

Título original de la obra:

CURRICULUM INTEGRATION. Designing the core of democratic education

© Copyright by Teachers College, Columbia University, 1997.

Primera edición: 2005

Segunda edición: 2010

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2010)

Coeditan:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Y

EDICIONES MORATA, S. L.

Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid

www.edmorata.es morata@edmorata.es

Derechos reservados

Depósito Legal: M-33.998-2010

ISBN: 978-84-7112-494-4

NIPO: 651-05-001-4

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)

Cuadro de la cubierta: *Huérfanos* (Detalle) (1879) de George Adolphus Storey.

Contenido

	<i>Págs.</i>
SOBRE EL AUTOR	9
AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO PRIMERO: Una clase especial de unidad	21
<i>Las dimensiones de la integración del currículum, 24.—La integración de las experiencias, 24.—La integración social, 26.—La integración de los conocimientos, 27.—La integración como diseño curricular, 29.—Más allá de las asignaturas separadas, 30.—Enfoques multidisciplinares y de otro tipo, 30.—Los centros organizadores, 35.—El interés actual, 37.</i>	
CAPÍTULO II: En busca de la integración del currículum	41
<i>Trascender del sistema de asignaturas, 44.—De la integración al currículum básico, 47.—Los años oscuros, 53.—La recuperación, 56.</i>	
CAPÍTULO III: La integración del currículum y las disciplinas del conocimiento	61
<i>¿Dónde está el problema?, 62.—En el seno del sistema de asignaturas, 64.—El conocimiento en un currículum integrador, 67.—Más allá del debate, 71.</i>	
CAPÍTULO IV: Los enclaves de la alta pedagogía	73
<i>La planificación colaborativa, 75.—Repensar los conocimientos, 86.—Organización y uso de los conocimientos, 87.—Crear comunidades, 90.—Las relaciones, 92.—La alta pedagogía, 94.</i>	
CAPÍTULO V: Los enclaves de la política dura	97
<i>Dentro del aula, 97.—Entre colegas, 100.—Ante la mirada de la autoridad, 102.—Mi hijo, no, 106.—La falsa interpretación de la integración del currículum, 109.</i>	

CAPÍTULO VI: He descubierto un currículum oficial	113
<i>La educación general: El estilo de los años noventa, 115.—¿El currículum oficial de quién?, 118.—¿Un currículum sobre qué?, 120.—Un currículum oficial digno de tal nombre, 122.</i>	
CAPÍTULO VII: ¿Cómo le va a la integración del currículum?	125
<i>Afrontar la realidad, 126.—¿Cómo le va a la integración del currículum?, 133.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	135
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS	145
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	150

Una clase especial de unidad

Imaginemos que vamos a trabajar con un grupo de alumnos en una unidad sobre "Temas medioambientales", incluidos los conceptos importantes o las "grandes ideas", como la protección del medio ambiente, la contaminación, la política y la economía. ¿Qué tipo de experiencias podría ayudarles mejor a tratar estas cuestiones? Para analizar el concepto del medio, los alumnos podrían trabajar en programas de reciclaje de la escuela o de la comunidad, formular recomendaciones para la conservación de recursos después de estudiar los patrones en los sistemas de eliminación de residuos en el centro o en la comunidad, y/o llevar a cabo una campaña para fomentar la protección del medio ambiente y el reciclaje en la escuela y en la comunidad. Para estudiar el concepto de política y medio ambiente, podrían realizar una encuesta en el centro y en la comunidad sobre las actitudes ante cuestiones como el reciclado y el uso del suelo, organizar exposiciones que mostraran puntos de vista opuestos sobre temas medioambientales, y/o investigar cómo han cambiado los debates sobre las cuestiones medioambientales a lo largo del tiempo. Para estudiar el concepto de contaminación, podrían analizar el agua o el suelo de fuentes cercanas, estudiar los esfuerzos realizados por las empresas y las industrias para reducir la contaminación, y/o preparar exposiciones sobre diversos tipos de contaminación.

Una vez concluido el trabajo con esta unidad, supongamos que seguidamente organizamos otra unidad sobre "La vida en el futuro", con unos conceptos relacionados; por ejemplo: la tecnología, los espacios donde vivir, la salud y otros. Aquí los alumnos podrían realizar una encuesta sobre lo que sus compañeros piensan del futuro, tabular los resultados, compararlos con otras previsiones que se hicieran en su día sobre nuestra época, para ver si en realidad se cumplieron. O podrían desarrollar recomendaciones para el futuro de sus comunidades locales en aspectos como la población, la sani-

dad, el ocio, el transporte, la protección del medio ambiente, etc. O podrían estudiar los efectos del envejecimiento en los rasgos faciales, para imaginar qué aspecto tendrían cuando fueran mayores.

Basta con una lectura superficial de estos ejemplos para darse cuenta de que los alumnos que participaran en ellos tendrían que trabajar con una enorme variedad de conocimientos, desde la información a los valores, incluidos unos contenidos y unas destrezas propios de diversas disciplinas del conocimiento. Sin embargo, en el proceso de describir las actividades para abordar los diversos conceptos no los categoricé por diferentes áreas de asignaturas. Al contrario, los conocimientos se integraban en el contexto de los temas del "medio ambiente" y del "futuro", y en las correspondientes actividades. Además, en esos contextos, el conocimiento adquiría una importancia y una finalidad inmediatas. En este caso, la respuesta a las habituales preguntas del alumno de por qué hay que aprender ciertas destrezas o conceptos no es "para prepararse para un determinado futuro", sino para abordar lo que debe hacerse *ahora*.

Esta situación en el aula tiene diversas características distintivas. Los centros organizadores son problemas o cuestiones importantes que conectan el currículum escolar con el mundo externo más amplio. Los centros organizadores sirven de contexto para unificar el conocimiento. A su vez, éste se desarrolla al aplicarse instrumentalmente al estudio de los centros organizadores. Así estructurado, el currículum y el conocimiento que implica son más accesibles y significativos para los alumnos y, por ello, es más probable que les ayuden a ampliar la comprensión que tienen de sí mismos y de su mundo. Es evidente que cualquier diseño curricular dice crear unas conexiones de un tipo u otro: con el pasado, con la comunidad, entre las asignaturas, etc. Pero hay un diseño curricular que busca las conexiones en todas direcciones y, dado este tipo especial de unidad, recibe el nombre de *integración del currículum*.

