pasamos a comentar muy brevemente algunas cuestiones.

Partiendo de la necesidad de considerar a la ciencia como una empresa compleja, Morin se basa en recientes teorías (cibernética, teoría de sistemas, biología molecular etc.), para crear una perspectiva globalista, antirreduccionista y dinámica del conocimiento científico¹¹.

Su epistemología es pluralista y no admite la existencia de un único método al que llegar desde las diferentes disciplinas, sino que se considera la difusión de diferentes enfoques metodológicos según las

(9) La obra más frecuentemente citada es TOULMIN, S. (1977): *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Universidad.

(10) La referencia completa es HERNANDEZ, F. (1995-96): "Buscando la complejidad en el conocimiento escolar". *Kikiriki* 39: 32-38 y SANMARTÍN, N. e IZQUIERDO, M. (1997): "Reflexiones en torno a un modelo de ciencia escolar". *Investigación en la escuela* 32: 51-62.

(11) Aunque habitualmente se cita la obra de este autor (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa; nosotros recomendamos para un primer acercamiento (1994): "Epistemología de la complejidad". FRIED, D.: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, p.p. 421-446. Por otra parte y como es sabido, su obra es muy amplia.

disciplinas, postulando un tipo de conocimiento interdisciplinar, puesto que abordar cualquier problema desde un único punto de vista es siempre simplificar en exceso la realidad y por tanto falsearla.

Hasta ahora la ciencia, las disciplinas, se han empeñado en estudiar los fenómenos desde un punto de vista reducido, parcelando la realidad, sin tener en cuenta la relación de cada parte estudiada con el todo, así como las nuevas cualidades que aparecen en la relación de las partes (cualidades emergentes) para formar el todo. A su vez, las investigaciones guiadas por un punto de vista excesivamente general (holismo), pierden la riqueza del estudio de las partes. La forma de proceder debería ser partir de la parte para llegar al todo y del todo para llegar a la parte. La consideración de que el todo es más que la suma de sus partes es lo que se viene denominando el *principio del holograma*.

El sujeto que investiga ya no puede enfrentarse al objeto de investigación con una actitud de neutralidad, de no injerencia, puesto que ambos están interrelacionados (lo que lleva a Morin a hablar de "sistema de investigación" en vez de "objeto de investigación"), considerando que el objeto no puede existir sin el sujeto que investiga, que analiza, que reconoce etc., así como el sujeto necesita para vivir un ambiente objetivo que le delimite, le permita reconocerse, pensarse etc. pero también existir. De esta forma, se denuncian y se abandonan las dualidades sujeto-objeto, ciencias humanas-ciencias puras, cuantitativo-cualitativo, para crear una nueva epistemología, la epistemología de lo complejo.

Las citas al pensamiento de Morin de los defensores del currículum integrado quedan, pues, justificadas teniendo en cuenta que desde esta opción se entiende que los límites disciplinares impiden el desarrollo de la educación que se desea y cuyo objetivo es determinado en cada momento por cada uno de los autores. La visión de la ciencia que nos ofrece, como una empresa compleja que no tiene un único método y que debe estudiar también el caos y la incertidumbre para construir modelos que progresivamente vayan explicando más aspectos de la realidad, sustenta en parte las defensas del currículum integrado así como su forma de entender el diseño, desarrollo e investigación del currículum. Al considerar otro tipo de referencias teóricas, las de tipo psicológico, el panorama, a nuestro entender, es más confuso. Mientras que los defensores del currículum integrado parecen querer arrojar al currículum disciplinar en brazos de las teorías del aprendizaje más tradicionales y memorísticas para quedarse ellos con el amplio y confuso campo del constructivismo, ambas opciones se autoconsideran, al menos hoy en día, dentro de la esfera de las teorías del aprendizaje activo: aquellas que toman en consideración al alumnado para organizar su clase y le dan un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo es importante señalar que las teorías constructivistas del aprendizaje no entran en contradicción directa con una enseñanza centrada en las disciplinas escolares, por lo que defensores y detractores de este currículum señalan como unas de sus fuentes la perspectiva constructivista¹². Queda en todo ello una cues-

