

### Los enclaves de la alta pedagogía

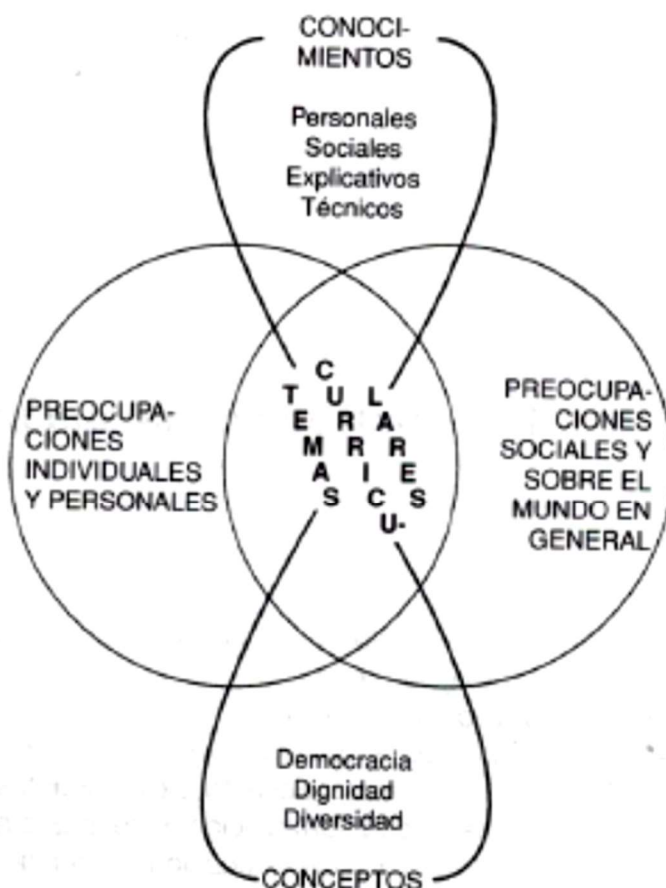
---

Durante los últimos años, he pasado una cantidad de tiempo considerable con profesores que llevan trabajando con un determinado diseño curricular que utiliza el concepto de integración del currículum en su sentido más amplio. Cuando estaba con ellos en el aula, había momentos en que no podía evitar maravillarme por cuanto hacían los alumnos: proyectos apasionantes, exposiciones con aparente tranquilidad y seguridad, formulaciones de lo que habían aprendido y de qué trataba, y mucho más. En cierta ocasión, un amigo me acompañó durante una jornada y comentó que lo que había visto era inusual en comparación con otras clases que había observado. Dijo: "Esto es auténtico aprendizaje".

A veces, cuando la gente se impresiona ante la elevada calidad de una experiencia, un suceso o un objeto, dice: "Esto es lo auténtico". Es una expresión tan común que incluso se utiliza en los anuncios. Lo "auténtico" puede ser una obra maestra artística, un concurso muy apasionante, una maniobra física impresionante o una comida espléndida. Sea lo que sea, lo "auténtico" es a la vez extraordinario y real. Es también lo que siempre confiamos que va a suceder pero no necesariamente esperamos que ocurra. Lo "auténtico" es inequívocamente algo de primera categoría. En el currículum y la enseñanza, es lo que he visto muchas veces en esas aulas durante los últimos años. Como decía mi amigo: "Es el aprendizaje auténtico".

En este capítulo parto principalmente del trabajo de esos profesores, y de lo que yo mismo he experimentado al dar clase junto con ellos, lo que he observado en sus aulas, lo que me han contado y lo que ellos han escrito. Se trata de un gran número de personas, demasiadas para poder enumerarlas, todas ellas profesores de centros de educación primaria y secundaria de Estados Unidos, Canadá y Australia.

En la Figura 4.1 se representa el diseño curricular que utilizan muchos de estos profesores. El currículum que implica este diseño se basa en temas que



**Figura 4.1.** Un diseño para la integración del currículum.

se encuentran en la intersección de las preocupaciones de los jóvenes y las del mundo en general. Así, por ejemplo, un tema como "Salud y enfermedad" puede surgir de cuestiones sobre la salud y la longevidad personales, junto a otras preguntas sobre si se va a encontrar un tratamiento para las enfermedades consideradas hoy como mortales, y si la contaminación del aire, la tierra y el agua van a aumentar. Un tema como "La vida en el futuro" puede surgir de las preocupaciones por el futuro personal y por el del mundo en general. Un tema como "El conflicto" podría surgir del interés por la familia y por la inseguridad ciudadana, además de la preocupación por la violencia y el terrorismo globales. Siguiendo con el diseño, cuando los alumnos se implican en un trabajo centrado en los temas y las correspondientes preocupaciones, se integran cuatro tipos de conocimientos:

- *Conocimientos personales:* abordan las preocupaciones personales y las formas de conocerse uno mismo.



- *Conocimientos sociales*: abordan los temas sociales y del mundo en general, desde las relaciones con los iguales hasta las globales, y formas de examinarlos críticamente.
- *Conocimientos explicativos*: los contenidos que nombran, describen, explican e interpretan, incluidos los integrados en las disciplinas del conocimiento, además del sentido común o el conocimiento "popular".
- *Conocimientos técnicos*: formas de investigar, comunicar, analizar y expresar, incluidas muchas de las destrezas que ya se fomentan en los centros educativos.

Por último, en todas las experiencias curriculares hay que insistir en los valores democráticos, el respeto a la dignidad humana y el elogio de la diversidad (BEANE, 1990a).

Con este diseño se pretendía reunir los diversos aspectos de la integración del currículum —la integración personal de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y un diseño integrador—, además de conceptos como la educación democrática (BEANE, 1990b, 1993a). Por ejemplo, el uso de las preocupaciones personales como fuente de los temas organizadores es probable que mejore las probabilidades de que se produzca la integración personal. Utilizar los temas sociales como otra fuente ofrece un contexto para fomentar la integración social, al tiempo que se abren esos temas al examen crítico y democrático. Utilizar temas que vinculen cuestiones personales y sociales favorece la integración de uno mismo y el interés social, signo de responsabilidad social en una sociedad democrática. Este tipo de temas ofrece también un contexto personal y socialmente importante para la integración de los conocimientos.

Así pues, en cierto sentido, el diseño sirve como una versión idealizada de la integración del currículum. La pregunta evidente es: "¿Cómo se puede llevar a la práctica en el aula este diseño?" Ésta es la cuestión que me propongo analizar al describir algunas de las prácticas que parecen surgir de las aulas de aquellos profesores con quienes he colaborado o a quienes he visitado. Las prácticas, junto con la dedicación y el talento profesionales de los docentes, son lo que contribuye a hacer de las clases unos enclaves de la alta pedagogía.

### ***La planificación colaborativa***

Como se exponía en el Capítulo Primero, la idea de planificar junto con los alumnos es muy importante en la creación de un currículum integrador. Relacionar las experiencias nuevas con las anteriores y contextualizar personalmente los conocimientos debe implicar antes o después la participación directa de los propios jóvenes. Además, dar vida a la democracia en el aula

exige que el alumno tenga algo propio que decir en el currículum y que lo que aporte cuente para algo.

Se puede integrar de muchas maneras a los jóvenes en la programación de su currículum. Por ejemplo, los profesores pueden realizar una encuesta entre los alumnos para determinar preguntas y preocupaciones que sugieran posibles temas. O pueden seleccionar un tema centrado en un problema y luego implicar a los alumnos para que formulen las preguntas y diseñen las actividades que puedan corresponderse con él. Así lo hizo un profesor de noveno curso, cuya invitación a los alumnos para que sugirieran cuestiones para una unidad sobre las culturas obtuvo 300 respuestas. Por otro lado, un profesor de primero desarrolló un proyecto de estudios medioambientales durante todo un curso, un proyecto basado en la pregunta de un alumno sobre adónde iba a parar la basura del contenedor de la escuela cuando ya estaba lleno.