A filósofos y educadores les ha preocupado siempre la "integración", puesto que este término refleja la tensión implícita en las relaciones entre el todo y las partes. En el siglo XIX, la idea de la integración en relación con la escuela se centraba en el papel de ésta en el fomento de la unidad social, o la "integración social", especialmente a medida que se iba imponiendo la idea de las escuelas públicas y comunes. A finales de ese siglo, los seguidores del gran educador alemán Johann HERBART desarrollaron unas ideas sobre la correlación de las asignaturas, ideas a que a veces se denominaban "integración de los estudios". Sin embargo, hacia mediados de los años veinte del siglo XX, la "integración" había adquirido un significado nuevo como organismo, y los psicólogos de la *Gestalt* habían introducido el concepto de una personalidad integrada y describían los procesos por los que las personas supuestamente buscaban la unidad entre sus conductas y valores, entre el yo y el entorno, etc. Fue este significado de la "integración", que en 1927 anali-

zaba en una tesis Meredith SMITH, el que contribuyó a configurar una cuestión fundamental: *¿Algunas organizaciones o algunos enfoques curriculares tienen más probabilidades que otros de ayudar a los alumnos en los procesos de la integración personal y social?* Las respuestas a esta pregunta tomaron tres direcciones.

Una respuesta señalaba que el proceso de la integración lo facilitaría un currículum centrado en el niño que determinara su dirección y su organización a partir de los intereses, las experiencias y el "desarrollo" del alumno. Un ejemplo de ello fue el "currículum activo", en el que se animaba a los alumnos a extraer sus propias conclusiones de unas actividades que exigían observación, experimentación directa y cosas por el estilo (KILPATRICK, 1934). Otro fue el "currículum de la experiencia", en el que profesores y alumnos planificaban en cooperación unas actividades en torno a situaciones de la vida real, con unas destrezas y unos conceptos que se aprendían con la realización de esas actividades (HOPKINS, 1941). Sus defensores decían que estos sistemas ayudaban a la integración porque se centraban en la propia forma que tenía el alumno de organizar sus ideas y experiencias.

Insistían, además, en que la integración era algo que las personas deben hacer por sí mismas. Por esta razón, aconsejaban que no se utilizara el término para referirse a los esfuerzos de los adultos por reorganizar las asignaturas de la escuela. No obstante, otra respuesta llegó de educadores que ya estaban interesados en las correlaciones entre las diversas áreas temáticas y que se solían referir a tales correlaciones como un "currículum integrado". Esta respuesta indicaba que era más probable que los alumnos aprendieran los contenidos de una asignatura si se organizaban en unos conceptos generalizados que traspasaran las fronteras divisorias de las asignaturas separadas. Así, por ejemplo, dos asignaturas se podían juntar en un curso con un "enfoque de áreas amplias", por ejemplo, las humanidades; las destrezas se podían reforzar entre dos asignaturas como las ciencias y las matemáticas; o partes fragmentadas de una disciplina se podían "fusionar" para formar una asignatura más amplia, por ejemplo, la de estudios sociales (HOPKINS, 1941).

Hubo aún otra respuesta a la pregunta sobre la integración y el currículum, y esta vez provenía de aquellos progresistas que centraban sus intereses en los temas sociales y en la idea de integración social. Estos educadores apoyaban la idea de integración personal y de individualidad creativa, pero las entendían como aspectos de una sociedad democrática más que como un fin en sí mismas. De este modo, se cuestionaban si un currículum centrado por completo en el niño sería realmente integrador si sólo se centrara en el proceso individual de la integración y no abordara de manera explícita el proceso de la integración social. Al fin y al cabo, se decía, se suponía que la escuela estaba implicada en la mejora social y el bien común. Además, la "vida real" a la que se suponía que se ajustaba el currículum implica unas

preocupaciones sociales además de las personales (DEBOER, 1936). Centrados en los temas sociales, los defensores de esta respuesta formularon lo que alguien denominó “el proceso democrático de integración”, una formulación según la cual el proceso de organizar la experiencia y el conocimiento en torno a los temas y las situaciones sociales lo podían realizar grupos, tanto como personas individuales (CARY, 1937). Así que el término *integración*, que normalmente se asociaba con la psicología y la organización del conocimiento, era también parte del movimiento en favor de la educación democrática, incluido el popular currículum “básico” centrado en el problema (RUGG, 1936, 1939; HOPKINS, 1941; MACDONALD, 1971).

Es posible que, ante el tratamiento que se da a la integración curricular en la literatura actual, en conferencias y en talleres, este breve esbozo histórico les parezca sorprendente a algunos. El discurso actual sobre la integración del currículum es casi por completo ahistórico, y alternativamente se señala que tiene sus raíces en las reformas de los años sesenta o que es una “moda pasajera” reciente que se inició en los años ochenta. Además, este mismo discurso actual casi siempre implica que la integración curricular no es más que una cuestión de reorganizar las programaciones de clase cuando se identifiquen puntos comunes entre las diferentes asignaturas. Ninguna de ambas interpretaciones es verdad, por supuesto, pero el hecho de que se crea tanto en las dos ha limitado los debates sobre la integración del currículum y el alcance de su uso en los centros educativos.

Las dimensiones de la integración del currículum

La integración del currículum, en el sentido que se le pretende dar, implica cuatro aspectos importantes: la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos, y la integración como diseño curricular. Al profundizar en cada uno de ellos, se puede imaginar que convergen —se “integran”, por así decir— en una teoría global de la integración curricular que es más importante y prometedora que las disposiciones curriculares a las que erróneamente se denominan “integración” en muchos debates actuales.

La integración de las experiencias

Las ideas que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su mundo —sus percepciones, creencias, valores, etc.— se construyen a partir de sus experiencias. Lo que aprendemos al reflexionar sobre nuestras experiencias se convierte en un recurso para afrontar los problemas, los asuntos y otras situaciones, tanto personales como sociales, cuando surgen en el futuro.

Estas experiencias, y los esquemas de significado que construimos a partir de ellas, no se limitan a asentarse en nuestra mente como categorías estáticas y pétreas. Al contrario, son significados fluidos y dinámicos que se pueden organizar de una forma para ocuparse de un asunto, de otra forma para un segundo asunto, etc. Este tipo de aprendizaje implica tener unas experiencias constructivas y reflexivas que no sólo amplían y profundizan la actual comprensión que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo, sino que también "se aprenden" de tal forma que se pueden transferir y usar en situaciones nuevas (DRESSEL, 1958). En resumen, lo que voy a llamar *aprendizaje integrador* implica unas experiencias que literalmente se convierten en parte de nosotros: unas experiencias de aprendizaje inolvidables. Tal aprendizaje exige una integración en dos sentidos: primero, cuando las experiencias nuevas se "integran" en nuestros esquemas de significado y, segundo, cuando organizamos o "integramos" la experiencia pasada para ayudarnos en las nuevas situaciones problemáticas.