(12) Como prueba de ello daremos dos referencias que se nutren de la perspectiva constructivista. La primera de ellas propone un currículum disciplinar (aunque la idea general del libro no sea el debate en estos términos) y son las actas del *Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo* desarrollado en la Universidad de Burgos del 15 al 19 de Septiembre de 1997, y publicadas por esta misma universidad. La segunda referencia, opta por un currículum interdisciplinar, GARCÍA, F. F. y MERCHÁN, F. J.(1998): "Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: una perspectiva didáctica". *Con-Ciencia Social* 2: 45-89.

ción pendiente: analizar las alianzas que se suelen establecer entre el pensamiento de Morin y las teorías constructivistas al uso (un auténtico *cajón de sastre*) para entender hasta qué punto dicha alianza es posible.

Además de la perspectiva psicológica, otros autores que ven favorable el desarrollo de un currículum integrado, recurren para su justificación a la sociología crítica. Autores como Bordieu, Apple y, sobre todo, la sociología crítica inglesa y especialmente Bernstein; al mismo tiempo que autores influenciados por la obra de Foucault, proporcionan argumentos para la crítica al currículum disciplinar. Así, desde lo que se viene denominando la perspectiva sociológica sobre la selección de los contenidos se crítica la idea generalizada de que las disciplinas escolares son una copia o reducción de las ciencias o de la cultura en general. Muy al contrario, el conocimiento escolar en forma de materias es otro tipo de conocimiento pero que al igual que el anterior, debe ser sopesado dentro de un marco socio-histórico específico, por tener un carácter de construcción social (bajo los intereses de aquellas personas que han tenido más poder para acceder al conocimiento y legitimar así sus posiciones al respecto) y ser ésta su principal característica. De esta forma, la relación entre poderes y saberes se hace inseparable por eso hay que intentar ir desvelando en cada momento histórico, social y cultural concreto cuáles han sido las fuerzas puestas en juego que han generado tal situación en torno al conocimiento, y por tanto actuar en consecuencia, esto es: desde nuestros propios intereses de grupo, clase, sexo, etnia... Así entendido el conocimiento escolar y la cultura en general, la escuela y la sociedad son ámbitos de lucha, donde los distintos antagonismos sociales luchan por establecer sus intereses, su perspectiva. La dimensión epistemológica que justifica la construcción de las disciplinas se analiza como un campo traspasado de inte-

reses en pugna, por lo que esa lógica racional interna que da estructura a la evolución de la misma se considera también algo construido y necesitado de discusión.

Aspectos metateóricos de la controversia: la discusión continúa en otros términos

La base más profunda, y escasamente explicitada, de la alternativa entre currículum disciplinar y currículum integrado, puede situarse, a nuestro entender, entre los amplios márgenes del pensamiento liberal.

El currículum disciplinar es defendido desde la cosmovisión propia del pensamiento liberal de la Ilustración: su confianza en la razón, la ciencia, el progreso basado en el conocimiento científico, la educación como desarrollo de la razón mediante el conocimiento, etc. El currículum integrado está en su mayor parte influido decisivamente por el liberalismo radical del pensamiento pragmatista que crítica al viejo liberalismo de la Ilustración. Desarrollaremos a continuación esta idea en lo que se refiere al currículum integrado.

Si bien algunas propuestas como la de Decroly están influidas por ideas rousseauianas, las propuestas de currículum integrado más actuales (y probablemente desde las de Kilpatrick) tienen una gran influencia del pragmatismo deweyano. Obviamente no es éste el lugar adecuado para desarrollar los principios fundamentales del pragmatismo ni del neopragmatismo, pero sí que señalaremos algunas ideas sobre tales filosofías que son claramente reconocibles en las ideas que subyacen al currículum integrado:

1. Los dualismos sujeto-objeto, mente-materia, experiencia-naturaleza son formas menores de un dualismo mayor: la distinción entre contemplación y acción propia de la filosofía antigua y que debemos reconsiderar.