Sin embargo, muchos profesores que utilizan el diseño curricular antes expuesto implican a los alumnos en un proceso de planificación colaborativa que suscita dos cuestiones: "¿Qué preguntas o qué preocupaciones tienes sobre ti mismo?" y "¿Qué preguntas o preocupaciones tienes sobre el mundo?" Cuando los alumnos han escrito sus preguntas individualmente, se forman grupos pequeños para ver las cuestiones que se comparten dentro del grupo, por ejemplo las siguientes:

— *Preguntas sobre uno mismo*

- ¿Cuántos años voy a vivir?
- ¿Qué aspecto tendré de mayor?
- ¿Creen los demás que soy como yo pienso que soy?
- ¿En qué voy a trabajar?
- ¿Qué haría si me encontrara con un extraterrestre?
- ¿Alguna vez saldré al espacio exterior?
- ¿Por qué me peleo con mi hermano y mi hermana?
- ¿Me hago un tatuaje?
- ¿Seré pobre e indigente?
- ¿Seguirá ahí mi familia cuando yo sea mayor?
- ¿Me aceptarán mis padres cuando sea mayor?
- ¿Dónde viviré cuando sea mayor?
- ¿Me casaré y tendré hijos?
- ¿Por qué actúo como lo hago?
- ¿Por qué tengo que ir a la escuela?
- ¿Tendré los mismos amigos cuando sea mayor?
- ¿Por qué tengo el aspecto que tengo?
- ¿Iré a la universidad?
- ¿Seré como mis padres?



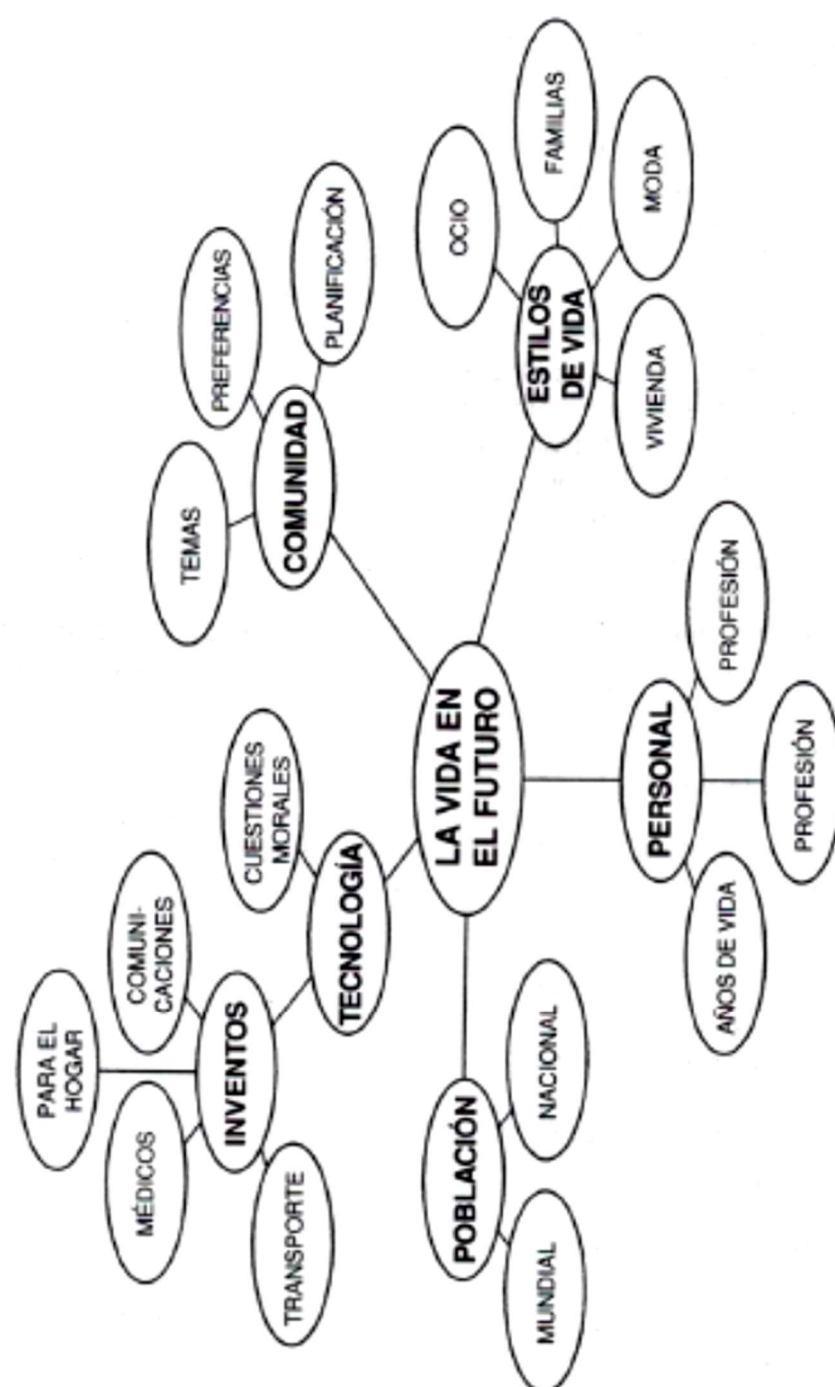
— Preguntas sobre el mundo

- ¿Alguna vez viviremos en el espacio exterior?
- ¿Qué ocurrirá con la Tierra en el futuro?
- ¿Por qué se cometen tantos delitos?
- ¿Por qué la gente se odia entre sí?
- ¿Se acabará alguna vez con el racismo?
- ¿Habrá alguna vez un presidente de Estados Unidos que no sea blanco?
- ¿Existen otros planetas además de los que ya conocemos?
- ¿De quién es el espacio exterior?
- ¿Alguna vez Estados Unidos dejará de tener deudas?
- ¿Se encontrará el tratamiento para curar el cáncer y el SIDA?
- ¿Adónde va a parar la basura?
- ¿Quién ganará las próximas elecciones?
- ¿Por qué las escuelas son como son?
- ¿Se salvarán las selvas tropicales?
- ¿Por qué existen tantos prejuicios?
- ¿Qué sentido tiene el tiempo?
- ¿Cómo se sabe si algo es auténtico?
- ¿Se acabará con el tráfico de drogas?
- ¿Qué aspecto tendrán las personas a medida que vayan evolucionando?
- ¿Aparecerán tablas de patinar sin ruedas, que se deslizen por el aire?
- ¿Es posible viajar en el tiempo?
- ¿Cuántas clases de especies hay?
- ¿Por qué hay tanta gente pobre?

A continuación el grupo intenta definir unos centros o temas organizadores que utilicen tanto las preguntas sobre uno mismo como las referentes al mundo, por ejemplo los siguientes:

- Trabajo, dinero y carrera profesional
- La vida en el futuro
- Problemas medioambientales
- Conflicto y violencia
- Misterios, creencias, ilusiones, supersticiones
- "Ismos" y prejuicio
- Gobierno y política
- Drogas, enfermedades, salud
- Las culturas
- Estilos de vida de los ricos y famosos... y de los que no lo son
- El espacio exterior

Una vez que el grupo ha alcanzado un consenso sobre una serie de temas, se procede a votar para ver cuál va a tratarse en primer lugar. Como aparece en las Figuras 4.2, 4.3 y 4.4, entonces se seleccionan, de entre todas



