

Consideraciones sobre la evolución del curriculum integrado en Educación Primaria

Francisco J. Pozuelos Estrada

Departamento de Educación. Universidad de Huelva(*)

Miembro de Grupo de Investigación Gaia (Programa IRES)



RESUMEN

El presente artículo estudia diferentes aspectos del curriculum integrado que han ido evolucionando a lo largo de nuestra historia educativa reciente; igualmente se para a considerar aquellos otros rasgos significativos que tienden a mantenerse, como piedras angulares, a lo largo del tiempo. Así, permanencia y cambio vuelven, una vez más, a completar las dos caras de una misma realidad; de esta manera solidez y dinamismo se convierten en dos propiedades esenciales de una alternativa que es en la actualidad objeto de bastante atención.

Las propuestas curriculares de carácter integrado no son, contrariamente a lo que muchas veces se piensa, una novedad. Para verificarlo será suficiente con echar un vistazo a los antecedentes pedagógicos, a la legislación educativa y a las diferentes experiencias innovadoras que se han ido produciendo a lo largo de este siglo. A partir de este triple análisis (antecedentes pedagógicos, legislativo y práctico) se confirma la idea de curriculum integrado como una propuesta que tiene largas y profundas raíces en educación; pero también este recorrido histórico nos permite comprobar cómo se han producido diferentes cambios y evoluciones a lo largo del tiempo y ello gracias a las aportaciones, estudios y reflexiones que han facilitado las distintas alternativas y experiencias realiza-

das. Entre los cambios evolutivos más importantes destacaremos:

1. Se tiende progresivamente a vencer la preocupación por justificar que en realidad se aborda el programa oficial, "aunque de otra manera", y que por tanto se respetan las disciplinas como el marco de referencia obligado para el conocimiento escolar.

Las corrientes y autores que plantearon las primeras propuestas globalizadoras guardaban un cierto "respeto" por el curriculum oficial (organizado e impartido según la lógica disciplinar) y aunque a veces se hacían críticas al conocimiento "tradicional", "escolástico" o "formalista" lo cierto es que no se atrevieron a romper con él definitivamente y siempre exhibieron una cierta preocupación por demostrar que sus

(*) Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Avda. Fuerzas Armadas s/n.
Huelva



propuestas, si bien eran innovadoras, no lo eran tanto como para abandonar definitivamente lo generalmente aceptado, es decir, el conocimiento de referencia disciplinar. En relación con esto podemos leer, en varias ocasiones, como Decroly se esfuerza en demostrar que su alternativa respeta el programa oficial:

"si se examinan los programas actuales en uso, así como la división de materias, se comprobará que todo lo que se enseña en el presente (se refiere a su programa de ideas asociadas), está dentro de lo que acabamos de exponer, pero distribuido de otra manera" (Decroly, 1922, p. 34)

Igualmente, más adelante y recogido por Filho (1964), expone que todo lo que pide como conocimiento al niño está en los programas comunes, con una sola diferencia, y es que se propone crear vínculos entre las materias para hacer que converjan o diverjan de un mismo centro. Por su parte Freinet, en este mismo sentido, manifestó una inquietud semejante: *"es obvio que en las escuelas que emplean la técnica Freinet se respeten los programas* (p. 119)", dejó dicho su compañera Elise (1978) al referirse al contenido de las enseñanzas que se seguían en las aulas de las Escuelas Modernas; es más, en este mismo texto expone:

"nos guste o no, debemos enseñar las distintas disciplinas escolares" (p. 118)

Con anterioridad también el propio Freinet (1974) trató en un capítulo de su obra "Consejos a los maestros jóvenes", en concreto el titulado "Superioridad de la nueva técnica de trabajo", las ventajas que representan sus técnicas para el tratamiento de las diferentes materias (lengua, historia, geografía, ciencias, dibujo, pintura y cultura artística) para lo cual expone: "su-

peramos, y mucho, los resultados de la antigua escuela (p. 124)"; como podemos ver no se plantea una alternativa rupturista con respecto al curriculum oficial, más bien este sigue apareciendo como el marco de referencia obligada. Dewey, por su parte, también manifestó dudas respecto al olvido radical del curriculum oficial, por lo que siempre mantuvo una actitud crítica hacia la "pedagogía centrada en el niño" pues temía que la búsqueda continua de los intereses infantiles (*"demasiado triviales para ser educativos"*) vaciaran de contenido a la enseñanza y siempre insistió en referencia a los proyectos que:

"todos deben tener como último fin que los niños dominen los principios básicos y organizados de cada materia" (Molero y del Pozo, 1994, p. 17)

Sin embargo esta tendencia a mantenerse siempre dentro de las lindes del curriculum disciplinar (aunque, claro está, como simple referencia) fue poco a poco superada llegándose a plantear la necesidad de proponer un marco curricular alternativo que rompa definitivamente con la lógica del *"modelo clásico lineal-disciplinar organizado como un conjunto o colección de disciplinas o materias yuxtapuestas cuya característica aglutinante básica es su linealidad y, en consecuencia, su insolidaridad, que a su vez provoca la dispersión del conocimiento en las áreas que representan cada una de las disciplinas"* (Alvarez, 1985, p. 64). En este sentido, las propuestas más actuales de integración curricular las consideran como una fuente más, entre otras (p.e conocimiento cotidiano, la cultura popular,...), pero no en el contenido convertido en fin en sí mismo, valor que se le ha concedido, desde los enfoques más clásicos, al darle el status de referencia obligada o conocimiento al que hay que llegar necesariamente.

2. Se ha ido superando la teoría de base psicológica (sincretismo) que justificaba el desarrollo de enfoques globalizadores sólo en los primeros años de la escolarización (preescolar y primer ciclo de educación primaria).

Esta idea, basada fundamentalmente en la justificación psicológica del "pensamiento sincrético" de los primeros años del niño, de clara resonancia decrolyana, propició que tanto desde la legislación educativa como desde la práctica más extendida (al menos en nuestro país), se defendiera la globalización como una necesidad psicológica de un período determinado, pero que por este mismo motivo, con el paso del tiempo debería ir superándose en función de enfoques más analíticos, supuestamente más acordes con las características psicoevolutivas a las que se iba llegando. En la actualidad el sincretismo no es la base fundamental en la que se apoyan los planteamientos globalizadores en la enseñanza; existen otras aportaciones, provenientes también del campo de la psicología, que realmente ponen de manifiesto la validez y pertinencia de estos enfoques, explicaciones como que el aprendizaje no se lleva a cabo por mera acumulación o adición, o que el aprendizaje significativo supone que el nuevo material se relacione de forma sustantiva con lo que el alumno ya sabe, o que un aprendizaje será de mayor potencia en la medida en que las relaciones que se establezcan sean de más complejidad y en más cantidad, o la definición de la estructura cognoscitiva como un entramado de esquemas de conocimiento, llevan a exponer que:

"cuanto más globalizado sea el aprendizaje, mayor será su significatividad, más estable será su retención -debido al número de relaciones vinculantes con esquemas de conocimiento disponibles- y mayor será su transferencia y funcionalidad." (Coll, 1987, p. 120)

Todo esto ha llevado a que en la actualidad sea muy frecuente que los planteamientos globalizadores no se hagan sólo para los primeros años de escolaridad sino que, con sus correspondientes adecuaciones y adaptaciones, sean deseables para cualquier período educativo.

3. En la actualidad las propuestas globalizadas de aprendizaje se han enriquecido con las aportaciones de nuevos matices, como por ejemplo la idea de "currículum negociado", lo cual ha ayudado a vincularlas no sólo a propuestas vivas y funcionales sino también emancipatorias.

En un principio algunos enfoques como los planteados por Dewey y Decroly o dudaban del "valor educativo de los intereses infantiles" o se adelantaban a dictar lo que "realmente interesa y necesita el alumno para su desarrollo", sin embargo, en la actualidad el enfoque globalizador se conjuga con una participación real del alumnado en la gestión y desarrollo del proceso educativo, haciendo del trabajo escolar algo *"que los involucra de manera activa en su planificación, presentación y evaluación de manera que el conjunto total se entienda como una experiencia dialogada de aprendizaje."* (Tann, 1990, p. 16)

Así, se potencia tanto la responsabilidad como la participación comprometida y se crean las bases para una progresiva autonomía en un ambiente de colaboración y libertad y esto le confiere al currículum integrado un valor no sólo intelectual sino verdaderamente emancipatorio puesto que el control, de esta forma, constituye una tarea compartida entre todos los involucrados en el proceso (Pozuelos, 1991).

