

# Democratizar los currículos

	Pág.
0.- Presentación del tema .....	1
1.- Los cambios necesarios para un currículo democrático .....	1
2.- Un código curricular personalista-democrático .....	4
(I) Principios relativos al proyecto de sociedad y de cultura .....	5
(II) Principios relativos al proyecto de persona .....	5
(III) Principios educativos para la enseñanza y el aprendizaje .....	6
3.- Un paradigma curricular democrático .....	8
4.- Una propuesta radical de un paradigma democrático .....	9
5.- Una visión sintética de los cuatro mundos .....	11
5.1.- El mundo personal .....	12
5.2.- El mundo físico .....	13
5.3.- El mundo social .....	14
5.4.- El mundo lingüístico-simbólico .....	15
5.5.- La selección y organización de los núcleos temáticos .....	16
6.-Algunas ventajas y posibilidades que ofrece el paradigma propuesto--	16
7.- ¿Es posible poner en práctica este paradigma curricular? .....	19

## 0.- Presentación del tema.

Necesitamos una escuela democrática para una sociedad democrática. La escuela democrática se construye sobre dos pilares:

- a) la configuración democrática de la convivencia en los centros educativos y en cada una de sus aulas.
- b) la configuración democrática de todos los componentes esenciales de los currículos: objetivos, contenidos relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación.

Definimos el adjetivo “democrático” como aquello que procede de la soberanía del **démos**, la garantiza y está al servicio del **démos** como colectivo y al servicio de cada uno de sus miembros como individuos. En nuestro caso, “democrático” será aquello que procede de la soberanía del **démos escolar** como individuos y como colectivo. Un currículo será democrático en la medida en que sea configurado, remodelado, dirigido y controlado por el **démos escolar**. Esto implica que el currículo oficial sea abierto y flexible y que se reconozca la autonomía pedagógica y didáctica de los centros educativos para adaptarlo a las capacidades y necesidades de los educandos.

El currículo debe ser democrático:

- a) **por su origen:** debe ser fruto del ejercicio continuado y responsable de la soberanía del **démos escolar**, que lo configura, lo adapta, lo dirige y lo controla para garantizar el éxito educativo a todos los educandos.
- b) **por sus fines:** debe estar orientado al pleno desarrollo de los educandos como individuos psicofísicos, singulares e irrepetibles y como individuos sociales y ciudadanos del mundo, que asumen el compromiso individual y colectivo de construir una sociedad más democrática, justa y solidaria y un orden mundial económico y jurídico-político más democrático, justo solidario y, consecuentemente, explícitamente orientado a esa transformación democrática de la sociedad y del mundo.
- c) **por sus principios educativos**, que deben reconocer explícitamente la **primacía absoluta (soberanía)** a los educandos y garantizarles el protagonismo en los procesos de autoeducación y el éxito educativo para todos.
- d) **por sus procedimientos en el desarrollo práctico:** configura las aulas como comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje; fomenta el trabajo cooperativo y solidario en pequeños grupos interactivos; fomenta la puesta en común del trabajo de los pequeños grupos en la asamblea de aula, el diálogo y los debates; fomenta el diálogo y la negociación continua para mejorar la convivencia y los aprendizajes y para resolver los posibles conflictos; las relaciones de comunicación didáctica son multidireccionales, horizontales y recíprocas; la evaluación es holística e incluye la autoevaluación y la evaluación mutua de profesores y alumnos.

## 1.- Los cambios necesarios para un currículo democrático.

Para democratizar los currículos de Infantil, de Primaria y de Secundaria Obligatoria, es necesario que el **démos escolar** elabore una voluntad general decidida a realizar cuatro cambios sustanciales en el enfoque de la educación básica, que constituyen un auténtico giro copernicano.

1.- La concepción hegemónica de la educación reconoce y otorga la **primacía absoluta (soberanía) a los currículos propedeúticos** para los futuros especialismos y a su evaluación meritocrática sobre los educandos. Los expertos de las administraciones educativas y de las editoriales ejercen la **soberanía educativa**, sin escuchar a los **démoi (pueblos) escolares**, y someten a los educandos a la tiranía de los currículos y de su evaluación meritocrática. Los currículos no están al servicio de los educandos, sino que éstos están sometidos a los currículos. Son auténticos súbditos. No son ciudadanos. La finalidad primordial de la evaluación meritocrática consiste en medir los grados de asimilación de los programas curriculares y así ir clasificando a los educandos para el mercado laboral, de modo que ocupen los lugares sociales preexistentes, que les correspondan de acuerdo con sus méritos curriculares.