**Figura 4.2.** Unidad "La vida en el futuro": Red de conceptos, muestras de preguntas y de actividades.

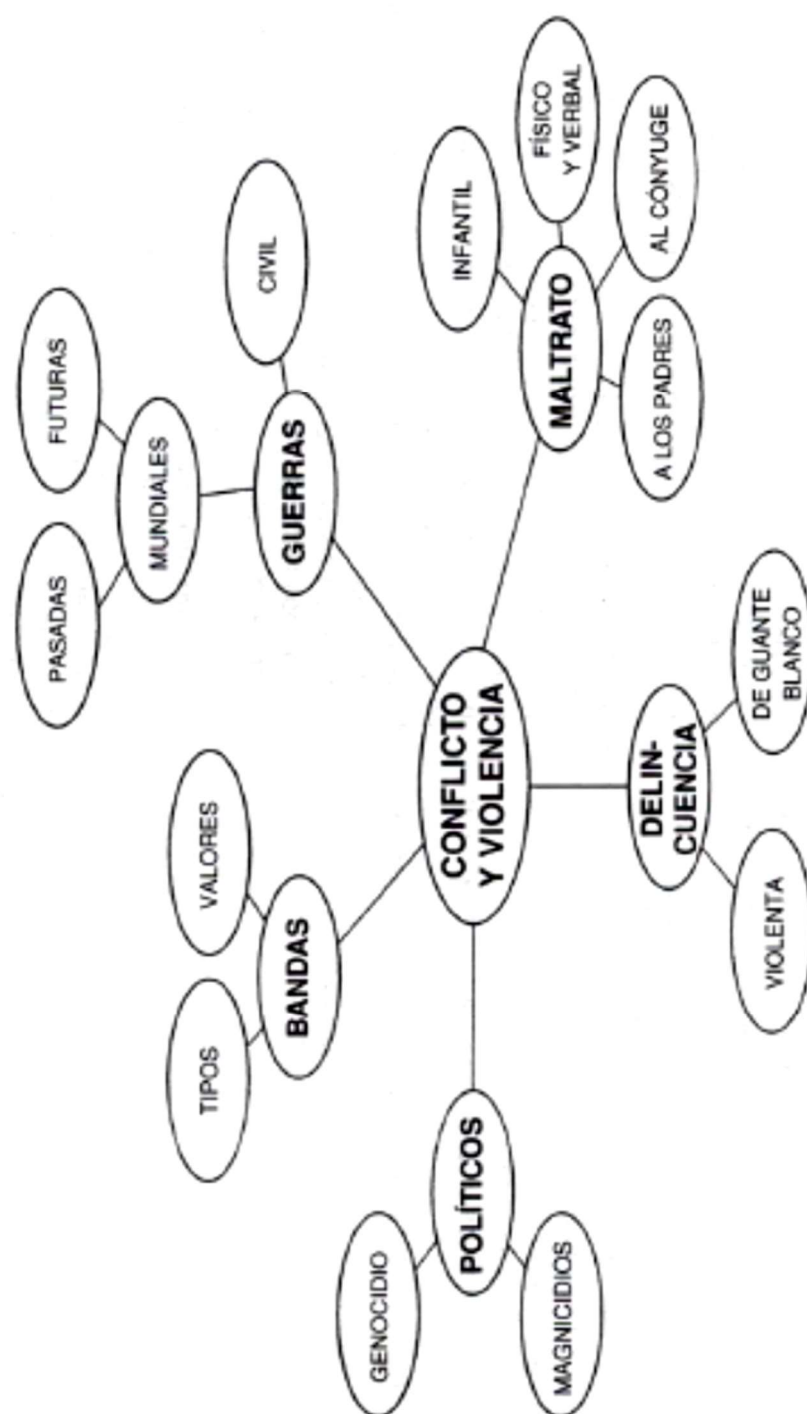


**Figura 4.2. (Continuación): Muestra de preguntas**

- ¿Cuántos años viviré?
- ¿Qué aspecto tendré en el futuro?
- ¿Tendré salud?
- ¿Conseguiré mis objetivos?
- ¿Ganaré lo suficiente para vivir de forma independiente?
- ¿Me encontraré alguna vez en una situación de vida o muerte?
- ¿Acabaré por hacer lo mismo que hacen mis padres?
- ¿Cómo serán mis hijos (escuela, drogas, etc.)?
- ¿Dejaré mis malos hábitos?
- ¿Me mudaré a otro estado o país?
- ¿Iré a la universidad?
- ¿Cuánto va a cambiar el mundo?
- ¿Alguna vez tendremos un presidente que no sea varón y blanco?
- ¿Se encontrará el tratamiento para curar el cáncer y el SIDA?
- ¿Viviremos bajo el agua o en otro planeta?
- ¿Qué nuevos inventos se realizarán?

**Figura 4.2. (Continuación): Muestra de actividades**

- Hacer recomendaciones para nuestra ciudad para el año 2020, en aspectos como el uso del suelo, el transporte, la educación, la conservación de recursos, el gobierno y la atención sanitaria.
- Realizar una cápsula del tiempo, con previsiones para uno mismo y para el mundo.
- Planificar una reunión de nuestro grupo en el año 2015.
- Buscar predicciones pasadas sobre nuestros días; estudiar si fueron acertadas y por qué quienes las hicieron pensaban que se iban a cumplir.
- Averiguar cómo se inventaron aparatos tecnológicos populares (por ej. el ordenador, el video, el coche).
- Crear modelos de inventos para el futuro.
- Hacer una cronología personal y extenderla al futuro.
- Investigar las exigencias que los objetivos personales suponen para el trabajo y la educación.
- Organizar un debate sobre los pros y los contras de las nuevas tecnologías.
- Elaborar un historial de la salud familiar para determinar la vida media y los factores genéticos y sanitarios.
- Utilizar el maquillaje o la simulación por ordenador para ver el aspecto que podríamos tener cuando seamos mayores.
- Estudiar opciones para prevenir o retrasar el envejecimiento, por ejemplo, el ejercicio físico, la cirugía estética y la tecnología médica.
- Hacer nuestras propias previsiones y realizar encuestas sobre las suyas a alumnos de otras escuelas. Elaborar un informe sobre el estudio en el que se comparen unas con otras.



**Figura 4.3.** Unidad "Conflicto y violencia": Red de conceptos, muestras de preguntas y actividades.

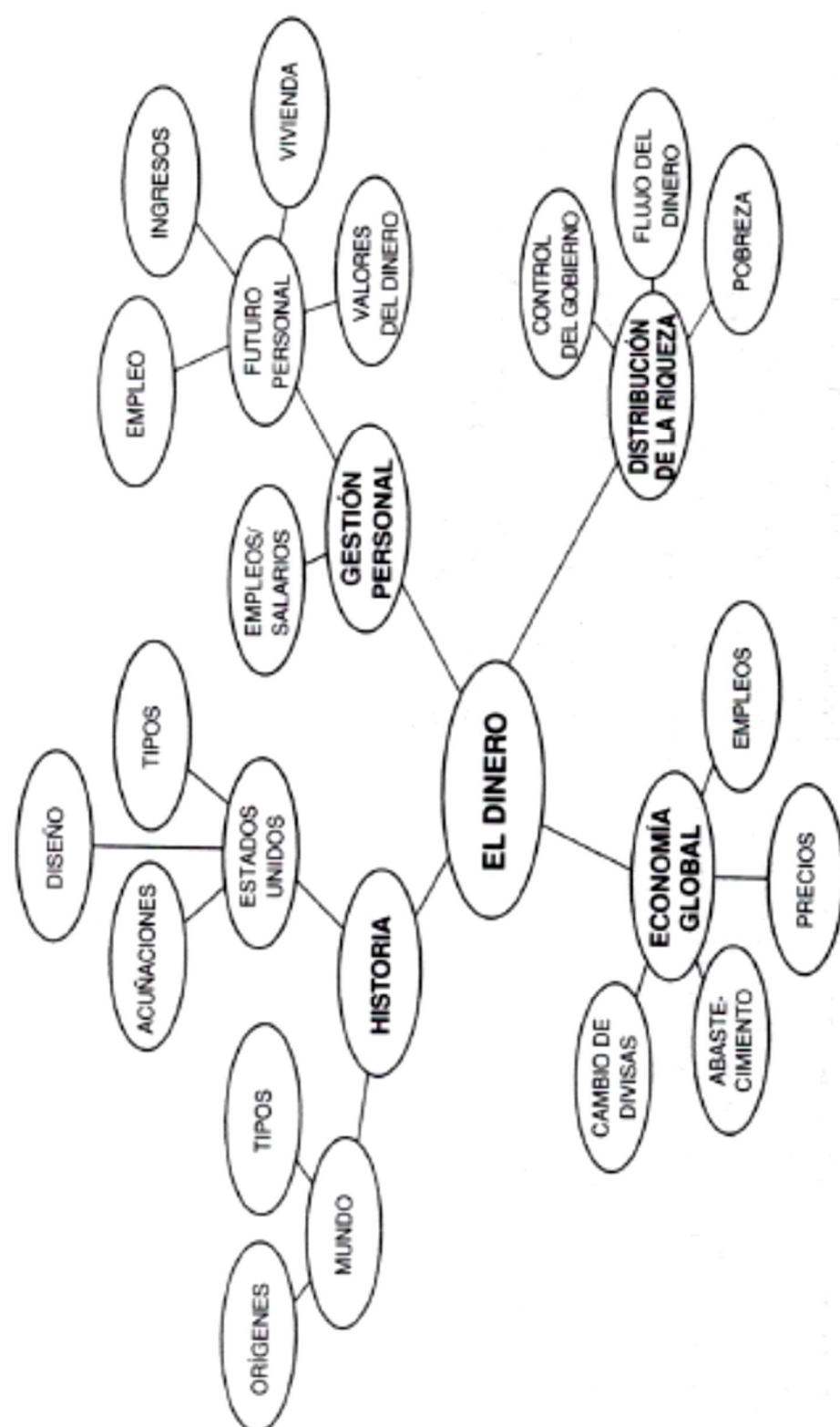
**Figura 4.3. (Continuación): Muestra de preguntas**