4. En la mayoría de las propuestas globalizadas se suele dar que alguna materia tienda a dominar o sobresalir de las demás, por lo general las relacionadas con el conocimiento social o natural; es más, en muchos casos sólo se perseguía la inte-

gración de estas disciplinas. En la actualidad aunque esto sigue teniendo su sentido, se percibe un interés creciente por un planteamiento más equilibrado en el tratamiento y valor de áreas, con el fin, no tanto de propiciar un conocimiento más "amplio de la realidad", como el de promover una dimensión más compleja y crítica del conocimiento y para ello no bastan sólo los referentes disciplinares sino también tener en consideración otros aspectos culturales y axiológicos: saber popular, conocimiento cotidiano, estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual, valores, etc... de forma que lo verdaderamente significativo del trabajo en el aula sea más el proceso seguido para la reconstrucción cultural que la acumulación de datos y formalismos sociales (cumplir órdenes, acabar a tiempo, uniformidad, etc...). Se trata de dimensionar la integración de los conocimientos desde una posición sistémica que permita:

"la superación de los criterios disciplinares usuales y el acceso a una nueva perspectiva sobre la globalización del saber; (...) entendiéndola como una forma de organización alternativa del conocimiento escolar; diferenciada de los cuerpos de conocimiento disciplinar propios de cada ciencia" (Cañal, 1994, p.91,92).

Aspectos significativos que siempre han caracterizado al currículum integrado: la permanencia de lo esencial

Si, como acabamos de ver, es posible afirmar que ciertos aspectos relevantes del currículum integrado han ido evolucionando y progresando a lo largo del tiempo gracias a las conclusiones y aportaciones a las que se ha ido llegando a partir de diferentes propuestas y experiencias, es preciso también que nos detengamos a revisar

aquellos otros que han demostrado una continua vigencia en los diferentes períodos y proyectos estudiados.

1. Las propuestas globalizadas de enseñanza no se suelen presentar al profesorado como proyectos terminados y cerrados *listos para consumir*, más bien, al contrario, son planteamientos que funcionan desde una óptica flexible y abierta que deben ser completados y enriquecidos por los docentes a través de la práctica y su reflexión.

Desde un principio las propuestas de enseñanza basadas en enfoques globalizados se han caracterizado por no conformarse con un simple cambio de programa ni reducirse a un nuevo marco metodológico en relación con un modelo de enseñanza. Se han singularizado más bien por ser una forma alternativa de plantear y entender la educación y su fin, por dimensionar el conocimiento (su organización, selección y secuenciación) y el acceso a él desde una perspectiva diferente y por tanto se requiere de una intervención comprometida de los enseñantes que los desarrollan. Ya en 1932 Luzuriaga en la introducción a la obra de Decroly "La función de globalización y la enseñanza", exponía:

"aquí sólo queremos llamar la atención sobre el peligro que se puede correr al tomar literalmente las ideas decrolianas, alejándose de la realidad y de la vida del niño. Aquellas deben servir, más que de normas para su estricta aplicación, como puntos de referencia, de orientación..." (p. 14)

Lo que viene a poner de manifiesto la importancia que se le concede a la acción reflexiva del docente; en este mismo sentido se manifiesta C. Guillén en 1933 cuando en la introducción de su libro "Los centros de interés en la escuela" expone:

"el presente trabajo no tiene pretensión de ser una solución para todas las escuelas"

es sólo una fórmula que debe ser superada día a día en la práctica..."(p. 10-11)

Por no aburrir con ejemplos semejantes obtenidos de Dewey, Freinet, Ciari, Stenhouse, Bruner, etc... daremos un salto en el tiempo para constatar la permanencia de esta idea; para ello recurriremos a J. Torres (1996) que recientemente en relación con este tema manifestaba:

"una buena enseñanza integrada es mucho más que la aplicación de una determinada metodología o una técnica. Por el contrario supone no perder de vista las razones de porqué se opta por esta modalidad de trabajo curricular"(p. 42)

2. El enfoque globalizado ha aparecido siempre vinculado a experiencias y propuestas alternativas e innovadoras, esto es, a los colectivos e individualidades de la docencia que se plantean la enseñanza como un reto de mejora y transformación y no como una simple reproducción cultural alcanzada a través de la escueta tarea de transmitir contenidos cerrados y estancos; como exponen de Felice y otros (1994) *"actualmente la integración curricular siguen siendo cosa de grupos de profesores que practican nuevas pedagogías y que motivados por la innovación hacen constantemente proyectos a pesar de las dificultades de todo orden, ello afecta por lo tanto a un número restringido de aulas"*.

Cuando Imbernón (1991) estudia las novedades introducidas en las escuelas por diferentes colectivos y tendencias innovadoras, y más en concreto las aportadas por el movimiento Freinet (ACIES y luego MCEP - en España-), expone una serie de técnicas, recursos y estrategias "que han permitido el desarrollo y el progreso de la práctica educativa" y entre otras nombra como de especial valor "los centros de interés y la globalización", lo que viene a poner de manifiesto la estrecha relación existente entre innova-

dores y el enfoque globalizador de la enseñanza. Igualmente, por su parte, Palacios (1979) en su análisis sobre "las tendencias contemporáneas para una escuela diferente" expone algunos aspectos en el que coinciden todas las que él analiza y entre ellas señala la crítica que todas hacen de la mera transmisión de conocimiento *"con demasiada frecuencia el aprendizaje se reduce a la memorización de fórmulas vacías y leyes abstractas, problemas, fechas y datos totalmente alejados de las preocupaciones y problemática de quienes asisten a la escuela"* y como alternativa a esto plantean una enseñanza que tome en consideración los intereses vitales de los niños y los problemas del medio en que se desarrollan, de manera que realidad escolar y realidad vital estén lo más relacionado posible y como hemos expuesto anteriormente estas son precisamente las bases más importantes de los diferentes enfoques y planteamientos de enseñanza integrada. En este mismo sentido Martínez Bonafé (1994) al estudiar a los que él llama acertadamente los "olvidados" (Freinet, Freire, Dewey, Wallon y otros grandes innovadores que, en realidad, como él expone: *"no conviene ignorar que tras los nombres aparecen a menudo ilusiones colectivas, movimientos organizados, experiencias compartidas y prácticas de transformación, y de esto es de lo que merece la pena hablar"*) y sus aportaciones más significativas y vigentes, destaca un epígrafe sobre la globalización y su vigencia actual. La relación entre innovación e integración de los conocimientos también ha sido objeto de atención por parte de Gimeno (1994), cuando estudia el conocimiento escolar que se imparte en los centros educativos y la posibilidad de formas alternativas de organización recuerda que:

"buena parte de innovaciones decisivas y efectivas en la historia de la didáctica se agrupan en torno a fórmulas que, sin rebajar calidad, agrupan el contenido"

de otras maneras más adecuada al conocimiento escolar: centros de interés, unidades didácticas, proyectos de trabajo y de investigación, globalizaciones, etc." (p. 33)

Por otra parte, es necesario tomar en consideración diferentes experiencias desarrolladas en las aulas comunes de nuestras escuelas, muchas de ellas aisladas y con poca continuidad, pero que han servido para ir construyendo y consolidando lo que llamaríamos *legado innovador* y que todas coinciden en partir o tener entre sus principios básicos la integración curricular.

3. Una de las ideas eje que justifican el curriculum integrado tiene que ver con la funcionalidad de los contenidos escolares y los aprendizajes que se propician en las escuelas. Esto ha sido manifestado tanto por las figuras más representativas, como por las diferentes propuestas globalizadoras y por las experiencias que se han puesto en marcha en diferentes momentos y lugares; es más, podemos decir que es uno de los argumentos más ampliamente esgrimido por todos a la hora de fundamentar y enmarcar los proyectos integrados de enseñanza.