La concepción emergente de la educación reconoce y otorga la **primacía absoluta (soberanía) a los educandos** sobre todos los elementos del sistema de convivencia y de gobierno de los centros educativos y sobre todos los componentes esenciales del currículo: objetivos, contenidos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación. **Este traspaso de la primacía absoluta (soberanía) de los currículos a los educandos** es el núcleo central de la democratización de los currículos, del antagonismo de la concepción emergente de la educación frente a la concepción hegemónica tradicional y del giro copernicano que John Dewey formuló explícitamente al comienzo del siglo XX y que estuvo presente en el corazón de la praxis educativa de las Escuelas Nuevas, desde finales del siglo XIX. Este planteamiento quedó marginado por la aplicación sistemática a la educación y a la escuela del **taylorismo** (F. Bobbitt, 1918), del **fordismo** (a partir de 1930) y del **toyotismo** en las últimas décadas.

2.- Las dos concepciones antagónicas de la educación, que existen actualmente, se configuran una en torno a la primacía absoluta de los currículos (concepción hegemónica tradicional) y otra en torno a la primacía absoluta de los educandos (concepción emergente).

La **concepción hegemónica** concibe la educación básica predominantemente como una educación propedeútica o preparatoria para los especialismos profesionales, que se inician al terminar la educación obligatoria. Reduce al mínimo y deja en un plano muy secundario los objetivos y valores terminales de cada etapa educativa. La concepción de la educación básica como propedeútica para los futuros especialismos profesionales es una concepción reduccionista. Reduce la educación básica a mera instrucción o asimilación de los programas de las distintas disciplinas. Concibe los currículos como sistemas de disciplinas autónomas e independientes, que deben poner las bases para poder adquirir los conocimientos de los futuros especialismos profesionales. Desde esta perspectiva, se hace dominante la concepción de los

educandos como recipientes vacíos, que han de ser llenados con los contenidos de las distintas disciplinas, o como muñecos de ventrílocuo, que reproducen la voz de su amo: las lecciones magistrales de los libros de texto y de los profesores.

La **concepción emergente** pone en primer plano los fines y valores intrínsecos y terminales de cada etapa y de cada ciclo, dejando el carácter propedeútico en un segundo plano, subordinado a su carácter terminal. Pero la novedad más radical y relevante de la concepción emergente, consiste en **concebir la educación básica**, de acuerdo con la primacía absoluta de los educandos, **como el autodespliegue de todas las potencialidades y posibilidades de cada educando hasta el máximo posible**, conservando siempre el protagonismo de su propia autoeducación, que tiene dos aspectos relevantes: **a) autodespliegue** de las potencialidades y posibilidades como **individuo psicofísico, singular e irrepetible**: desarrollo de todas las dimensiones relevantes de la persona y de todos sus potenciales relevantes de conocimiento y de acción.; **b) autodespliegue** de todas las potencialidades y posibilidades como **individuo social**, que implica el desarrollo de todos los componentes esenciales de la sociabilidad humana: **componente socioafectivo** o sistema de reciprocidades afectivas: afectos recíprocos, sentimientos recíprocos, actitudes sentimentales positivas hacia sí mismo, hacia los más próximos y hacia todos los seres humanos; **componente sociomoral o ético** o sistema de reciprocidades normativas: derechos recíprocos, deberes recíprocos, normas recíprocas; **componente sociopolítico**: formación personal como ciudadano del mundo y formación colectiva como ciudadanos del mundo; **componente sociocreativo o creatividad asociativa**, que capacita para crear y organizar grupos para lograr diversos fines y para elaborar y llevar a cabo estrategias colectivas orientadas a la transformación democrática de la sociedad y del orden mundial.

Para elaborar un currículo auténticamente democrático, **es necesario partir de la concepción de la educación básica como un autodespliegue de las potencialidades y posibilidades de cada educando como individuo psicofísico, singular e irrepetible y como individuo social**. No es posible transformar un currículo, que convierte a los alumnos en súbditos, en un currículo democrático.

**3.-** La concepción hegemónica de la educación básica concibe la educación en valores como una **socialización acrítica y asimiladora** de los valores dominantes en la sociedad, como una socialización adaptativa e integradora en la sociedad preexistente. En este sentido, se puede considerar como una **socialización alienante** en la medida en que implica un cierto adoctrinamiento.

Una educación en valores para la transformación democrática de la sociedad y del orden mundial debe ser una **socialización crítica y liberadora**, capaz de cuestionar los valores dominantes y el orden establecido y de imaginar alternativas. Dicho de otra manera: debe ser una socialización que mantenga un equilibrio inestable entre la adaptación a las realidades vigentes y la distancia crítica de las mismas, con vistas a su transformación democrática.

4.- En la concepción hegemónica tradicional, la educación básica está orientada a la **reproducción de la sociedad y de la cultura vigentes**. Consecuentemente, la función y la orientación de los currículos consisten en la reproducción. La crítica de la sociedad y de la cultura vigentes no se considera políticamente correcta y sólo se tolera en casos aislados de profesores y de centros.