Evidentemente, la cuestión fundamental respecto a esta teoría es cómo organizar las experiencias y los conocimientos curriculares en los que participen los alumnos de tal forma que éstos los puedan integrar más fácilmente en sus esquemas de significado y transferirlos a nuevas situaciones. IRAN-NEJAD, McKEACHIE y BERLINER (1990) señalan que demasiados educadores piensan que la "simplificación" del conocimiento (o el acceso a él) se consigue mejor si se presenta en pequeños fragmentos y trozos. Pero son cada vez más los estudios que indican que el acceso es más probable a través de la "integración" de los detalles, es decir, con la organización mediante "ideas completas". Así lo dicen los autores:

Cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se procese en profundidad y detalle, cuanto más contextualizado esté, y cuanto más enraizado en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales, más fácilmente se comprende, se aprende y se recuerda.

(Pág. 511.)

En demasiados casos, la idea de aprendizaje que las escuelas parecen promover es completamente distinta de ésta. En vez de buscar la integración significativa de la experiencia y el conocimiento, una y otro se tratan como una especie de "capital" que se acumula y como un adorno cultural. El conocimiento se dispensa con la idea de que hay que almacenarlo para un uso futuro, bien para sacarlo de nuevo en forma de respuesta a unas pruebas, bien para mostrarlo cuando la ocasión lo requiera. Si esto parece demasiado duro, de qué otra forma explicamos las respuestas que reciben los jóvenes cuando preguntan: "¿Por qué tenemos que aprender esto?" "Porque lo vais a necesitar para el examen", responden sus profesores. O "para el curso que viene". O, dependiendo del momento, "para la universidad, o la secundaria, o el ba-

chillerato, o el trabajo". O "ya lo entenderéis más adelante en la vida". DEWEY (1938), cuyo concepto de la experiencia y la educación sigue la teoría de la integración, lo decía con estas palabras:

Casi todo el mundo ha tenido ocasión de rememorar sus años escolares y preguntarse qué se hizo de los conocimientos que se suponía que había adquirido durante aquellos años... pero eran unos conocimientos tan alejados cuando se adquirieron y, por consiguiente, tan desconectados del resto de las experiencias, que no se puede disponer de ellos en las condiciones actuales de la vida.

(Pág. 48.)

La integración social

Uno de los fines importantes de la escuela en una sociedad democrática es ofrecer unas experiencias educativas comunes o compartidas a jóvenes de diversas características y procedencia. La idea de estas experiencias se ha vinculado durante mucho tiempo al concepto de integración, a través del énfasis puesto en un currículum que fomenta cierto sentido de unos valores comunes o de un "bien común" (SMITH, 1927; CHILDS y DEWEY, 1933; RUGG, 1936; HOPKINS, 1941; HANNA, 1946; BEANE, 1980). A la parte del programa escolar dedicada a ese objetivo de la "integración social" suele denominarse "educación general", porque va dirigida a todos los jóvenes, sean cuales fueren su procedencia o sus aspiraciones. En esta educación general es donde se generan los debates sobre qué debe exigirse de todos los alumnos o qué deben "saber" todos ellos.

Mientras parece que la mayoría de las personas piensa que la educación debe equivaler a una serie de asignaturas obligatorias, muchos educadores y defensores de la reforma social han propuesto otros tipos de organización. Destacando entre estos últimos ha habido un currículum organizado en torno a temas personales y sociales, programado de forma colaborativa y llevado a la práctica por profesores y alumnos conjuntamente, y comprometido con la integración de los conocimientos. Este tipo de organizaciones se fomenta no sólo porque hace más accesible el conocimiento a los niños, sino porque ayuda a crear en el aula unos enclaves democráticos que configuran un contexto para la integración social.

Por ejemplo, el uso de un currículum centrado en el problema parte de la idea de que la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes. La participación de los alumnos en la planificación curricular surge del concepto democrático de la gestión participativa y colaborativa en la toma de decisiones. La inclusión de temas personales junto a los temas sociales parte de la posibilidad democrática de integrar el yo y el interés social. Y, como pronto veremos, la integración de los conocimientos

surge de la idea del uso democrático del conocimiento como instrumento para la resolución inteligente de problemas (B. SMITH, STANLEY y SHORES, 1950).

Alguien dirá, sin duda, que ideas como la de integración social sólo son un anacronismo más de los movimientos de la identidad de finales del siglo xx, que parecen desafiar el propio concepto de experiencias educativas compartidas. Dejando de lado el hecho de que las visiones progresistas de la educación general reconocían que los individuos extraerían diferentes significados de una misma experiencia, ese argumento implicaría que la integración social y la consiguiente idea de las escuelas democráticas se intentaron en cierto momento a gran escala para al final ser algo irrelevante. Lo triste es que tanto la integración social como la práctica democrática han eludido en gran parte a las escuelas. Y lo que es peor, las escuelas y su organización curricular tradicional han sido, con excesiva frecuencia, fuente de la persistente desigualdad y "desintegración" que se encuentran en toda la sociedad.

Sin embargo, es posible encontrar ejemplos pasados y actuales de escuelas democráticas en acción. No es de extrañar que en esos casos casi siempre intervenga la idea de integración social (normalmente en forma de unos intentos por desarrollar unas "comunidades de aula"), la integración de la escuela y la vida de la comunidad, y el uso de los diseños curriculares integradores y centrados en el problema (por ej. APPLE y BEANE, 1995; WOOD, 1992; ZAPF, 1959). Es en este contexto de integración democrática y social donde observamos el uso más sólido de la idea de la integración del currículum. Pero este contexto raramente se incluye en el discurso actual sobre la integración curricular. Algo que no es de extrañar, dada la casi completa carencia de base histórica de ese discurso, o el hecho de que los intentos en favor de una integración social son algo más complejo que las "unidades integradas" ya preparadas y, desde luego, algo políticamente más peligroso.

La integración de los conocimientos

Cuando se utiliza en relación con el currículum, la *integración* también se refiere a una teoría de la organización y los usos del conocimiento. Imaginemos de momento que nos enfrentamos a un determinado problema o a una situación complicada en nuestra vida. ¿Cómo la afrontamos? ¿Nos detenemos a preguntarnos qué parte de la situación corresponde al lenguaje, a la música, a las matemáticas, a la historia o al dibujo? No lo creo. Al contrario, abordamos el problema o la situación utilizando cualquier conocimiento que sea apropiado o pertinente, sin tener en cuenta las divisiones por áreas disciplinares. Y si el problema o la situación tienen para nosotros la suficiente importancia, ponemos todo el empeño en buscar los conocimientos necesarios que aún no poseemos. De esta forma, llegamos a comprender y a usar los conocimientos no desde la perspectiva de los compartimentos diferencia-

dos con los que se etiquetan en la escuela, sino como "integrados" en el contexto de los problemas y los asuntos reales.