- ¿Cuándo se terminará la violencia de las bandas?
- ¿Existirá alguna vez la paz en todo el mundo?
- ¿Qué ocurre en los campos de exterminio?
- ¿Cuándo terminarán los malos tratos?
- ¿Quién mató a John F. Kennedy y a Martin Luther King?
- ¿Ganaremos la "guerra" contra las drogas ilegales?
- ¿Habrá alguna vez lo suficiente para que todo el mundo pueda sobrevivir?
- ¿Por qué las personas se matan o se hieren entre sí?
- ¿Iré a la prisión en algún momento?
- ¿Me secuestrarán?
- ¿Cuándo y cómo terminará el mundo?

**Figura 4.3. (Continuación): Muestra de actividades**

- Entrevistar a miembros de bandas o pandillas para averiguar por qué pertenecen a ellas.
- Estudiar las razones que se dan para matar y determinar qué se debería hacer para impedirlo.
- Entrevistar a alguien que haya estado en un campo de exterminio.
- Averiguar dónde se encuentran hoy los campos de exterminio e investigar por qué existen.
- Estudiar el índice y las causas de los diferentes tipos de malos tratos.
- Escribir un cuento sobre cómo podría terminar el mundo.
- Utilizando la información de periódicos o revistas, señalar con banderitas en un planisferio los lugares donde haya actualmente guerra u otros tipos de conflicto importantes.
- Estudiar la tendencia estadística local sobre diversos tipos de delitos, y prever problemas y soluciones futuros.





**Figura 4.4.** Unidad "El dinero": Red de conceptos, muestras de preguntas y actividades.

**Figura 4.4. (Continuación): Muestra de preguntas**

- ¿Cuándo y por qué se inventó el dinero?
- ¿Qué moneda es la de mayor valor del mundo?
- ¿Por qué en los billetes del dólar americano aparecen representados presidentes?
- ¿Dónde y cómo se hace el dinero en Estados Unidos?
- ¿Con qué frecuencia y por qué razones Estados Unidos ha cambiado de dinero?
- ¿Qué pasa con el dinero antiguo?
- ¿Existirá siempre el dinero?
- ¿Cómo funciona el cambio de divisas?
- ¿Cuál es el artículo más caro del mundo?
- ¿Cómo se fijan los precios?
- ¿Quién controla la mayor parte del dinero en Estados Unidos?
- ¿Llegará el día en que no haya ningún pobre?
- ¿Tendré suficiente dinero cuando sea mayor?
- ¿Qué es un trabajo de salario mínimo?
- ¿Qué empleos producen mayores ingresos?
- ¿Llegará el día en que no exista nadie sin su propia casa?
- ¿Seré un avaro?
- ¿Tendré una casa grande?

**Figura 4.4. (Continuación): Muestra de actividades**

- Enumerar algunos artículos de moda favoritos (ropa, zapatillas, etc.) y estudiar de dónde proceden, qué recursos se emplearon para fabricarlos, los salarios de los trabajadores que los hicieron, y quién obtiene beneficios de ellos.
- Entrevistar a comerciantes locales sobre cómo se fijan los precios de los diferentes artículos que venden.
- Utilizar fragmentos seleccionados de la televisión, de canciones o de películas; comparar los mensajes de valor que transmiten sobre el dinero, la riqueza y la pobreza.
- Debater temas relacionados con los salarios y la distribución de la riqueza, por ejemplo la brecha que separa los salarios de la clase trabajadora de los que se pagan a ejecutivos empresariales o deportistas profesionales.
- Elaborar una cronología sobre la evolución del dinero como sistema de intercambio.
- Crear un sistema económico del aula y analizar los patrones de distribución de la riqueza durante varias semanas.
- Invitar a un conferenciante para que explique cómo funcionan las conexiones económicas globales, y cómo influyen en las economías nacionales y locales.
- Visitar un banco local para aprender las cuestiones más habituales de la gestión personal del dinero, por ejemplo, los créditos, los diferentes tipos de cuentas, etc.
- Entrevistar a personas de otros países sobre el sistema económico y de divisa de su país.
- Diseñar y exponer nuevas formas de monedas que se podrían usar en Estados Unidos.
- Averiguar cómo se distribuye la riqueza en Estados Unidos, y cómo ha cambiado tal distribución a lo largo de tiempo. Prever lo que pueda ocurrir en el futuro.
- Escribir una autobiografía futura que demuestre los valores del trabajo, el estilo de vida personal y el dinero.



las listas de los grupos pequeños, las preguntas relevantes para un determinado tema, y el grupo va aportando ideas sobre posibles actividades que se pudieran realizar para responder sus preguntas. Una vez establecido un plan final, la unidad está lista. Cuando se termina cada unidad, el grupo escoge el siguiente tema de la lista original, revisa las preguntas usadas para elaborarla, y diseña un plan para la nueva unidad.

Este tipo de planificación colaborativa aborda la integración como otras planificaciones no hacen. *En primer lugar*, el currículum se crea, literalmente, de abajo arriba: a partir de las preguntas y las preocupaciones de los propios alumnos. De este modo, aumentan muchísimo las probabilidades de que los conocimientos y las actividades se contextualicen cuanto sea posible con las propias experiencias anteriores de los alumnos. *En segundo lugar*, como las actividades se definen en grupo, los alumnos tienen la posibilidad de señalar cuál creen que es la manera más adecuada de abordar los conocimientos y la experiencia. *En tercer lugar*, a medida que el proceso pasa de las preguntas individuales a las de grupo, y de las preocupaciones personales a las del mundo en general, los alumnos experimentan directamente la integración de los intereses personales y sociales.

Sin embargo, la planificación colaborativa no está exenta de tensiones. Una se refiere a la permanente pregunta de si los jóvenes desvelan su auténtico "yo" en el aula, dadas las complejidades de género, raza, clase y otras fuentes de la dinámica del poder dentro del grupo (ORNER, 1992). Además, muchos alumnos recelan de la invitación a elaborar un plan conjunto con los profesores, porque la experiencia les dice que es posible que a éstos nos les agraden sus ideas o que algunos generen la ilusión de democracia mediante una "ingeniería de consentimiento" ante unos planes predeterminados (GRAEBNER, 1988). Y, por último, siempre hay alumnos a los que, por una u otra razón, no se les ocurre nada que puedan aportar a la programación del grupo y, por ello, se dejan llevar sin manifestar su consentimiento. Los profesores que intentan hacer una auténtica planificación con los alumnos normalmente se esfuerzan por abordar estas cuestiones y, para ello, en primer lugar procuran crear un sentimiento de comunidad y confianza. Y aun así, la tensión que siempre está presente en la dinámica de grupos hace que esa planificación tenga menor encanto que el que implica la típica teoría de la participación.

*Un segundo problema* del tipo de planificación que he expuesto surge de la creencia en que se basa en unos intereses caprichosos de los jóvenes. Es posible que un currículum integrador sea para ellos más interesante y atractivo. Pero la propia programación se basa en preguntas y preocupaciones sobre uno mismo y sobre el mundo, dos áreas en las que no es probable que las personas propongan temas triviales. Las modas actuales encuentran un lugar en las materias que implican la cultura popular, pero los temas se refieren a cuestiones y asuntos fundamentales, no a las propias modas. La organización de la integración del currículum se centra en el tema, no en el interés.