Unos currículos democráticos orientados a la transformación democrática de la sociedad y del orden mundial necesariamente **deben promover la crítica de la sociedad y de la cultura vigentes**. Pero esto que parece sencillo sitúa el debate educativo como uno de los ejes de confrontación entre la concepción liberal-conservadora de la educación y la concepción liberadora y democrática de la misma.

Algunos pueden calificar este planteamiento como excesivamente maniqueo. Somos conscientes de ello. Este antagonismo de las dos concepciones de la educación se inscribe en el conjunto de antagonismos ideológicos más amplio, que ha caracterizado la evolución histórica y más concretamente, la historia contemporánea de occidente. No existen ni atajos ni terceras vías. El antagonismo central de las dos concepciones se despliega en un conjunto de dilemas, cuyos extremos se excluyen mutuamente. Los intentos de la concepción hegemónica de incorporar determinados elementos de la concepción emergente pueden ocultar el antagonismo e incluso mitigarlo. Pero no lo puede eliminar. Por eso, hay que optar: **o se reconoce y se otorga la primacía absoluta (soberanía) a los educandos o se reconoce y otorga la primacía absoluta a los currículos propedeúticos para los especialismos profesionales**. En el primer caso, son posibles los currículos democráticos. En el segundo, resultan imposibles.

## 2.- Un código curricular personalista-democrático.

Para elaborar currículos democráticos, es conveniente partir de la formulación de un código curricular personalista democrático. Pero debemos empezar por definir las nociones de "**currículo**" y de "**código curricular**".

**El término "curriculum"** es un diminutivo del término latino "*cursus*". Se puede traducir por "*itinerario*" o "*recorrido*". Según David Hamilton y María Gibbons (1980), el término **curriculum** aplicado a la educación aparece por primera vez en la Universidad de Glasgow (Escocia) en 1633. Entre los diversos usos que ha tenido, desde entonces hasta hoy, nos quedamos con éste: el término **curriculum** designa la descripción sintética del recorrido que deben realizar juntos los educandos y los educadores escolares y familiares para lograr determinados fines o metas que se consideran relevantes o necesarias. Según Gimeno Sacristán (1985) los componentes esenciales del currículo se pueden reducir a seis: **objetivos, contenidos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación**. Las distintas configuraciones de estos seis componentes esenciales originan distintas metodologías didácticas de enseñanza y de aprendizaje.

U. P. Lundgren en **Teoría del currículum y escolarización** (1992) define el **código curricular** como un conjunto homogéneo de principios para la selección de objetivos y contenidos, para la organización de los conocimientos y destrezas y para la indicación de los métodos de transmisión cultural.

Podemos considerar los códigos curriculares como síntesis abreviadas de las teorías educativas, que describen los procesos educativos para el desarrollo de la personalidad de los educandos y los procesos para la reproducción de la sociedad y de la cultura como proyectos realizables. Como tales constituyen el núcleo determinante de las teorías curriculares y de la configuración de los seis componentes esenciales del currículo.

La reproducción de la sociedad y de la cultura puede ser acrítica y conformista o crítica y transformadora. Todo depende de que los planificadores de la reproducción mediante los currículos consideren la sociedad existente como justa o injusta o no suficientemente justa y de que tengan un proyecto alternativo de sociedad. Podemos explicitar el código curricular que proponemos mediante los tres conjuntos siguientes de principios.

### **(I) Principios relativos al proyecto de sociedad y de cultura.**

Los currículos educativos para la reproducción crítica de la sociedad y de la cultura deben orientarse a los siguientes fines:

1.- Construcción de una sociedad cada vez más justa, democrática y solidaria desde la perspectiva de los más desfavorecidos en el plano local, autonómico, estatal, europeo y mundial.

2.- Desarrollo de una democracia real **política, cívica y económica** como un incremento continuo de la libertad, de la igualdad y del protagonismo de los ciudadanos, de la justicia, de la solidaridad, del autogobierno y de la autogestión en todos los ámbitos en que sea posible.

3.- Organización eficaz de la producción de bienes y servicios y la justa distribución de los mismos.

4.- Construcción de un orden económico y jurídico-político mundial justo, democrático y solidario, basado en el proyecto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, para resolver los problemas que afectan a toda la humanidad o a una parte de ella.

5.- Fomentar el diálogo y el mestizaje intercultural, buscando una base común para la convivencia respetuosa entre las diversas culturas.

6.- Conservación del medio ambiente y de la biodiversidad a nivel planetario, que permita un desarrollo económico sostenible.

7.- Producción de una cultura ético-crítica, científica y tecnológica, que permita a los alumnos construir una cosmovisión personal crítica del contexto

sociocultural mundial y de las actuaciones correctas e incorrectas de los seres humanos en el mundo físico natural y en el mundo social: en definitiva, un conocimiento básico de lo que el Club de Roma conceptualiza como *Problemática Mundial* y *Resolútica Mundial*. (La **Primera revolución mundial**, Plaza y Janés, 1991).