El aislamiento y la fragmentación del conocimiento forman parte de las estructuras profundas de la escuela. Es algo evidente en los documentos, los programas y otros curriculares sobre asignaturas específicas de los centros de secundaria obligatoria y bachillerato, y en el esquema de asignatura por un lado y destrezas por otro de tantas aulas de educación primaria. Este último punto es importante porque muy a menudo se supone que el currículum de la escuela elemental no está tan definido por la asignatura como el de los centros de secundaria. Sin embargo, la estructura de un aula independiente de una escuela elemental, al igual que los equipos "interdisciplinarios" de los centros de secundaria, a menudo esconden un programa en el que la primera hora se dedica al lenguaje, la segunda a las matemáticas, la tercera a otra área, etc.

Cuando se defiende la integración de los conocimientos en las escuelas, normalmente se hace arguyendo que hace más accesible o más significativo el conocimiento, porque lo aleja de los compartimentos de las asignaturas separadas y lo sitúa en unos contextos que supuestamente tienen mayor sentido para los alumnos. Como ya hemos visto, las investigaciones aportan cada vez más pruebas que indican que tal "contextualización" del conocimiento lo hace más accesible, en especial cuando esos contextos están vinculados a las experiencias vitales de los jóvenes. Sin embargo, este argumento, por importante que sea, no es el único que avala la integración de los conocimientos en la organización del currículum.

El conocimiento es un instrumento dinámico que utilizan los individuos y los grupos para tratar los asuntos que les plantea la vida. En este sentido, el conocimiento es una especie de poder, ya que contribuye a proporcionar a las personas cierto grado de control sobre su propia vida. Cuando el conocimiento se entiende simplemente como una serie de partes y fragmentos de información y de habilidades organizados por unas asignaturas o disciplinas de conocimiento separadas, sus usos y su poder quedan limitados por las fronteras que esas imponen y, por lo tanto, disminuyen. Por ejemplo, la definición de problemas y los medios para abordarlos se limitan a lo que se sabe y se considera problemático dentro de una asignatura o una disciplina concreta. Cuando entendemos el conocimiento como algo integrado, tenemos libertad para definir los problemas con la amplitud que tienen en la vida real, y para usar una amplia variedad de conocimientos para afrontarlos.

Además, como expondré con mayor detalle más adelante, una de las muchas críticas del enfoque de las asignaturas separadas es que en gran parte sólo incluye los conocimientos que reflejan los intereses de la alta cultura social y de las élites académicas. Dado que la división del conocimiento por asignaturas separadas se centra sólo en temas propios de las mismas disciplinas, se impide que otro tipo de temas y de conocimientos entren en el

currículum programado (BERNSTEIN, 1975). En cambio, cuando organizamos el currículum en torno a temas personales y sociales y recurrimos a conocimientos que son relevantes para estos temas, el conocimiento que forma parte de la vida cotidiana y la que se suele llamar "cultura popular" también se integran en el currículum. La presencia del conocimiento cotidiano y popular no sólo aporta al currículum nuevos significados sino también nuevos puntos de vista, ya que a menudo refleja los intereses y las interpretaciones de un espectro de la sociedad más amplio que el que reflejan las materias escolares.

Cuando lo que se entiende por conocimiento de valor se limita al que definen los eruditos de las disciplinas académicas y otras personas de la cultura dominante, se organiza de la forma que a ellos les conviene y se presenta como una especie de "capital" acumulado para unos tiempos futuros o para el adorno cultural, ocurren dos cosas. *Primera*, se lleva a los jóvenes a pensar que el conocimiento importante es algo abstracto y ajeno a su vida. *Segunda*, se les priva de la posibilidad de aprender a organizar y usar los conocimientos en relación con temas que les preocupan. De modo que los educadores están implicados en una educación que no sólo es limitada e incompleta, sino falta de ética.

Concebir de este modo la integración de los conocimientos y de sus usos, como un instrumento para afrontar problemas reales, es signo de un sentido más profundo que subyace en la idea de la integración curricular, es decir, sus posibilidades para contribuir a dar vida a la democracia en los centros educativos (BELLACK y KLIBARD, 1971; APPLE y BEANE, 1995). La idea de escuela democrática normalmente se reduce al uso de una toma de decisiones participativa, en cambio su significado más amplio incluye atender las cuestiones, los problemas y las preocupaciones a que se enfrenta la sociedad democrática en general. Este aspecto de la vida democrática implica el derecho, la obligación y el poder de las personas para buscar soluciones inteligentes a sus problemas, de forma individual y colectiva. Y para tal fin, la integración de los conocimientos es especialmente apropiada.

La integración como diseño curricular

El cuarto uso que se hace del término *integración* es para referirse a un determinado tipo de diseño curricular. Como veíamos antes, el diseño denominado "integración del currículum" tiene diversas características que, tomadas en su conjunto, distinguen este enfoque de otros. *En primer lugar*, el currículum se organiza en torno a problemas y temas que tienen una importancia personal y social en el mundo real. *En segundo lugar*, las experiencias de aprendizaje en relación con el centro organizador se programan de forma que los conocimientos pertinentes se integren en el contexto de los centros organizadores. *Tercero*, el conocimiento se desarrolla y se usa para abordar el centro

organizador que en ese momento se estudie, y no para preparar alguna prueba o examen posteriores. *Por último*, el énfasis se sitúa en proyectos sustantivos y en otras actividades que impliquen una aplicación auténtica de los conocimientos, con lo que aumenta la posibilidad de que los alumnos integren las experiencias curriculares en sus propios esquemas de significados y de que tengan experiencia del proceso democrático de la resolución de problemas.

A estas características añadiría yo ahora una más que desde hace mucho tiempo se ha asociado con el concepto de la integración en el currículum: la participación de los alumnos en la planificación curricular (por ej. HOPKINS, 1941). Si el aprendizaje integrador es una intención seria, es importante saber cómo pueden formular los niños los temas y los intereses que se usen para organizar el currículum, además de qué experiencias piensan que les ayudarían a aprender. Es difícil imaginar cómo podrían averiguar las personas mayores cómo ven los jóvenes todas estas cuestiones sin consultarles directamente. Y no menos importante es que, dado que la integración del currículum está vinculada a una idea más amplia de educación democrática, la cuestión de la participación del alumno en la planificación de sus propias experiencias al final se convertirá en un aspecto fundamental del diseño curricular.