Los profesores no preguntan qué les “interesa” a los alumnos o qué “quieren estudiar”, sino qué les preocupa.

*Y otro problema* son los desafíos constantes de personas que ponen en entredicho la importancia y la legitimidad de las preguntas y las actividades que los alumnos sugieren y los conocimientos que tales actividades implican. Los profesores que trabajan con una auténtica integración curricular del tipo que expongo comprenden perfectamente su obligación profesional de aportar determinados tipos de conocimientos y experiencias a los jóvenes, incluida gran parte de lo que se establece en los programas del estado y el distrito. Por esto, además de las preguntas sobre uno mismo y sobre el mundo, en la mente del profesor hay siempre una tercera cuestión: ¿Qué preguntas o preocupaciones plantea el mundo a los jóvenes y que, prosiblemente, éstos no las observen o las desconozcan? Así, por ejemplo, si un grupo de alumnos no identifican preocupaciones sobre la diversidad cultural, el profesor, conocedor de que se trata de un tema social fundamental, lo introducirá en el proceso de planificación. Por otro lado, los alumnos viven en el mismo mundo que los adultos y son más que conscientes de los temas importantes de este mundo. Además, se preocupan de estas cuestiones y desean saber más sobre ellas.

Estos tres problemas en su conjunto indican correctamente que los profesores que utilizan la integración del currículum se enfrentan de manera constante a la cuestión de cuánta orientación proporcionar a los alumnos en su trabajo. Ante la obligación que tienen de ayudar a los jóvenes a realizar su propia “integración”, de dar vida a la democracia participativa, y de cumplir con los mandatos externos, esa cuestión está siempre presente y es inevitable. Como veremos en este capítulo y en el siguiente, se trata sólo de una de las tensiones a las que se enfrentan los profesores en los enclaves de la alta pedagogía.

Sin embargo, a veces los propios alumnos reducen considerablemente la tensión. Cuando perfilé por primera vez el diseño curricular en torno a las preocupaciones de uno mismo y las sociales o del mundo, había imaginado que preguntaría a los alumnos en todo lo referente a uno mismo, mientras que, para la parte social o del mundo en general, recurriría a la lista de temas evidentes, como el conflicto, las culturas, los futuros, el medio ambiente, etc. En cambio, cuando empezamos a planificar con los alumnos, les pedimos que expusieran las preguntas y las preocupaciones sobre el mundo junto con las que se referían a ellos mismos. Como indican los ejemplos antes citados, casi todos los alumnos nombraron los mismos temas que teníamos los profesores. En realidad no me sorprendió que fuera así, sólo me sentí un tanto avergonzado por haber olvidado momentáneamente que los jóvenes, también, tienen experiencia del mundo.

## **Representar los conocimientos**

Hacia el final de la unidad sobre temas medioambientales, un grupo de alumnos decidió que quería dividirse en cinco subgrupos para crear cinco grandes biomas en su clase. Al elaborar los criterios de evaluación de los proyectos, profesores y alumnos convinieron en que cada subgrupo debería ser capaz de realizar una visita "estilo museo" de su bioma\*: exponer la información, responder preguntas, etc. Como parte de la preparación, todo el grupo visitó el museo de las ciencias. Para gran sorpresa de quien les acompañó en su recorrido, los alumnos tenían muchas preguntas sobre cómo realizar una visita, cómo adivinar qué preguntas se podrían hacer, cómo determinar qué decir y cómo disponer los murales explicativos. El guía admitió que nunca le habían hecho preguntas de ese tipo.

Ningún enfoque del currículum ostenta el monopolio sobre el uso de actividades que recurren simultáneamente a conocimientos de dos o más disciplinas. Hasta los profesores que siguen el sistema de asignaturas separadas a veces introducen conocimientos ajenos a su disciplina. Sin embargo, para los profesores que defienden la integración del currículum, ese tipo de actividades son tema recurrente en la vida de la clase. Pero nada es más indicador de la integración curricular que el uso de proyectos amplios, de todo el grupo y que incorporen todos los aspectos de una unidad.

Imaginemos, por ejemplo, una unidad llamada "La vida en el futuro" cuyo final es la exposición por parte de los alumnos de las recomendaciones a un funcionario responsable de la planificación de una ciudad sobre lo que en opinión de los alumnos se debería hacer en el año 2020, en aspectos como el uso del suelo, el transporte, el gobierno, los servicios sociales, etc. Imaginemos una unidad sobre "Temas medioambientales" que culmina con la exposición por parte de los alumnos de los resultados de una "auditoría de la protección medioambiental" a la escuela. Imaginemos una unidad sobre "Política y prejuicios" que termina con las recomendaciones de los alumnos sobre la diversidad cultural en los libros de texto y en otros recursos de la escuela. Imaginemos también que, en todos los casos, los alumnos han participado en la identificación inicial de la actividad final y han trabajado en ello a lo largo de la unidad, al tiempo que participaban en diversas actividades de grupos grandes, de grupos pequeños y de forma individual relacionadas con el tema.

Los grandes proyectos de este tipo abarcan prácticamente todas las dimensiones de la integración. Las personas tienen la oportunidad de crear sus propios contextos y métodos integradores mediante la participación en la planifica-

---

\* Término proveniente de la ecología. Un bioma es una gran comunidad unitaria caracterizada por el tipo de plantas y animales que alberga. Ejemplos de biomas reconocidos por los ecólogos son la tundra y el bosque de coníferas. (N. del R.)



ción de proyectos. Éstos son lo bastante amplios para permitir la integración de toda una diversidad de conocimientos. Al centrarse en el problema, también conllevan el uso de conocimientos para trabajar sobre temas socialmente importantes. Y como implican la acción social, los proyectos favorecen la integración de las preocupaciones y las experiencias del alumno, tanto las escolares como las ajenas a la escuela. El hecho de que los proyectos sean complejos significa que existe espacio para diversos estilos de aprendizaje, intereses, niveles de habilidad, modos de expresión, etc. Cuando todas estas cuestiones individuales se juntan en el proyecto de grupo, nace la idea de la integración social.

A los defensores de la integración del currículum a menudo se les pregunta cómo evalúan el aprendizaje del alumno. Además de las observaciones evidentes, las pruebas sobre la unidad (que normalmente consisten en las preguntas de ésta), los trabajos y otros medios típicos, estos grandes proyectos son un recurso importante para que profesores y alumnos recojan información sobre qué contenidos y destrezas se han adquirido dentro de una unidad. (Merece la pena señalar también que los alumnos y los profesores, al utilizar el sistema de trabajo en colaboración, normalmente actúan juntos para establecer los métodos y los correspondientes criterios dirigidos a evaluar el aprendizaje. Además, los resultados de la evaluación normalmente implican tanto la autoevaluación del alumno como las reuniones de padres o tutores conducidas por los alumnos.)

Los alumnos presentan, demuestran y exponen su trabajo al grupo, por esto los conocimientos no son simplemente algo que los individuos acumulen para sí mismos. Al contrario, se ponen en uso para que el *grupo* comprenda mejor el problema o el tema en torno a los que se organiza la unidad. En estos momentos en que los alumnos "representan los conocimientos" es cuando podemos ver en acción el funcionamiento de la integración personal y social. Como me decía Carol SMITH, una profesora que lleva años aplicando este enfoque: "No hay duda de que algo hay de convincente en el hecho de que el trabajo que hagamos 'cuenta' para algo más que una nota al final de una unidad".

## ***Organización y uso de los conocimientos***

Por definición, las aulas en que se aplica la integración curricular se distinguen por la organización y los usos de los conocimientos detallados en los capítulos anteriores y en la exposición de proyectos integradores que acabo de exponer. Dentro de estas aulas, sin embargo, se revelan aún más cosas sobre el conocimiento integrador.

Cuando el currículum se abre a temas del mundo en general y, en especial, cuando las preguntas y las preocupaciones de los jóvenes ayudan a configurar el currículum, de repente los contenidos e intereses de la cultura popular se sitúan junto a los de la "alta cultura" que tradicionalmente ha venido dominan-



do al currículum. Por ejemplo, una unidad sobre "Conflicto y violencia" podría estar orientada tanto por las descripciones sensacionalistas de conspiraciones y magnicidios como por el interés por saber por qué se inician las guerras. Una unidad sobre "El espacio exterior" podría surgir tanto de las preguntas sobre los agujeros negros como de los rumores sobre "visitas" de extraterrestres.