## **(II).- Principios relativos al proyecto de persona.**

Los currículos educativos, que tienen como objeto el pleno desarrollo de la personalidad (Constitución, Art. 27,2) deben orientarse a los siguientes fines:

**1.- Autopoiésis (autocreación) del sujeto como persona.** Desarrollo armónico y equilibrado de las dimensiones relevantes de la persona humana: corporal, cognitiva, desiderativa o proyectiva, emocional, sexual, estética, social y técnico-productiva.

**2.- Autopoiésis (autocreación) del sujeto cognoscente:** **a)** desarrollo de los potenciales cognitivos sensoriales: destrezas y habilidades visuales, auditivas, táctiles, gustativas y olfativas mediante las técnicas inventadas por los científicos, los artistas y los profesionales especializados, como los evaluadores de alimentos, de bebidas y de perfumes; **b)** desarrollo de los potenciales cognitivos complejos del cerebro: potencial cognitivo lógico-lingüístico; potencial cognitivo espacial; potencial cognitivo lógico-matemático; potencial cognitivo cinestésico-corporal; potencial autocognitivo o cenestésico-personal; potencial heterocognitivo o empático interpersonal; potencial cognitivo musical; y los diferentes tipos de memorias correspondientes a esos potenciales cognitivos; **c)** dotarse de un método personal y autónomo de conocimiento y de aprendizaje como base para el autoaprendizaje y la autoeducación a lo largo de toda la vida; **d)** adquirir los conocimientos básicos y fundamentales de los cuatro mundos a los que pertenecemos: el mundo personal, el mundo físico, el mundo social y el mundo lingüístico-simbólico.

**3) Autopoiésis (autocreación) del sujeto como ser moral,** es decir, como sujeto libre y autónomo que asume como propio el proyecto ético de los derechos humanos como un sistema de derechos y deberes recíprocos, capaz de generar un sistema de reciprocidades normativas justas e igualitarias.

**4).- Autopoiésis (autocreación) del sujeto como ciudadano del mundo:** crítico, libre, justo, solidario, que abarca los siguientes aspectos: ciudadanía ética, ciudadanía política, ciudadanía social, ciudadanía económica, ciudadanía civil, ciudadanía ecológica, ciudadanía intercultural.

**5) Autopoiésis (autocreación) del sujeto como profesional:** desarrollo de las competencias profesionales básicas, a lo largo de la educación básica obligatoria, para poder acceder a cualquiera de las alternativas profesionalizadoras, que se ofrecen al terminar la educación obligatoria, para continuar actualizándose como profesionales a lo largo de la vida y para adquirir la polivalencia y la flexibilidad que demanda el sistema productivo actual.

### (III).- Principios educativos para la enseñanza y el aprendizaje.

El diseño del currículo debe ajustarse a los siguientes principios educativos para la enseñanza y el aprendizaje, respetando su doble carácter ético y técnico:

**1.- Principio de individualización del aprendizaje.** Este principio exige un currículo abierto, flexible y versátil, de modo que permita todas las adaptaciones curriculares necesarias para atender eficazmente a la diversidad de los educandos para que puedan lograr los fines en un grado aceptable. Exige, además, que, a lo largo de toda la educación básica, cada alumno pueda seguir algunos programas de aprendizaje individualizado, bien para desarrollar sus capacidades en los campos en que destaca, bien para satisfacer intereses personales de aprendizaje, bien para superar sus dificultades de aprendizaje, cualesquiera que sean sus causas.

**2.- Principio de aprendizaje autónomo y activo.** En la educación básica los currículos educativos deben orientarse a la práctica continuada del autoaprendizaje individual y colectivo: trabajos individuales y participación en grupos interactivos. Se trata de que los educandos “aprendan por sí mismos a aprender”, para que puedan dotarse a sí mismos de un método de aprendizaje autónomo, basado en en los métodos de conocimiento y de investigación de las ciencias. Esto supone un diseño muy cuidadoso de las actividades de aprendizaje individuales y colectivas y una atención continuada durante su desarrollo por parte de los educadores.

**3.- Principio de socialización.** El currículo educativo y, especialmente, las relaciones de comunicación didáctica y las variables organizativas deben orientarse a la socialización democrática de los alumnos como miembros de una comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje y como ciudadanos del mundo críticos, libres, justos y solidarios. Los instrumentos básicos serán los grupos interactivos de aprendizaje, las asambleas de debate y las asambleas deliberativas para tomar decisiones. Los temas y contenidos objeto de aprendizaje, de debate y decisión colectiva deben fomentar en los alumnos la capacidad de adaptación al contexto sociocultural y la distancia crítica del mismo.

**4.- Principio de participación.** Los alumnos, los padres y los profesores, en la medida de sus posibilidades, deben participar en la configuración de los centros como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje, participando activamente en la elaboración, evaluación y mejora del Proyecto Educativo y del Proyecto de Convivencia. Igualmente, en la medida de sus posibilidades, deben participar en las decisiones sobre los componentes esenciales del currículo, con vistas a un compromiso personal, especialmente sobre las relaciones de comunicación didáctica, las variables organizativas y la evaluación que configuran la práctica del aula. También participarán en la elaboración, aprobación y control de los presupuestos del centro.