En algo que están de acuerdo todas las reflexiones sobre la enseñanza es en reconocer que los niños aprenden más en aquellos contextos que tienen sentido para ellos. Cuando Álvarez Méndez (1985) critica el curriculum tradicional, "modelo clásico lineal-disciplinar", uno de los aspectos a los que se refiere tiene que ver con el poco calado práctico que él le atribuye a ese modelo así como lo alejado que se encuentra de la realidad vital de los sujetos que aprenden, llegando a afirmar:

"la fragmentación del conocimiento vuelve a éste (el curriculum) insignificante para la vida." (p. 57)

Por su parte, sin embargo, un planteamiento integrado supone poner en rela-

ción los conocimientos que se trabajan en la escuela con las necesidades de los alumnos de manera que puedan ser utilizados en diferentes contextos y situaciones de su vida cotidiana, pero esta visión funcional no se contradice, o al menos esa ha sido siempre una preocupación de todas las propuestas globalizadas, con la organización significativa de los conocimientos de manera que:

"se haga compatible una atención a aquellos contenidos (conceptos, procedimientos, valores, estructuras...) que son indispensables para proseguir hacia mayores niveles de profundización en el conocimiento, con una atención a la significatividad, relevancia e interés de las tareas escolares desde la perspectiva del estudiantado". (Torres, 1996, p. 42)

Con esto se está planteando un curriculum preocupado por el carácter integral de la formación, es decir, ni el mero instrumentalismo que aplica el conocimiento en un momento y contexto determinado en función de una necesidad concreta (visión episódica) ni la perspectiva propedéutica que se inclina fundamentalmente hacia el valor académico de los contenidos. Es más, son muchas las propuestas que ponen de manifiesto la necesidad de incorporar no sólo los conocimientos que tradicionalmente se trabajan en la educación formal sino también todo aquel repertorio que tiene que ver con el conocimiento cotidiano, popular y alternativo que en muchas ocasiones ha sido olvidado por la escuela tradicional y que, sin embargo, confiere al curriculum una gran afinidad con la vida.

4. Para un óptimo desarrollo del enfoque globalizador se ha planteado siempre superar tanto las barreras disciplinares como el carácter cerrado y acabado (al máximo nivel) de los contenidos. Como alternativa se recurre al acercamiento progresivo y paulatino de un mismo conocimiento,

con diferentes niveles de profundidad, a lo largo de las sucesivas etapas escolares.

Como exponen García y Rivero (1995), mientras las propuestas tradicionales presentan el conocimiento como algo terminado y organizado bajo la lógica de las disciplinas, los planteamientos globalizados tienden hacia una dimensión dinámica del conocimiento escolar, esto es, distintas formulaciones que permiten el "enriquecimiento progresivo de los esquemas que ya disponen los alumnos" (García, 1994, 1995). Esta perspectiva dinámica, progresiva que facilita la construcción de esquemas cada vez más completos y complejos de los conocimientos ya fue abordada, de alguna manera, por Decroly y su "Plan de ideas asociadas" (1922), apoyado en lo que él consideraba necesidades básicas del niño, las cuales servirían de ideas ejes para los diferentes centros de interés, y que serían tratadas, a lo largo de la educación primaria, desde un planteamiento cada vez más desarrollado y completo. En relación con este problema, Dewey, como exponen Molero y del Pozo (1994), siempre pensó que eran los contenidos quienes se tenían que graduar, y no los niños, de forma que se asegurase una perspectiva procesual e integrada del conocimiento en base a las características psicológicas de los alumnos y de los aspectos lógicos de los contenidos. En este mismo sentido siguió avanzando Bouchet (1948) y su Plan Septenal o Método Concéntrico para el cual *"las mismas materias, presentadas al docente año tras año, presentan cada vez un nuevo desarrollo más extenso y un estudio más profundo"* (citado por Titone, 1970, p. 195) de esta forma "las nociones esenciales" serían abordadas y progresivamente desarrolladas hasta el término de la enseñanza. Por su parte este mismo aspecto también fue tratado, y desde entonces considerado como un clásico, por J. Bruner. Para este, un contenido o idea debe ser introducido en el currículum de forma que pueda

ser reconsiderado periódicamente con objeto de hacer aproximaciones cada vez más complejas; este planteamiento curricular, al que él llamó "en espiral", presenta innegables ventajas, entre las que destaca Genovard (1991, p. 138):

"la paulatina codificación y descubrimiento de relaciones en el contenido del aprendizaje, así como la progresiva expansión en niveles cada vez más comprensivos y complejos".