En otros ámbitos, existe un conflicto entre los intereses de la alta cultura y los de la cultura popular, en cambio, los profesores que usan la integración del currículum consideran que ambas son fuentes de conocimientos en sus aulas. Al fin y al cabo, la cultura popular es la preferida por un gran número de personas, incluidos muchos de los jóvenes con quienes trabajan los profesores. De modo que rechazar la cultura popular abortaría las posibilidades de conectar con las experiencias personales de los alumnos, y rechazar la alta cultura supondría privar a los estudiantes no privilegiados del acceso a conocimientos que tal vez no podrían encontrar fuera de la escuela pero que, no obstante, se esperaba de ellos que los poseyeran. Pero los profesores también comprenden que ambas fuentes de conocimiento están abiertas a la indagación crítica, ya que las dos están construidas socialmente y ninguna de ellas tiene el monopolio de "la verdad".

En este mismo sentido, se insiste en los usos democráticos del conocimiento. Uno de ellos, del que ya hemos hablado, es la utilización de los saberes para abordar los problemas y los temas sociales. Otro es el análisis crítico del conocimiento y de sus fuentes, como en el caso de un profesor que hizo analizar a los alumnos diversos libros de texto utilizando el criterio de la diversidad cultural. Un tercer uso es la idea subyacente de que los temas centrados en un problema para el currículum surgen de las experiencias personales y sociales de los alumnos y sus profesores, y no de los intereses centrados en la asignatura que favorecen unos lejanos académicos y burócratas.

Relacionada con este tercer punto está la idea implícita de que cuando los jóvenes y sus profesores responden a sus propias preguntas y preocupaciones, construyen sus propios significados. En este caso, el derecho a definir qué cuenta como conocimiento de valor no se deja por entero en manos de académicos y burócratas. Los conocimientos externos son una fuente de ideas muy importante y a la que recurrir, pero no son la única fuente de significado, como tampoco se da necesariamente por supuesto que siempre sea la más fiable. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de "constructivismo" se aleja mucho de las versiones tradicionales que simplemente implican a los alumnos en la búsqueda de su propio camino hacia unas respuestas predefinidas a las preguntas de una u otra área disciplinar.

Sin embargo, como la integración de los conocimientos suele ser un rasgo curricular desconocido para muchos alumnos y padres, los profesores que usan la integración del currículum normalmente ponen todo el empeño en demostrar que lo que APPLE (1993) llama "conocimiento oficial" sigue estando presente y se explica. Una forma de ese empeño consiste en unas reuniones

de "proceso" frecuentes con los alumnos, en las que el grupo identifica y debate los contenidos y las destrezas que se están utilizando en un momento determinado. Otra es mostrar a los padres una lista de contenidos y destrezas para cada unidad, clasificados por asignaturas. Otra más consiste en utilizar los trabajos de los alumnos como elemento central de las reuniones con los padres. Otra es invitar a los padres a que visiten las clases, para ver los proyectos y las exposiciones de los niños, y para que sirvan de fuente para muchos temas. Y otra es utilizar las fuentes tradicionales, por ejemplo los libros de texto, cuando sean útiles para reunir información. Evidentemente, todo esto, además de la extensa red de métodos mencionados en el capítulo anterior que demuestran que los alumnos que participan en la integración del currículum rinden como mínimo al mismo nivel o mejor que los que siguen un sistema de asignaturas separadas en las pruebas de conocimientos estándar.

Sin embargo, el éxito en este tipo de conocimientos es sólo el inicio de lo que es la integración del currículum. Si ésta no fuera más que esto, poco se podrían justificar la complejidad y el conflicto que supone llevar a cabo la integración curricular en unos centros educativos que están organizados siguiendo un sistema de asignaturas separadas. Como queda implícito en la descripción de los proyectos integradores y los usos democráticos del conocimiento, es más probable que los alumnos implicados en la integración curricular se relacionen con unos conocimientos mucho más ricos, más sutiles y más complejos que los confinados dentro de las fronteras de las asignaturas aisladas: el pensamiento crítico y creativo, la valoración, la construcción de significados, la resolución de problemas y la acción social. Cuando estas destrezas alcanzan la superficie del currículum, cuando los jóvenes representan sus conocimientos, cuando éstos se aplican de forma instrumental a temas importantes, por fin vemos, en esas aulas, una demostración del antiguo dicho: "El conocimiento es poder". Y a diferencia del currículum tradicional por asignaturas, ese poder tiene que ver con el trabajo sobre temas sociales importantes y no con la preparación para unos objetivos académicos triviales.

Frecuentemente los profesores que trabajan con la integración del currículum se ponen a la defensiva cuando se habla de cómo se organizan y se usan los conocimientos y sus clases. Sin embargo, acaban por explicar las pruebas de investigaciones, resultados de exámenes, y que usan con frecuencia la enseñanza directa para determinadas destrezas, etc. Algunos profesores, no muchos, han sabido dar con una respuesta más contundente a los críticos: las listas largas y fragmentadas de contenidos y destrezas basadas en asignaturas no se traducen en unos niveles superiores ni en un currículum más exigente, como tampoco hacen más accesibles los conocimientos a los jóvenes. Al contrario, dicen, el interés por temas reales, por el aprendizaje contextual, la resolución de problemas, la reflexión, la indagación crítica, etc., se traduce en unos niveles superiores, en un currículum más exigente y en un mayor acceso a los conocimientos. Como veremos en el capítulo siguiente,



algunos críticos comprenden todo lo referente a la integración curricular; son aquellos que rechazan el enfoque precisamente porque temen que demasiados alumnos sepan demasiado.

Hace pocos años, trabajaba con un grupo de profesores en una escuela de verano en donde los alumnos matriculados habían suspendido dos o más asignaturas durante el curso. Era evidente que se trataba de un grupo de jóvenes poco afortunados desde el punto de vista académico. Después de programarlo con los alumnos, los profesores habían elaborado un sistema de reuniones de grupos pequeños para investigar diversos temas, y reuniones de grupos grandes para procesar los criterios de investigación comunes, la publicación y el debate de las conclusiones que fueran derivando de la investigación, etc. Al cabo de una semana del inicio del curso, llegaron unos visitantes de un centro universitario de la zona y observaron cómo actuaban los alumnos en la biblioteca buscando información para sus proyectos. También comentaron con algunos estudiantes lo que estaban haciendo y cómo estaba organizado su trabajo. Cuando los visitantes abandonaban el centro, expresaron al director que era un programa realmente apasionante y que parecía que los alumnos realizaban muy bien su trabajo. Luego preguntaron si también había un programa de repaso para quienes tuvieran problemas académicos durante el curso. Algunas organizaciones del currículum ocultan lo que pueden hacer los alumnos. Otras les abren el camino.

### ***Crear comunidades***

He tenido alguna oportunidad de entrevistar a alumnos que durante un curso académico han trabajado con un auténtico enfoque de integración curricular, para volver al curso siguiente a la organización tradicional de asignaturas separadas. Aunque intento preguntarles por lo que piensan que ganaron o perdieron en relación con sus actuales compañeros de clase que seguían un programa de asignaturas el año anterior, lo que quieren es comparar los dos sistemas y hablar de lo que carecen. La mayoría de ellos ahora la actividad en grupo, el trabajar juntos en grandes proyectos y tener debates serios en grupos. A ello le llaman "la pérdida del sentimiento de comunidad".

Entre otros fines, la integración del currículum pretende fomentar la integración social. Por esta razón, los profesores que utilizan el sistema coordinan sus esfuerzos para crear unas comunidades democráticas en sus clases. El sentimiento de comunidad se construye no sólo en las relaciones entre los adultos y los jóvenes, sino en la idea de que unos y otros están implicados en el estudio de unas cuestiones y unas preocupaciones que comparten. De esta forma, los jóvenes tienen oportunidad de descubrir mediante la experiencia los conocimientos sociales que forman parte de un modo de vida democrático.