2. En cuanto a la distinción entre ciencia y Filosofía, se entiende que las tentativas de hacer científica la Filosofía (Descartes, positivismo...) es un fatal abandono de la función propia de la Filosofía, la cual debe guiarse por la eliminación de lo que impide nuestra dicha y no en una representación correcta de la realidad.

3. Se aboga por borrar las fronteras entre arte, ciencia y Filosofía para poner en su lugar cierta idea vaga de una inteligencia que resuelva problemas y que dote de significado a las cosas.

4. Su propósito es reformar la sociedad en la que se ha producido una escisión entre los ideales liberales y la realidad.

Sin embargo, es importante señalar que esta reforma de la sociedad que implica una mejora en términos de democratización, mayor solidaridad y participación... se hace desde los postulados esenciales del pensamiento liberal que antepone el individuo a la sociedad y que entiende que de alguna manera la propia naturaleza racional del ser humano (que la educación debe desarrollar) conduce a los individuos a tomar las mejores decisiones políticas, sociales, económicas..., cuando las mismas se toman de una forma dialogada y consensuada entre los implicados, en la línea de una democracia más participativa. Así propuesta la situación, los antagonismos sociales no son considerados, ya que cualquier persona puede entrar en el proceso negociador para alcanzar un acuerdo que permita mejorar la situación de los más desfavorecidos socialmente. A nadie se le escapa que estos supuestos cambios sociales son meras reformas que aceptan la lógica de la sociedad capitalista. Por eso Rorty (uno de los neopragmáticos más influyentes en la actuali-

dad, también en el pensamiento educativo) señala que lo que hay que hacer es penalizar las formas del capitalismo especulativo y potenciar las figuras de los capitalistas emprendedores, con iniciativa, la figura del capitalista que se supone hizo inversiones para mejorar la situación social de sus asalariados, ya sea Henry Ford o Steven Jobs¹³.

Las ideas liberales de Richard Rorty han sido aquí señaladas simplemente como una llamada de atención, a todos los que tratamos de desarrollar una educación más crítica y comprometida socialmente, porque dentro de esta ambigüedad de términos las posiciones ante lo que puede ser una educación para la mejora de la sociedad pueden ser radicalmente distintas. A este respecto, cabe señalar que si el proceso de creación de un currículum disciplinar responde a una lógica capitalista de taylorización del trabajo, creemos que no es tan fácil reconocer que nuestras propuestas, aun intentando ser críticas, puedan reforzar la cultura burguesa y androcéntrica dominante, así como la visión capitalista del mundo. De esta forma, no hay que olvidar que organismos como la OCDE¹⁴, el FMI o el BM, que están jugando un papel predominante en materia de política internacional, desarrollando políticas neoliberales, han impulsado una nueva organización del trabajo por círculos de calidad, enriquecimiento de las tareas etc., lo que se conoce como toyotismo, y que a la vez presionan de muy distintas formas para que la organización educativa responda a las nuevas necesidades de mano de obra del mundo laboral, esto es: mayor flexibilidad, educación más polivalente, asunción de la necesidad de la educación permanente, del trabajo en equi-

(13) Véase RORTY, R.: "¿Cantaremos nuevas canciones?". BOSETTI, G. (comp.) (1998): *Izquierda punto cero*. Barcelona: Paidós, p.p. 57-76.

(14) No olvidemos que ya en 1979 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico organizó un seminario sobre interdisciplinariedad.

po y un extenso conjunto de principios fácilmente reconocibles en las propuestas de currículum integrado.