**5.- Principio de globalización e interdisciplinariedad.** La globalización de los aprendizajes infantiles poco a poco se debe ir transformando en unidades didácticas globalizadas y proyectos interdisciplinares para que los educandos vayan construyendo un conocimiento unitario, globalizado e interdisciplinar, que les permita abordar, desde perspectivas múltiples, los problemas humanos, que son globales y complejos. Sólo hacia el final de la E.S.O. habría que iniciarles en las disciplinas especializadas fundamentales.

Para elaborar este código curricular, tomamos como punto de partida la herencia de las Escuelas Nuevas, especialmente de John Dewey y de Freinet. Lo hemos enriquecido con las aportaciones de algunos teóricos de la educación, que han desarrollado una teoría crítica de la misma, como Paulo Freire, Michael Apple, Henri Giroux y otros; con las aportaciones de los MRPs españoles; con las aportaciones de las experiencias innovadoras que conocemos; con las aportaciones de la sociología crítica y de la psicología cognitiva. Como todas las cosas humanas, este código curricular es indefinidamente perfectible. Pero lo consideramos suficiente para iniciar el debate sobre la democratización de los currículos.

Por su contenido, podemos calificar este código como un código curricular personalista-democrático para oponerlo al código curricular taylorista-positivista que configuró los currículos vigentes. Este código representa un proyecto utópico, que se puede materializar en numerosos currículos concretos. En la práctica, sólo son posibles sucesivas aproximaciones asintóticas, indefinidamente perfectibles. A la hora de diseñar y elaborar los currículos democráticos, es necesario intentar configurar cada uno de los seis componentes esenciales de los mismos de acuerdo con este código personalista-democrático.

### 3.- Un paradigma curricular democrático.

Un currículo democrático no puede ser un modelo único, cerrado, rígido y estático. Por hipótesis, un currículo democrático debe ser elaborado, constantemente remodelado, dirigido y controlado por el **démos escolar** de cada centro para garantizar el éxito educativo a todos sus educandos. Consecuentemente, puede haber tantos currículos democráticos como centros educativos de Infantil, de Primaria y de Secundaria. Por otra parte, un currículo democrático debe estar al servicio de la diversidad de los educandos, de sus necesidades, de sus capacidades y limitaciones, que son todas diferentes, evolutivas y cambiantes. Consecuentemente, un currículo democrático debe ser abierto, flexible, dinámico, esencialmente evolutivo y cambiante e indefinidamente perfectible.

Desde esta perspectiva, es imposible presentar un currículo democrático como un modelo perfecto y acabado. Sólo es posible proponer un paradigma

curricular como hipótesis de trabajo para elaborar currículos democráticos para las tres etapas de la educación básica.

Llamo **paradigma curricular** a un modelo esquemático, abierto y flexible, que ofrece algunos criterios para democratizar los seis componentes esenciales de los currículos mencionados y, especialmente, para seleccionar y organizar los contenidos curriculares, de acuerdo con el código curricular personalista-democrático que hemos propuesto y que consideramos como una síntesis abreviada de una teoría democrática de la educación básica.

Coherentemente con este planteamiento, consideramos que el MEC y las Consejerías de Educación no deben establecer currículos cerrados y rígidos idénticos para todos los educandos de cada etapa y de cada curso o ciclo y para todos los centros educativos. Los llamados “**Decretos de Currículo**” sólo deben **prescribir** paradigmas curriculares abiertos y flexibles, para que el **démos escolar** de cada centro educativo lo concrete para sus educandos, adaptándolo a las necesidades, capacidades y limitaciones de los mismos.

Es posible que algunos consideren esta propuesta demasiado arriesgada. Pero, si analizamos el día a día de las aulas, comprobaremos que la mayoría de los programas curriculares oficiales son inviables por su extensión o por su falta de adecuación a las necesidades reales, capacidades y limitaciones de muchos educandos. Esta situación obliga a los profesores a tomar decisiones individuales improvisadas sobre la marcha para adaptarlos a sus alumnos, respetando aparentemente las exigencias burocráticas. Esto tiene más riesgos que un paradigma curricular abierto y flexible, que obliga al **démos escolar** de cada centro educativo a configurarlo de modo que garantice el éxito educativo a todos sus educandos.

Un paradigma curricular democrático debe ofrecer a los centros educativos una matriz funcional para afrontar con eficacia y eficiencia los problemas y los retos más relevantes de la educación básica:

- Garantizar a todos los educandos el éxito educativo concebido como el autodespliegue de las potencialidades y posibilidades de cada uno y de sus potenciales de conocimiento y de acción.
- Reconocer la primacía absoluta de los educandos sobre todos los componentes esenciales del currículo.
- Elaborar currículos que desarrollen el código curricular personalista-democrático propuesto para las tres etapas de la educación básica.
- Garantizar la atención personalizada a cada educando y su protagonismo en los procesos de autoeducación.
- Liberar la praxis educativa de la tiranía del sistema rígido vigente de los periodos lectivos numerosos, breves y uniformes.