Es posible que esta definición de la integración del currículum como un diseño curricular sorprenda a algunos educadores que, en seminarios y en la literatura profesional, han visto el término aplicado de forma genérica a cualquier planteamiento que trascienda del estricto currículum de asignaturas separadas. Lamentablemente, esta confusión terminológica ha rodeado la idea de la integración del currículum desde los años treinta y, como veremos a continuación, lo sigue haciendo hoy.

Más allá de las asignaturas separadas

En la actual vuelta al interés por la integración del currículum, hay dos temas que no sólo confunden su significado, sino que además amenazan con debilitar su uso en los centros educativos. El primero es la falsa aplicación del término *integración* a lo que en realidad es un currículum "multidisciplinar". El segundo es la confusión sobre las fuentes de los centros o temas organizadores utilizados en la integración curricular.

Enfoques multidisciplinarios y de otro tipo

Es evidente que la integración curricular es completamente distinta del sistema de asignaturas separadas que desde hace tanto tiempo domina en las escuelas. También es diferente de otras organizaciones y otros diseños que, en cierta medida, se sitúan más allá del sistema de asignaturas separa-

das y a los que erróneamente se denomina a menudo *integración del currículum*. Por ejemplo, esta expresión se ha utilizado para referirse a los esfuerzos por reagrupar fragmentos de una disciplina del conocimiento, bien al crear unos estudios sociales a partir de la historia y la geografía, o un lenguaje integral a partir de todas las artes propias del lenguaje. También se ha utilizado para ocuparse de temas como la reflexión, la redacción y la valoración en temas disciplinares transversales. Se podría decir que, desde un punto de vista semántico, la palabra *integración* es técnicamente aceptable en estas situaciones, pero es evidente que esto no es lo que históricamente se ha entendido por "integración del currículum".

Otra forma en la que se usa el término *integración* es en relación con la "jornada integrada", un método utilizado en algunos centros de primaria británicos desde los años sesenta (JACOBS, 1989). En este caso, se permite que los niños intervengan en la programación de las actividades a realizar durante la jornada escolar y en el tiempo dedicado a cada una de ellas. Sin embargo, como señalaba Paul HIRST (1974):

El hecho de que los niños programen el tiempo que van a dedicar a unas actividades y el orden en que van a realizarlas es algo compatible con un currículum sólidamente estructurado por asignaturas. Una jornada integrada puede implicar un currículum integrado, de la misma forma que puede no implicarlo.

(Pág. 133.)

Además de estos usos, la mayor confusión tiene que ver con un diseño curricular muy diferente que, a menudo y erróneamente, se denomina "integración del currículum", pero sería más acertado llamarlo currículum "multidisciplinar" o de "asignaturas múltiples". Una manera de explicar la diferencia entre estos planteamientos es contrastar las formas en que se planifican. En la integración del currículum, la planificación empieza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlos (véase la Figura 1.1). Esta planificación se hace sin considerar las áreas disciplinares, ya que la finalidad primordial es analizar el propio tema. En un sistema multidisciplinar o de asignaturas múltiples, la planificación empieza con el reconocimiento de las identidades de diversas asignaturas y, dentro de ellas, de unos contenidos y unas destrezas importantes que deben dominarse. A continuación se identifica un tema (a menudo, un tema propio de una u otra asignatura) y se aborda con la pregunta: "¿Qué puede aportar cada disciplina a este tema?" (véase la Figura 1.2). De esta forma, las identidades de las asignaturas separadas se mantienen en la selección de los contenidos que se van a usar, y los alumnos siguen pasando de una asignatura a otra a medida que los contenidos o las destrezas de cada una se van relacionando con el tema. Además, aunque las asignaturas se enseñan en

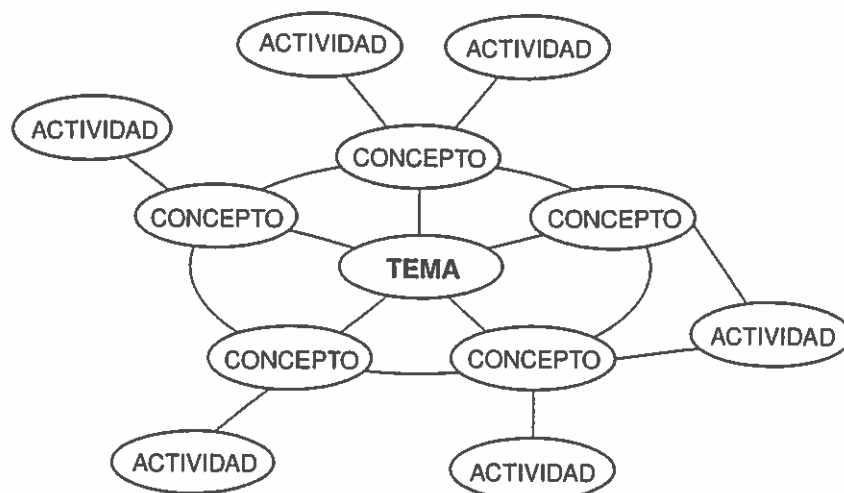


Figura 1.1. Red esquemática de la integración del currículum.

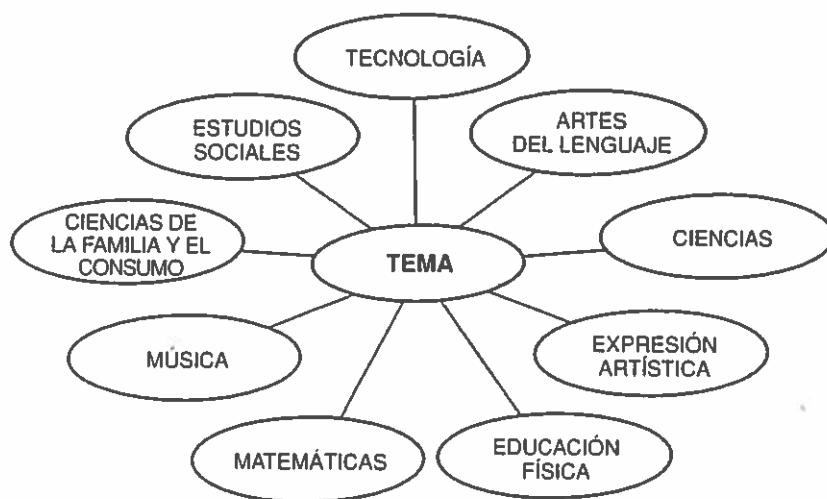


Figura 1.2. Red esquemática para un enfoque multidisciplinar y de asignaturas.

relación con el tema, la finalidad primordial no deja de ser el dominio de los contenidos y las habilidades de las áreas implicadas. En este sentido, el tema es verdaderamente un asunto secundario.