Sin embargo, no todo el currículum integrado sigue la estela del liberalismo renovado, como, probablemente, ocurre también con el currículum disciplinar con respecto al pensamiento ilustrado. En el caso del currículum integrado las huellas del marxismo cultural se dejan ver en algunas de sus propuestas como las de Paulo Freire en la que el diálogo no excluye el antagonismo social oprimidos-opresores. O de aquellas otras que recogen las teorías sociológicas críticas (de la reproducción y de la resistencia) como algo más que un marco decorativo (para hacer *sociología del currículum*), es decir, para impregnar con ellas sus propuestas curriculares. O de aquellas otras, aún más infrecuentes, que se apartan del constructivismo al uso para moverse por otros derroteros más acordes con el genuino pensamiento vigotskyano¹⁵.

Pese a todo ello, en medio de este enfrentamiento entre el viejo liberalismo y el renovado, la influencia del marxismo cultural o de otro tipo de pensamiento queda suficientemente diluida como para constituirse en una propuesta diferenciada de currículum integrado.

A modo de breve conclusión con respecto a la elaboración de temas sobre problemas sociales relevantes

Como se puede deducir de lo que hemos venido planteando hasta aquí, especialmente en lo que se refiere a las referencias teóricas y metateóricas del currículum disciplinar y del currículum integrado,

estas dos opciones curriculares generales sintonizan, en buena parte, con dos grandes cosmovisiones que pueden ser incluidas dentro del pensamiento liberal: el antiguo pensamiento liberal de la Ilustración y el radical o renovado.

Estas dos cosmovisiones, implícita o explícitamente, realizan su propio análisis político de la sociedad actual. Los herederos del pensamiento ilustrado siguen confiando en la razón universal, en la ciencia y en la educación como conocimiento de las disciplinas científicas, la democracia representativa, etc. para la solución de los problemas sociales. En definitiva, la luz de la ciencia eliminando las tinieblas de la sinrazón será el motor que impulse a la humanidad hacia el progreso. Los problemas sociales relevantes, por lo tanto, son más o menos obvios y comunes al conjunto de la humanidad, su tratamiento consiste en colocarlos bajo la luz del conocimiento riguroso, del conocimiento científico o de las disciplinas.

Para los radicales o renovados a la manera de Dewey, la democracia se ha deteriorado, los fines democráticos han quedado sólo en el plano de lo teórico, y solamente la participación de los ciudadanos los irá acercando a la práctica, una participación dialogada y presidida por un talante ético. El primer problema social relevante es, por lo tanto, la necesidad de participación. Una participación en torno a los problemas de cada grupo social con talante solidario.

En un aspecto coinciden ambas cosmovisiones: la revolución liberal es la definitiva, no quedan revoluciones pendientes, porque no existen contradicciones estructurales que no se puedan resolver en el marco de la democracia liberal.

Para los que no compartimos el análisis político de ninguna de las dos cosmovi-

⁽¹⁵⁾ Esta perspectiva en la situamos nuestro proyecto actual de trabajo no puede ser explicada aquí con detalle, por lo que la dejamos simplemente apuntada.

siones, sino que pensamos en antagonismos sociales y, por lo tanto, en fenómenos de hegemonía que hacen percibir de forma distorsionada la realidad, la propia determinación de los problemas sociales relevantes resulta mucho más compleja e insegura.

Independientemente de estas dificultades nos parece necesaria una tarea: sacar a la luz para su debate el análisis político implícito en el tratamiento curricular de los problemas sociales relevantes. A esta tarea invitamos a todas nuestras lectoras y lectores.

SUMMARY

The authors of the text make a general review for the different discussion levels that can be in the polemic on curriculum integrated discipline-curriculum, to point out that the same one is developed in the limits of the liberal thought. In front of the liberal thought (old or reformed), the line of thought of the cultural Marxism is pointed out as possible alternative in construction for the development of an integrated curriculum and for the approach or election of the socially excellent contents

RÉSUMÉ

Selon les auteurs du texte la nature politique de l'éducation permet de constater les caractéristiques du débat entre le curriculum organisé en disciplines et le curriculum globalisé pour constater que celui-ci se déroule aux limites de la pensée libérale. À propos de ça, on propose une troisième alternative qui est en train de se construire: le marxisme culturel pour créer un nouveau curriculum et des nouvelles idées en rapport au monde de l'éducation.