- Garantizar el enfoque globalizador e interdisciplinar frente a la excesiva fragmentación de los conocimientos, que ofrecen los currículos actuales concebidos como sistemas de disciplinas autónomas e independientes.
- Reducir drásticamente el número de disciplinas por curso y el número de profesores por grupo de alumnos.
- Incorporar a los currículos el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas, valorativas, convivenciales, estéticas y técnico-productivas.

#### **4.- Una propuesta radical de un paradigma democrático.**

Si las reflexiones anteriores son convincentes, de acuerdo con ellas, podemos formular una propuesta radical de un paradigma curricular democrático basada en las siguientes decisiones curriculares:

**1.-** Reducir todas las disciplinas de las tres etapas de la educación básica a cuatro áreas de experiencia y de conocimiento interdisciplinares correspondientes a los cuatro mundos o ámbitos de realidad a los que pertenecemos: el mundo personal, el mundo físico-natural y físico-artificial, el mundo social y el mundo lingüístico-simbólico que es una reconstrucción social de los otros tres mundos.

**2.-** Los currículos de todos los ciclos y cursos de la educación básica constarían siempre de las mismas cuatro áreas de experiencia y de conocimiento interdisciplinares: área personal, área físico-natural y físico-artificial, área social y área lingüístico-simbólica.

**3.-** Los contenidos curriculares de cada área y para cada curso se organizarán como una serie de unidades didácticas globalizadas o proyectos interdisciplinares, que tengan un sentido completo en sí mismas, de modo que puedan ser suprimidas, cambiadas de orden, sustituidas por otras, sin afectar a las demás unidades de la serie.

**4.-** Cada unidad didáctica globalizada o proyecto interdisciplinar se organizará en torno a un núcleo temático, un problema, un tópico, un objeto complejo de conocimiento.

**5.-** De acuerdo con la perspectiva interdisciplinar, los núcleos temáticos de cada serie se buscarán preferentemente en cada uno de los cuatro mundos, sin excluir las relaciones que puedan tener con los demás.

**6.-** Los conocimientos necesarios para desarrollar y comprender cada núcleo temático se tomarán de las ciencias relacionadas con él y que forman parte del mundo lingüístico-simbólico.

**7.-** Para desarrollar los núcleos temáticos relacionados con el mundo personal, se extraerán los conocimientos pertinentes de las diferentes ciencias

antropológicas: antropología evolutiva, antropología cultural, antropología filosófica, biología humana, neurociencias, distintas ramas de la psicología, historia, ética, etc...

**8.-** Para desarrollar los núcleos temáticos relacionados con el mundo físico natural y artificial, se extraerán los conocimientos pertinentes de las diferentes ramas de las ciencias naturales y de las tecnociencias: ciencias geológicas, ciencias físicas, ciencias químicas, ciencias biológicas, ciencias tecnológicas, tecnociencias y matemáticas aplicadas en las distintas ciencias.

**9.-** Para desarrollar los núcleos temáticos relacionados con el mundo social, se extraerán los conocimientos pertinentes de todas ramas y especialidades de las ciencias sociales: ciencias históricas, ciencias sociológicas, ciencias económicas, ciencias políticas, etc...

**10.-** Para desarrollar los núcleos temáticos relacionados con el mundo lingüístico-simbólico, extraerán los conocimientos pertinentes de las distintas ramas y especializaciones de las ciencias lingüísticas, de las ciencias de los lenguajes ordinarios, de las ciencias de los lenguajes formales, de las diferentes especialidades de las ciencias de la cultura, de los símbolos y de los mitos.

**11.-** Los componentes de cada unidad didáctica globalizada o interdisciplinar serán los mismos del currículo en general: **objetivos, contenidos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación.**

**Los objetivos** de los currículos y de las unidades didácticas serán concreciones de los fines relativos al proyecto de sociedad y de cultura y al proyecto de persona.

**Los contenidos** se seleccionarán en función de los fines generales concretados en los objetivos y en función de las necesidades de los educandos para que puedan lograr los fines concretados en los objetivos, atendiendo eficazmente a su diversidad real y garantizando su primacía absoluta, su autonomía y su protagonismo en todos los componentes esenciales del currículo.

**Las relaciones de comunicación didáctica** se configurarán de acuerdo con los cinco principios educativos de enseñanza y de aprendizaje. Serán multidireccionales y recíprocas, mediante un diálogo permanente, tranquilo y sosegado en los pequeños grupos interactivos y en las asambleas de aula. La praxis de las relaciones de comunicación didáctica pueden inspirarse en la **isegoría** y la **isonomía** del ágora ateniense, en la mayeútica socrática, en la teoría habermasiana de la acción comunicativa y en las aportaciones de la dinámica de grupos.