La realidad es que el enfoque multidisciplinar del currículum no se aleja mucho del de las asignaturas separadas. Incluso, en la actividad de programar en torno a un centro organizador, se mantiene la identidad de las asignaturas aisladas (J. H. YOUNG, 1991/1992). Y cuando se llevan a la práctica las

unidades multidisciplinarias, los alumnos continúan teniendo la experiencia de una serie de asignaturas distintas que los profesores intentan con mayor o menor empeño relacionar con un centro organizador. Se trata de algo muy distinto de la integración curricular, en la que los alumnos pasan de un trabajo o un proyecto a otro, y cada uno de ellos implica conocimientos de múltiples fuentes. Pero más que esto, los dos enfoques, el multidisciplinar y la integración, se distinguen por unas diferencias más profundas. Al igual que el planteamiento de las asignaturas separadas, el multidisciplinar también se inicia y concluye con los conocimientos y las destrezas basadas en asignaturas, mientras que la integración del currículum empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al problema y en el tema (BELLACK y KLIEBARD, 1971). Además, estos centros organizadores también contextualizan el conocimiento y le dan una finalidad significativa. El enfoque multidisciplinar empieza con los contenidos y las destrezas, por lo que los conocimientos se fijan en unas secuencias predeterminadas, mientras que la integración reconoce los conocimientos externos pero los secuencia por la relevancia que tienen para el problema en cuestión.

Distinguir entre la integración del currículum y los planteamientos multidisciplinarios no es un simple juego semántico; de hecho, es algo fundamental por una razón muy práctica. Dado que los diseños curriculares que trascienden del sistema de asignaturas separadas resultan tan poco familiares para muchos, incluida la mayoría de profesores, es importante que se comprenda toda la amplia variedad de alternativas. Si a los planteamientos multidisciplinarios se les llama erróneamente "integración del currículum", entonces la exposición de alternativas puede concluir antes de hablar de la integración curricular. A medida que se desarrollan los debates sobre la organización curricular y se multiplican las etiquetas, una forma completamente fiable de averiguar de qué se está hablando es buscar la palabra raíz *disciplina*, que se refiere a las categorías de conocimientos diferenciadas que las asignaturas representan. Donde se utilice esta palabra —*multidisciplinar*, *interdisciplinar*, *transdisciplinar*, etc.— casi siempre se pretende algo distinto a la integración curricular, normalmente un reajuste de las asignaturas existentes.

No quiero menospreciar aquí el enfoque multidisciplinar del currículum. De hecho, su uso ha propiciado unos avances espectaculares en muchos centros educativos. A medida que los profesores han elaborado unidades multidisciplinarias, han sido más proclives a usar unas actividades finales centradas en proyectos y que exigen el uso de conocimientos de todas las asignaturas implicadas. Al programar tales unidades, los profesores de las distintas asignaturas descubren a menudo que abarcan conceptos y destrezas comunes. Esto suele conducir a una enseñanza simultánea de esas destrezas y esos conocimientos de las asignaturas implicadas, y al uso de unos deberes comunes para mostrar a los alumnos las conexiones que existen

entre ellas. Dado que cualquiera de estas conexiones es probable que ayude al alumno en un grado u otro, las exposiciones multidisciplinares entre diversas asignaturas son muy importantes. Y en la mayoría de los centros de secundaria en donde los profesores de los diferentes departamentos apenas se conocen, este tipo de planteamientos son todo un milagro (SISKIN y LITTLE, 1995; *National Association of Secondary School Principals*, 1996).

Conviene señalar que los profesores leales a las asignaturas suelen rebelarse más por el uso que se hace de sus áreas en disposiciones multidisciplinares que por la perspectiva de una auténtica integración de los conocimientos. Probablemente ello se debe al hecho de que las disposiciones multidisciplinares conservan las identidades de las asignaturas y, por consiguiente, no implican cambio alguno en la programación ni en la secuencia de contenidos. Cuando nos alejamos de las identidades de las asignaturas, la idea de una verdadera integración de los conocimientos reduce la necesidad de crear unas auténticas disposiciones. Como aconsejaba DEWEY (1900/1915):

Todos los estudios surgen de las relaciones que se producen en un único gran mundo común. Cuando el niño vive en una relación diversa pero concreta y activa con este mundo común, sus estudios se unifican de forma natural. Correlacionar los estudios dejará de ser un problema. El profesor no tendrá que recurrir a todo tipo de artilugios para entremezclar un poco de aritmética en una clase de historia, y cosas similares. Relacionemos la escuela con la vida, y todos los estudios se correlacionarán necesariamente.

(Pág. 32.)

Comprender estas diferencias también nos puede ayudar a esclarecer otro tema de los actuales debates sobre las alternativas al enfoque de las asignaturas separadas. Me refiero a los conocidos intentos de describir muchas alternativas, cada una con su explicación perfectamente tamizada. Esta proliferación de "tipos", normalmente dispuestos a lo largo de un continuo, de algún modo ha complicado demasiado el campo. Más allá de ese diseño tan profundamente estructurado de las asignaturas aisladas, la pregunta fundamental es: cuando creemos diseños nuevos, ¿intentaremos o no intentaremos conservar la identidad de las asignaturas separadas? En caso afirmativo, el diseño que resultará será multidisciplinar. En caso negativo, si estamos dispuestos a prescindir de esas distinciones, es posible que encontremos el camino de la integración del currículo. Cuando se trata del destino de las asignaturas, en realidad sólo hay estas dos alternativas, aunque pueda haber muchas matizaciones y variaciones entre ellas.

Los centros organizadores

El interés por las alternativas al estricto enfoque de las asignaturas separadas ha aumentado, de ahí que se haya puesto de moda proclamar que “nuestra escuela utiliza un enfoque temático”. Aunque puede parecer algo bueno a primera vista, tal pretensión lleva a preguntarse de dónde surgen los temas y cómo se identifican. El hecho es que hay varias fuentes de centros organizadores del currículum más allá de las asignaturas y, en lo relativo a la integración, algunas son más prometedoras que otras.