Por su parte esta misma idea ha servido de base al Proyecto IRES ("Investigación y Renovación Escolar", 1991) el cual considera que el conocimiento escolar debe ser construido a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo una "hipótesis general de progresión" que iría "de manera general, de lo simple a lo complejo, si bien no de forma mecánica sino contemplando avances y retrocesos así como diversos caminos posibles en dicho progreso" (García y Rivero, 1995, p. 84). Como podemos observar, este problema, lejos de plantearse como algo ya definitivo y cerrado, es algo que en la actualidad está siendo objeto de diferentes análisis, reflexiones e investigación, siendo hoy realmente uno de los aspectos que más preocupan e inquietan a los diferentes grupos y experiencias que se están moviendo en el campo de la integración curricular.

A partir de las aportaciones aquí expuestas podemos subrayar, como conclusión, el marcado carácter dinámico de la alternativa globalizadora, su vitalidad y capacidad de evolución; siendo precisamente esto lo que la convierte en un referente de especial significatividad de cara a ofrecer al profesorado marcos que les permita intervenir, junto con los estudiantes, en un proceso de investigación, con objeto de construir prácticas cada vez más reflexivas y adecuadas a los contextos y sujetos con los que se interviene.

REFERENCIAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1985) La interdisciplinariedad como principio organizador del currículum. *Educación y Sociedad*, 3, 53-78.
- CAÑAL, P. (1994). Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- DECROLY, O. (1932). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid. Revista de Pedagogía.
- DECROLY, O. y BOON, G. (1922). *Hacia la escuela renovada*. Madrid. La Lectura.
- FELICE J. DE y otros. (1994). *Enfoque interdisciplinar en la Educación Ambiental*. Bilbao. Los Libros de la Catarata
- FILHO, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires. Kapelusz.
- FREINET, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona. Laia.
- FREINET, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Barcelona. Gedisa.
- GARCIA, F.F. y RIVERO, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 27, 83-94.
- GENOVARD, C. (1991). Currículum en espiral. En SANCHEZ, S. -director- *Tecnología de la Educación*. Madrid. Santillana.
- GIMENO, J. (1994). Los contenidos escolares. Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 30-33.
- GRUPO DE INVESTIGACION EN LA ESCUELA. (1991). Proyecto Curricular IRES. Sevilla. Díada.
- GUILLÉN, C. (1933). *Los centros de interés en la escuela*. Madrid. Revista de Pedagogía.
- IMBERNON, F. (1991). ¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 48-50.
- LUZURIAGA, L. (1932). La pedagogía de Decroly. En DECROLY, O. *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid. Revista de Pedagogía.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.
- MOLERO, A. y DEL POZO, M^a.M. (1994). Introducción crítica. En DEWEY, J. *Antología sociopedagógica*. Madrid. CEPE, S.A.
- PALACIOS, J. (1979). Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 51, 3-19.
- POZUELOS, F.J. (1991). *El enfoque globalizador: técnicas y estrategias para obtener y trabajar la información*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial. Huelva.
- TANN, C.S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid. Morata-MEC.
- TITONE, R. (1970). *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp, SA (edición especial para el MEC)
- TORRES, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikiriki*, 39, 39-45.

SUMMARY

This paper studies those different aspects of the "integrated curriculum" that have been developed through out our recent educational history. It also considers those significative features that have not evolved through the time. So, permanence and change come again back, in order to complete both faces of the same reality. In this way, solidity and dynamism become two essential properties of an alternative that nowadays in subject of study.

RÉSUMÉ

Cet article fait un étude sur les différents aspects du "curriculum intégré" qui ont changé tout au long de l'histoire de l'éducation récent, et également d'autre traits significatifs plus permanents au cours du temp. Permanence et change sont les deux faces d'une meme réalité. De cette manière, solidité et dynamisme deviennent les deux propriétés essentielles d'une alternative qui est l'object d'assez attention actuellement.