**Los medios técnicos del currículo** deben incluir los medios tradicionales que siguen siendo válidos e incorporar las TIC. El uso de diferentes combinados de medios técnicos exige contar con tiempos amplios y

con espacios adecuados para sacarles el máximo rendimiento en su función motivadora, en su función metodológica, en su función informativa y en su función expresiva.

**Las variables organizativas del currículo** quedarán libres de los actuales **aprioris** organizativos rígidos e inflexibles que son los pies forzados inamovibles generados por la actual organización de los contenidos curriculares como sistema de disciplinas especializadas, autónomas e independientes: períodos lectivos flexibles y versátiles; uso flexible de los espacios escolares, organización de los educandos en grupos flexibles y modos de trabajo interactivos, cooperativos y solidarios; organización flexible de los educadores que facilite su trabajo en equipo.

**La evaluación.** Para eliminar el cáncer del **darwinismo escolar** que aqueja a los currículos vigentes en la educación básica, es necesario eliminar la evaluación competitiva, meritocrática y clasificadora, introduciendo otras formas de evaluación más acordes con los fines que propone el código curricular personalista-democrático: evaluación diagnóstica inicial, evaluación continua, evaluación final, autoevaluación, evaluación recíproca de los profesores y alumnos, evaluación colectiva, evaluación integral, holística o comprensiva de los procesos educativos, evaluación externa.

## 5.- Una visión sintética de los cuatro mundos.

Para comprender el sentido e intuir el alcance de la propuesta del paradigma curricular democrático, que hemos hecho, convendría partir de una visión panorámica sintética de cada uno de los cuatro mundos. Esa visión no cabe en el marco de esta ponencia. Por eso, nos contentamos con indicar algunas pistas y hacer unas sugerencias muy generales.

Como **individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, cada uno de nosotros constituimos un mundo personal muy complejo. Como tales somos mundos personales completamente diversos.** Pero también somos semejantes, tenemos que convivir juntos y no podemos dejar de interactuar entre nosotros.

Como individuos nos encontramos inmersos en el mismo mundo físico, al que pertenecemos y del que formamos parte, en el mismo mundo social, que es el resultado complejo de las infinitas interacciones de los mundos personales, y en el mismo mundo lingüístico-simbólico, que nos baña y nos invade, que penetra nuestro psiquismo y lo llena.

Nuestra pertenencia a cada uno de estos cuatro mundos y nuestra continua interacción con ellos constituyen el origen de todos nuestros problemas humanos de conocimiento y de acción, y, al mismo tiempo, son la fuente de nuestras posibilidades de autocreación.

### 5.1.- El mundo personal.

El código curricular personalista-democrático, que hemos formulado como proyecto educativo, y el paradigma curricular, que hemos propuesto para elaborar currículos democráticos, exigen partir de una visión global del ser humano. Esa visión global es necesaria para garantizar eficazmente la primacía absoluta de los educandos sobre los elementos y componentes del sistema de convivencia y de gobierno de los centros educativos y sobre todos los componentes esenciales de los currículos. Esa visión es necesaria para consumir el giro copernicano, que hemos postulado para la educación básica, de modo que los educandos ocupen realmente el centro del sistema educativo y que todo el sistema gire en torno a ellos: la configuración organizativa y convivencial de los centros educativos, los componentes esenciales de los currículos, los educadores escolares y familiares. Esa visión global es necesaria para garantizar a los educandos una posibilidad real de autocrearse a sí mismos como personas, como sujetos cognoscentes, como sujetos morales, como ciudadanos y como profesionales competentes, desarrollando las dimensiones relevantes de la persona y todos sus potenciales de conocimiento y de acción.

La visión global del ser humano debe tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos relevantes: su origen evolutivo; su realidad bifronte como cuerpo consciente y como consciencia corporal; su condición de misterio y enigma, de incógnita y de problema para sí mismo por su carácter unitario y sus manifestaciones duales: corporal y psíquico, natural y cultural, individual y social, solipsista y abierto, intimidad clausurada e inmanente y apertura trascendente. Todos los seres humanos son absolutamente diversos entre sí por su genoma y por su identidad construida en la interacción social. Pero todos son iguales en dignidad y en derechos.

Estos aspectos relevantes del ser humano plantean problemas complejos. Los debates sobre ellos son múltiples. Las opiniones son divergentes y contradictorias. Por eso la educación básica debe evitar subordinarse a una antropología dogmática. Debe apoyarse en una perspectiva antropológica panhumana, biosocial, intercultural, evolutiva, ecléctica, abierta y flexible, de modo que deje espacio para las opciones personales de cada educando frente a los problemas debatidos.