Una fuente de centros organizadores son temas que ya forman parte de las asignaturas aisladas y que se tratan en este modo de organizar el currículum. Son temas, por ejemplo, como “La vida colonial”, “La métrica”, “El transporte”, “Mitos y leyendas” o “La Edad Media”. El uso de los temas del currículum ya existente, en particular las épocas históricas, ha sido una costumbre muy destacada en los niveles de primaria y secundaria obligatoria durante años, y hoy crece el interés por el sistema entre los educadores de los centros de secundaria postobligatoria. Es evidente que estos centros organizadores son populares en gran parte por lo familiares que resultan y por la implicación de que con ellos se siguen tratando los contenidos habituales.

Otra fuente son los problemas o temas sociales, por ejemplo “El conflicto”, “El medio ambiente”, “La vida en el futuro” o “La educación”. Hace años que los educadores más avanzados utilizan los centros organizadores, pero otros recelan de éstos porque los temas de este tipo suponen pasar de ocuparse de los contenidos a resolver problemas, y porque pueden parecer polémicos en el contexto conservador de muchos centros educativos.

Una tercera fuente son los temas y los intereses de los propios alumnos, tales como “Llevarse bien con los compañeros”, “La vida en la escuela”, “Decidir un futuro personal”, o “¿Quién soy yo?”. A menudo se utilizan las preocupaciones de los jóvenes como centros organizadores para evitar sistemas de organización propios de la llamada “educación eficaz”, por ejemplo, los programas de asesoramiento. Esto se debe en parte a que muchos educadores sencillamente no pueden imaginar que los planes de los propios alumnos puedan o deban tener un lugar central en el currículum.

Una cuarta fuente son los que podríamos denominar “temas atractivos”, por ejemplo, “Los dinosaurios”, “Las manzanas” o “Los ositos de peluche”. Los temas de este tipo han sido habituales en el nivel elemental de la enseñanza y, en cierto grado, en los primeros años de secundaria, y normalmente implican proyectos y otras actividades interesantes. Sin embargo, el uso de esta fuente siempre plantea dos cuestiones. Una se refiere a si tal tipo de temas tiene la suficiente importancia para justificar la cantidad de tiempo que se les dedica (EDEL SKY, ALTMAYER y FLORES, 1991). La otra plantea a

quién, exactamente, resultan "atractivos" los temas, ¿al alumno o al profesor? Un caso al que se podría aplicar esta pregunta, por ejemplo, es el uso actual y habitual de los años sesenta como tema, una década que, casualmente, coincide con los que fueron los años de la adolescencia de la mayor parte de los profesores de hoy.

Una quinta fuente son los conceptos orientados a un proceso, como "El cambio", "Los sistemas" o "Los ciclos". Estos conceptos difieren de otras fuentes en el sentido de que tratan sobre procesos que prácticamente se aplican a cualquier cosa, y no sólo a un tema particular. Este tipo de temas supone cierto grado de desconcierto ya que se pretende que los centros organizadores del currículum proporcionen a los alumnos una unidad y una coherencia concretas. Tal vez el hecho de que los conceptos de procesos parece que se aplican a todo sea lo que les haga populares entre quienes buscan una forma de invitar a los colegas a trascender del sistema de asignaturas separadas. Quizá por esta razón sean estos mismos temas los que se utilizan con mayor frecuencia en las organizaciones multidisciplinarias. El problema de los conceptos orientados a un proceso es que, al aplicarse a casi todo, no tratan de nada en particular. Por esta razón pueden ser útiles como secciones dentro de áreas más concretas, pero no como temas en sí mismos.

Cualquiera de estos tipos de centros organizadores se puede utilizar tanto en un sistema multidisciplinar como en el del currículum integrado, *si definimos este último simplemente como una cuestión de prescindir en la programación de las líneas divisorias de cada asignatura*. Sin embargo, si se entiende la integración del currículum desde la perspectiva de su sentido y sus implicaciones más amplias, entonces los intereses de los alumnos y los temas sociales emergen como las fuentes más claramente vinculadas a la integración. Al fin y al cabo, las preocupaciones personales y sociales son literalmente la "materia" que compone la vida, y probablemente sean los esquemas organizadores que ya utilizan los jóvenes en todo lo que se refiere al conocimiento y la experiencia. De modo que la familiaridad y la recurrencia de este tipo de centros organizadores pueden hacer que la "integración" sea algo mucho más probable y significativo. Como señalaba DRESSEL (1958):

Tal vez el grado en que el alumno perciba sus propias experiencias educativas personales como relacionadas entre sí y conectadas con los problemas y las experiencias a las que actualmente y con toda probabilidad se enfrente fuera de la escuela, tiene más que ver con el estímulo para que se produzca un crecimiento integrador que cualquier otro factor individual.

(Pág. 21.)

En última instancia, los centros organizadores que no guardan relación con temas personales y sociales pueden ser interesantes, divertidos, apasionantes e incluso unos contextos en los que se puedan correlacionar los con-

tenidos de las asignaturas separadas, pero no funcionarán si lo que realmente queremos es una integración del currículum. William SMITH (1935) lo expresaba con estas palabras:

Para que sea auténtica, una situación de aprendizaje debe cumplir ciertas condiciones: 1) ha de girar en torno a problemas que tengan relación con la juventud; 2) se debe ocupar de aspectos que sean vitales y fundamentales para el mundo en el que la juventud aprende a vivir; y 3) debe exigir una conducta dinámica y creativa por parte del alumno. Así pues, un currículum sólido consistirá en una sucesión de unidades de experiencia naturales y vitales, cada una de ellas centrada en un problema real, ocupada en la asignatura que se necesite, con independencia de las líneas divisorias de las materias disciplinares, y todas concluyendo en el crecimiento de la capacidad para vivir. El desarrollo de un currículum así requiere, evidentemente, mucho más que juntar unas asignaturas en unas relaciones de buena amistad y a cargo de un mismo profesor o, con lo que se llama la correlación, a cargo de varios. La esencia de la integración está en el uso de la asignatura por parte del alumno y no del profesor. Es un proceso dinámico y creativo.

(Pág. 270.)

El interés actual

Los años noventa han estado marcados por un renovado interés por la integración del currículum. La razón está en una cierta curiosidad, dado sobre todo que el espíritu general de esta época indudablemente no sigue la dirección de un movimiento progresista como aquel en el que se inició la integración curricular. Sin embargo, la convergencia de una serie de factores ha dado a la idea de la integración un impulso importante.