Los profesores que usan la integración curricular a este nivel participan en actividades explícitas cuya finalidad es construir una comunidad (por ej. M. SMITH, 1927; ZAPP, 1959; BRODHAGEN, 1995; ALEXANDER, 1995; PATE, HOMESTEAD y MCGINNIS, 1996). Por ejemplo, el gobierno de la comunidad suele empezar con la redacción por parte de la clase de una "constitución", o por decidir las normas básicas para el funcionamiento de los grupos. Se utilizan planisferios para ilustrar la procedencia étnica, y mapas locales para situar dónde vive cada uno respecto a la escuela. Los alumnos preparan unas encuestas para averiguar los intereses, las actitudes y las preferencias, y luego elaboran diagramas y gráficos para realizar una imagen estadística del grupo. Se escriben autobiografías, para que los individuos puedan reflexionar sobre si se integran o no en la imagen del grupo. Nada de todo esto son trucos artificiosos de "sensibilidad". Al contrario, su finalidad es procurar seriamente propiciar la idea de una comunidad orgánica y democrática.

Cuando los grupos planifican su currículum, el tema de integrar el interés personal y el social se convierte en una cuestión importante. El esquema de planificación que antes describíamos se basa en la idea de una educación general más que especializada e individualizada. Se pretende reunir a los alumnos en torno a una experiencia compartida de interés mutuo, y no tratar con los intereses independientes de cada individuo. Existe, por supuesto, mucho espacio para los intereses personales dentro del formato basado en un proyecto, pero aun entonces, los proyectos individuales están vinculados y se comparten como elementos de proyectos de grupo más amplios. Tal vez donde mejor se aprecie todo esto será en esos momentos en que el grupo trabaja para encontrar un consenso entre las preguntas individuales para conseguir un único conjunto de temas para todo el grupo.

Más allá de estas cuestiones curriculares, parece también que los profesores que utilizan la integración del currículum valoran coherentemente el hecho de trabajar con diversos grupos de jóvenes. Por ejemplo, a menudo se incorporan a los grupos de sus clases alumnos de educación especial (y sus profesores), como parte de los proyectos de integración. Este interés procede no sólo de un compromiso ideológico con la diversidad, sino de la confianza en que un currículum programado de forma colaborativa y centrado en proyectos dejará mucho espacio para ideas diversas y para distintas rutas para conseguir lo que se pretende. De hecho, quienes visitan esas aulas a menudo se asombran al ver que alumnos que han realizado unas exposiciones muy acertadas están clasificados como de educación especial. Sin embargo, como veremos más adelante, una educación general que reúna a jóvenes diversos en nombre de la democracia no siempre es fácil de mantener, en especial en unos tiempos en que son tantos los padres que exigen un currículum diferenciado para su propio hijo.

La idea de crear una comunidad surge también de la teoría de la gestión del aula que se comparte entre los profesores que usan la integración curricular.

Por ejemplo, se suelen formar comisiones rectoras que ayuden a gestionar diversas unidades. Todo el grupo se plantea preguntas sobre los criterios para evaluar el trabajo del alumno y valorar los aspectos del currículum. Además, el grupo procura resolver los conflictos entre sus miembros mediante cualquiera de las normas que ellos mismos elaboraron a principio de curso, mientras los profesores se esfuerzan por mantener en el grupo a los alumnos que presentan problemas de disciplina, en vez de enviarlos al despacho del director.

Paradójicamente, estos esfuerzos a menudo complican la vida al profesor, cuando algunos administradores confunden esta teoría del currículum con una teoría de la disciplina, y el docente se encuentra con que en su clase hay una proporción desmesurada de alumnos con los que otros profesores de la escuela simplemente no quieren trabajar. La intensidad de este tipo de situaciones, por no hablar de la injusticia que suponen, es toda una prueba para la energía emocional hasta del profesor más entregado. Sin embargo, casi siempre persisten en su empeño, porque la cuestión de la integración social es una parte tan sustancial del currículum como el contenido de las diversas unidades. Y por difíciles que puedan ser las cosas, hay momentos gratificantes.

En uno de los grupos con los que trabajamos había una niña que la escuela tenía clasificada como "emocionalmente problemática" y, por esta razón, normalmente estaba en un aula con uno o dos compañeros catalogados como ella y uno o dos profesores de educación especial. Después de completar nuestra planificación y estar ya con la primera unidad bien avanzada, en cierto momento se nos unió el director de la escuela. Tenía curiosidad por oír las explicaciones de los alumnos sobre lo que estaban haciendo, de modo que formuló una serie de preguntas sobre la integración de conocimientos, la planificación colaborativa y el trabajo en proyectos, a las cuales respondieron los alumnos. Cuando se preparaba para terminar su intervención, la niña clasificada como "emocionalmente problemática" levantó la mano. Se le invitó a situarse enfrente de toda la clase y, después de hacerlo, le dijo al director: "Normalmente me ponen en una habitación sola con un profesor porque la gente piensa que no soy nadie. Pero desde que trabajo aquí con todas estas personas, soy feliz. Cuando estoy aquí, siento que soy alguien".

## **Las relaciones**

Como parte de los talleres sobre integración del currículum, suelo mostrar un vídeo en que aparecen unos profesores y unos alumnos planificando el currículum tal como lo he expuesto (*Wisconsin Public Telecommunications for Education*, 1992). El vídeo tiene mucha fuerza, y siempre deseo verlo otra vez. Sin embargo, en cierta ocasión, hace unos años, me dediqué a observar a los profesores que participaban en el taller mientras veían la cinta. De repente comprendí que aquello que atraía su atención no era tanto el diseño



curricular, sino las relaciones que los profesores captados en el vídeo tenían con sus alumnos. Efectivamente, cuando les pregunté sobre tal circunstancia, algunos docentes me dijeron que ojalá sus alumnos “les miraran de esa forma” o “les hablaran de esa forma”. Decían que estaban dispuestos a intentar el diseño curricular si se iban a encontrar con esa misma actitud en sus alumnos.

Profesores y alumnos se unen porque se supone que deben de hacer “algo”. Este algo es el currículum. Si resulta que este trabajo de algún modo provoca desasosiego, es muy probable que las relaciones entre profesores y alumnos sean tensas. No hay duda de que así ocurrirá con un currículum abstracto, fragmentado e incoherente. La integración curricular, por otro lado, abre la posibilidad de unas relaciones más positivas.

Para empezar, los profesores que deciden usar la integración del currículum ya han asumido diversos compromisos que crean unos cambios fundamentales en las relaciones tradicionales entre profesor y alumno:

- Compartir con los alumnos el currículum y la toma de decisiones.
- Centrarse más en las preocupaciones de los jóvenes que en unas orientaciones sobre los contenidos al estilo de “alcance y secuenciación”.
- Abordar preguntas para las que no tienen aún respuesta y, por consiguiente, aprender junto con los alumnos.
- Tomarse en serio los significados que los alumnos construyan.
- Defender el derecho de los jóvenes a tener este tipo de currículum.

Al asumir estos compromisos, los profesores demuestran su deseo de cambiar las relaciones de poder dentro del aula. Por ejemplo, una regla general que normalmente utilizábamos desde el inicio del trabajo era la siguiente: si hay algo que deseamos saber, se lo preguntamos a los alumnos. Los profesores que comparten esta idea inmediatamente se sitúan en una posición menos antagónica respecto a sus alumnos en lo que se refiere tanto a la gestión del aula como al currículum. Estos cambios en el poder, además de los intentos por construir una comunidad, indican un compromiso con la participación del alumno mucho mayor que el simple desarrollo de actividades llativas.

No parece que las relaciones con los jóvenes sean las únicas buscadas por esos profesores. Dado que los libros de texto y otros recursos escolares típicos no dicen nada sobre cuestiones personales y sociales, los profesores que usan la integración curricular crean una red de personas-recurso que puedan aportar conocimientos especializados al aula. También encuentran formas inusuales de incorporar al currículum a los padres y a otros adultos significativos en la vida de los niños: como recursos para proyectos, interviniendo en fiestas familiares en la escuela y, en algunos casos, mediante cierto nivel de participación y ayuda en la definición de los temas sociales o mun-

diales del currículum. Y como las relaciones funcionan en ambos sentidos, los profesores también procuran hacer de la comunidad un enclave de estudio, de proyectos de servicio y de acción social del currículum.