El primero de estos factores es un apoyo cada vez mayor a una organización curricular que suponga aplicar los conocimientos y no sólo memorizarlos o acumularlos. El alejamiento de la simple acumulación cuenta con unos defensores de talante un tanto diverso, entre ellos educadores desencantados ante los alumnos aburridos y con un bajo nivel de aprendizaje, líderes empresariales interesados en las destrezas de aplicación de conocimientos, (por ejemplo, la resolución de problemas), diversos grupos que reclaman unos niveles superiores y unos contenidos más exigentes, y especialistas en evaluación preocupados por la que debe ser una evaluación auténtica.

Otro segundo factor es el interés y las nuevas ideas sobre cómo se supone que funciona el cerebro cuando aprende. Según estudios bien conocidos, el cerebro procesa la información mediante patrones y conexiones, otorgando importancia a la coherencia más que a la fragmentación (MACDONALD, 1971; CAINE y CAINE, 1991; SYLWESTER, 1995). Quienes, basándose en este tipo de estudios, abogan por la integración sostienen que, cuanto más se unifica el conocimiento, más "compatible" es con el cerebro y, por consiguiente,

más accesible para el aprendizaje. Es interesante que, en el interés que en los años treinta se tenía por la integración, HOPKINS (1941) y otros advertían que no se podía garantizar que una determinada organización de los conocimientos por parte de los adultos fuera necesariamente compatible con los procesos integradores de los alumnos. Las nuevas investigaciones indican que esa temprana advertencia era en cierta medida exagerada, ya que al parecer la simple correlación hace que el conocimiento les sea más accesible a los alumnos.

Un tercer factor es la nueva idea de que el conocimiento no es ni fijo ni universal. Me refiero aquí a la fascinación postmoderna y postestructural por los significados múltiples del lenguaje y la acción, y por la idea de que el conocimiento es un constructo social. En estos momentos, cada vez resulta más difícil hallar una respuesta a la pregunta de qué conocimiento es el de mayor valor, cuando nada hay más cierto que la incertidumbre, cuando lo que ayer era verdad queda en entredicho por lo que hoy se descubre, lo cual, a su vez, peligra ante los avances de mañana. El planteamiento de las asignaturas separadas, como un sistema curricular que vivía de su pretensión de disponer de todas las respuestas (y de las preguntas adecuadas), nunca se ha encontrado con unos cimientos epistemológicos menos tambaleantes.

Relacionado con este tercer factor está el reconocimiento por parte de un número cada vez mayor de estudiosos de que los problemas realmente importantes no se pueden solucionar con una sola disciplina del conocimiento y, por tanto, que cada vez es más necesario contemplar el mundo que se reparte entre las distintas disciplinas (KLEIN, 1990). Por ejemplo, ¿cómo se pueden solucionar dentro de una sola área problemas del medio ambiente, de las relaciones humanas, de la ética médica, etc.? La respuesta es que no se puede. ¿Y qué sentido tiene disponer de un currículo que funciona como si tales problemas no estuvieran en la mente de los alumnos, o que para empezar a considerarlos hay que dominar unos conocimientos rudimentarios de hechos aislados de diferentes áreas disciplinares, en vez de empezar por los propios problemas?

Un cuarto factor es la presencia continua de esos educadores que conservan un auténtico interés por las ideas educativas progresistas. Entre este grupo estarían, por ejemplo, los defensores de los sistemas de "aprendizaje integral", como el lenguaje integral, la enseñanza por unidades, el currículo temático, y los métodos centrados en problemas y proyectos. También estarían en el grupo quienes centran la atención en el problema social, y reconocen los usos instrumentales de los conocimientos en la integración curricular como un aspecto de la educación democrática (APPLE y BEANE, 1995). Y estarían, también, los representantes de las asociaciones y los proyectos disciplinares, incluidos los de matemáticas y ciencias, que han abogado por acabar con la fragmentación dentro de sus áreas y por conectarlas a unos problemas y unos temas de mayor envergadura.

Al relacionar esta serie de factores de apoyo, no digo que todas las personas ni todos los grupos asociados con cada uno de ellos defiendan la integración del currículum tal como aquí la describo. Por ejemplo, las actitudes y las habilidades que los líderes empresariales desean que fomenten los centros educativos pueden encajar bien con el conocimiento aplicado y los aspectos de proyecto de la integración curricular, pero no han de hacerlo necesariamente con ideas como el uso crítico del conocimiento o la insistencia en la igualdad económica en una integración social democrática. Asimismo, es previsible que la idea de integración social democrática no sea en absoluto del agrado de aquellos postmodernos que solían decir que la democracia tiene más relación con la diferencia que con la unidad. Sin embargo, en su conjunto, estos factores de apoyo contribuyen generalmente a crear el ambiente en el que es posible que quienes tengan interés por la integración del currículum puedan ir en pos de sus objetivos. Además, el hecho de que haya muchas fuentes de apoyo significa que pueden existir muchas posturas desde las que las personas encuentren el camino que les lleve a la integración curricular.

Paradójicamente, hoy a muchos educadores les gusta hablar de cambio desde el punto de vista de los "cambios de paradigma" que han hecho o intentan hacer. Parece muy corriente que tales cambios impliquen cosas como modificar el horario escolar, una definición más precisa de los resultados escolares, o adoptar nuevos métodos de evaluación. En mi opinión, el significado del cambio de paradigma conlleva una evolución de punto de vista tan fundamental que se cuestiona, se considera irrelevante o equivocado gran parte de lo que actualmente se da por supuesto (KUHN, 1962). Con una definición así, es difícil considerar que las reformas que acabamos de mencionar sean cambios de paradigma. Éstas, como la mayoría de los cambios que suelen asociarse con la "reestructuración", sólo preguntan "cómo" se hacen las cosas, y dejan sin responder cuestiones más fundamentales sobre "qué" se hace y "por qué".

La integración del currículum centra éste en la propia vida, y no en el dominio de una información fragmentada encerrada entre los límites divisorios de las áreas disciplinares. Parte de una idea del aprendizaje como la integración continua de conocimientos y experiencias nuevas, para así profundizar y ampliar el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo. Se centra en la vida tal como se vive hoy, y no en la preparación para una vida o un nivel educativo posteriores. Atiende a los jóvenes a quienes va dirigido el currículum, y no a los intereses especializados de los adultos. Se ocupa del análisis activo y de la construcción de significados, y no simplemente de dar por supuesta la validez de los significados de otros. Y alumbra la idea de democracia porque se centra en los problemas, utiliza los conocimientos y funciona en un marco de participación. Así descrita, la integración del currículum implica un cambio de paradigma más auténtico que el que normalmente se ha tenido por tal.