Pero, finalmente, son las relaciones con los alumnos las que parecen tener mayor importancia para estos profesores. Los jóvenes no son ingenuos en sus relaciones con los docentes y, de hecho, son muy claros sobre lo que buscan en estos contactos (BEANE y LIPKA, 1986). Además, son muy capaces de distinguir la sinceridad de la conducta de los profesores y las actitudes que tal comportamiento supone. Esto es lo que los profesores de aquel taller observaban en el vídeo. Y ésta es una de las razones de por qué les atraía la idea de la integración del currículum.

### ***La alta pedagogía***

Cualquiera que pase cierto tiempo en las aulas que he descrito no puede dejar de maravillarse ante el trabajo de estos profesores, en especial cuando hay tantas escuelas que parecen tan deprimentes y faltas de vida. Y, sin embargo, estos profesores son personas tan reales como sus colegas. Hicieron sus estudios de primaria, secundaria y superiores y siguieron programas de formación del profesorado. Se relacionan con otras personas adultas, algunos tienen hijos, y todos los que yo conozco poseen intereses ajenos a la escuela y el aula. Además, en otras clases, a veces en la contigua, hay profesores muy buenos que usan métodos importantes, como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza por unidades, los trabajos y cosas similares. Pero hay algo diferente en esas aulas, algo que parece abarcar más que la propia vida. No podemos dejar de preguntarnos qué es lo que esos profesores creen y qué convierte sus clases en unos enclaves de la alta pedagogía. Creo que, por lo que escucho en sus comentarios y lo que observo en sus clases, tengo cierta idea al respecto.

Ocurre que estos profesores respetan la dignidad de los alumnos. Se toman en serio sus ideas, sus esperanzas, sus aspiraciones y su vida. Escuchan con atención a los jóvenes, tanto si el mensaje es claro como si es confuso. Cuando se les pregunta por qué enseñan de esa forma, suelen hablar de las injusticias que han visto cometer con los alumnos en otras aulas, a veces en las de sus propios años escolares. Aceptan a los jóvenes tal como son y no desean tener en sus clases a alumnos de otro tipo.

Estos profesores creen en la democracia y no ven razón para que los valores y los derechos democráticos no se extiendan a los jóvenes de los centros educativos. Les interesan y les preocupan los aspectos sociales, tanto que tales temas se convierten a menudo en la base organizativa de la clase. Reconocen que los jóvenes tienen derecho a estar bien informados y a investigar críticamente las cuestiones que les interesan. Piensan que los alumnos



no sólo tienen el derecho a dar su opinión sobre cuanto ocurre en la escuela, sino la obligación de hacerlo. Creen, como en cierta ocasión dijo mi colega Ed MIKEL, en "darle la vuelta a la tortilla en favor de los que tradicionalmente no han tenido poder alguno".

Estos profesores piensan sinceramente que la diversidad en el aula es una fuente de fuerza y de posibilidad más que un problema. Así, por ejemplo, les entusiasma tanto el trabajo del alumno a quien le cuesta mucho esfuerzo realizarlo como el del más aventajado. Les interesan las diferencias culturales entre los jóvenes, la alta cultura y la cultura popular, y la llamada cultura juvenil, y siempre buscan la forma de integrarlas todas en las conversaciones que tienen lugar en el aula. Y el propio diseño de su trabajo indica su compromiso de crear espacio para diferentes tipos de aprendizaje, distintos modos de expresión, etc.

Estos profesores quieren que los jóvenes se impliquen en un aprendizaje significativo en torno a grandes temas e ideas. Así, los centros organizadores del currículum incluyen materias como el conflicto, el medio ambiente, el futuro, el prejuicio y la pobreza, y otros similares. Contrariamente, tienen poco tiempo para un currículum que signifique reunir más y más información trivial o que use temas como los ositos de peluche, los dinosaurios o las manzanas. Además, estos profesores saben centrar constantemente el trabajo en las grandes cuestiones, al tiempo que se realizan actividades cotidianas que forman partes más pequeñas de éstas.

Estos profesores tienen un gran interés tanto por la excelencia como por la equidad. Desean que todos los alumnos rindan bien, sepan más y adquieran mayores destrezas, incluso en aquellas áreas que son necesarias para cruzar toda la maraña de tests estandarizados que estos profesores casi siempre desprecian por su trivialidad y su aire de alta cultura. Este deseo se ve respaldado por la convicción de que todos los jóvenes pueden aprender, aunque no siempre las mismas cosas ni al mismo nivel. Pero la creencia en que los jóvenes pueden aprender y el deseo de que lo consigan les llevan a presionar a todos los alumnos para que realicen todo su trabajo y lo hagan bien. Nunca ceden ni tiran la toalla con los jóvenes. A diferencia de muchos adultos, parece que estos profesores saben qué se puede obtener razonablemente de los alumnos y cómo apreciar lo que *pueden* hacer, en vez de insistir en lo que no pueden hacer.

Parece que estos profesores piensan que hay que integrar la vida interna de la escuela y la externa. Como ya hemos visto, crean espacio para los temas sociales, la cultura popular y otros aspectos de la vida que a menudo se han excluido del currículum, como si no existieran o no fueran importantes. Pero más que esto, piensan que los jóvenes deben tener oportunidad de usar los recursos de la escuela para profundizar en el conocimiento de sí mismos y de su mundo desde la perspectiva de su propia vida. El currículum no es un simple sistema de cultivo para alcanzar una nota mejor o para pasar al

siguiente nivel de enseñanza, a la universidad o al trabajo, o para "más adelante en la vida". Y se interesan realmente por la vida actual, mucho más que por los mandatos externos de tener que abarcar unos contenidos o el alcance rígido y las secuencias del currículum tradicional.

Al describir a "estos" profesores y las que parecen ser sus convicciones, no pretendo decir que otros docentes no piensen las mismas cosas. Algunos creen en ellas, sin duda. Pero parece que los profesores que estoy mencionando, más que otros, integran todas estas creencias en una pedagogía coherente y consiguen ayudar a los jóvenes a perseguir los que son *sus* intereses y ambiciones. Y parece que viven de una forma más plena en el mundo, que les interesa una amplia variedad de cosas, en especial las ideas nuevas que puedan transmitir a los alumnos y aquellas que éstos puedan aportarles a ellos. Una vez más, sin embargo, no son ni mujeres ni hombres extraordinarios. Son profesores reales que llevan una vida normal y trabajan en centros educativos reales con alumnos reales.

No estoy muy seguro de cómo llegan estos docentes a todas esas creencias. Hace unos años hice un pequeño estudio sobre este tema. Los profesores que participaron en él me decían que, aunque la formación como docentes les había influido un tanto, su pedagogía surgía en el mismo grado de otras fuentes, tales como el tiempo pasado en el Peace Corps\*, sus experiencias como alumnos o su filosofía de la vida. Esto da cierto sentido al trabajo descrito en este capítulo, ya que tiene más que ver con una forma de pensar que con unas técnicas de instrucción. De hecho, esta pedagogía es una forma de vida.

Cualquiera que haya probado alguna vez la integración del currículum sabe que implica unos riesgos considerables dentro y fuera del aula. Abundan las historias referentes a la difícil política sobre la integración curricular a la que se enfrentan los profesores mencionados en este capítulo. Pero hay una frase que permanentemente les oigo decir y es la siguiente: "Nunca volveré a lo anterior". Conozco situaciones en las que a unos profesores se les obligó a reducir su trabajo en la integración del currículum, hasta el punto de que perdía su sentido. La mayoría de ellos se fueron a otras escuelas que tenían una actitud más propicia para su pedagogía. En dos casos, los docentes abandonaron su actividad. Cuando estos profesores manifiestan que no volverán a lo anterior, lo dicen convencidos. ¿Quién les puede culpar? ¿Por qué iban a querer abandonar el enclave de la alta pedagogía?

\* Organización civil financiada por el gobierno de Estados Unidos para ayudar a los nativos de países en vías de desarrollo a realizar proyectos tecnológicos, agrícolas, educativos y sanitarios de carácter práctico. (N. del T.)