Además de la visión global del ser humano, la antropología pedagógica, que debe inspirar la educación básica, tiene que ofrecer una imagen científicamente solvente de cada una de las dimensiones relevantes de la persona y de sus potenciales de conocimiento y de acción.

Todas las **dimensiones relevantes** de la persona se pueden reducir a las siguientes: **dimensión corporal, dimensión cognitiva, dimensión desiderativa o proyectiva, dimensión emocional, dimensión social, dimensión sexual, dimensión estética y artística, dimensión técnico-productiva**. Actualmente, los datos científicos sobre estas ocho dimensiones son abrumadores. Pero no contamos con una interpretación compartida por todos los especialistas, que se han ocupado de ellas.

Siguiendo la estela de Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, podemos distinguir los siguientes **potenciales cognitivos**: los **potenciales cognitivos sensoriales**; el **potencial cognitivo lógico-lingüístico**; el **potencial cognitivo espacial**; el **potencial cognitivo numérico o lógico-matemático**; el **potencial cognitivo cinestésico corporal**; el **potencial autocognitivo o cenestésico-personal**, el **potencial heterocognitivo o empático-interpersonal**; el **potencial cognitivo musical**.

Los **potenciales de acción** son múltiples: surgen de las múltiples combinaciones y sinergias posibles de nuestros potenciales cognitivos con las dimensiones de nuestro ser humano. Para intuir la riqueza de potenciales de acción del ser humano basta observar las múltiples actividades humanas, fijándose en lo que han sido capaces de hacer los seres humanos: potenciales técnico-productivos que han originado todas las técnicas, las tecnologías y las tecnociencias; potenciales de acción convivencial y de creatividad asociativa, que han originado infinitos tipos de grupos y de asociaciones; los potenciales de acción de los diferentes especialistas de los deportes, de la danza y de las artes plásticas, de los músicos instrumentistas, de los cirujanos, etc.

Por hipótesis, se supone que la educación básica, a lo largo de los 16 años de duración, debe garantizar a todos los educandos el máximo desarrollo posible de las dimensiones de la persona y de los potenciales de conocimiento y de acción. Esto justifica de sobra la propuesta de un área personal de experiencia y de conocimiento para todos los cursos de la educación básica.

## 5.2.- El mundo físico.

El mundo físico o natural está en nosotros y nosotros estamos en él. Los seres humanos somos una parte importante del mundo natural terrestre. Ocupamos el nivel más alto de la evolución de la vida en la Tierra. Somos una parte relevante de la biosfera. Como organismos naturales complejos sólo podemos comprendernos desde ella. Constituimos la especie **Homo Technologicus**. Con nuestras actividades técnico-productivas y, especialmente, con nuestras actividades industriales estamos rompiendo los equilibrios del mundo natural para construir dentro de él un mundo artificial y un mundo sociocultural. Nos estamos convirtiendo en una especie depredadora, que destroza sistemáticamente el ecosistema global del planeta Tierra, que con sus múltiples subsistemas ecológicos alberga en su seno la biosfera.

En el mundo físico natural podemos distinguir varios niveles de organización: la organización físico-química con sus niveles subatómico, atómico y molecular; la biosfera con sus diversos niveles: desde los seres unicelulares hasta los grandes organismos vegetales, animales y el hombre; el ecosistema planetario con sus múltiples subsistemas ecológicos; la atmósfera o masa gaseosa con sus diversas capas.

El mundo físico natural con sus múltiples niveles de organización es una fuente permanente de problemas de conocimiento y de acción para los seis mil millones de seres humanos que tenemos que vivir, convivir y sobrevivir, interactuando con él y entre nosotros. Si no frenamos la destrucción del mundo

natural, también nosotros sucumbiremos en ella. Necesitamos conocer todos los niveles de organización del mundo natural para adaptarnos a él y adaptarlo a nosotros, para transformarlo con nuestras actividades técnico-productivas e industriales y producir toda clase de artefactos útiles y artísticos: alimentos, casas, ropa, fármacos, herramientas, máquinas, vehículos, electrodomésticos, ordenadores, etc.

Pero, al mismo tiempo, necesitamos una educación medioambiental para la conservación del ecosistema planetario y de la biodiversidad, de modo que los educandos adquieran una auténtica cultura ecológica: análisis crítico de los problemas medioambientales a escala mundial, de sus causas y consecuencias; examen crítico de las soluciones que se proponen: fomento de actitudes y hábitos de comportamiento, que lleven a un compromiso activo en la defensa y conservación del medio ambiente y de la biodiversidad.

### 5.3.- El mundo social.

Somos miembros de un mundo social complejo. Este mundo es el resultado de las interacciones de los mundos personales con sus necesidades comunes, con sus conflictos de intereses, con sus acuerdos y desacuerdos, con sus antagonismos, sus luchas y sus colaboraciones. El mundo social en el que vivimos es fruto del ejercicio continuado de la creatividad asociativa del **Homo Sapiens Sapiens** durante cien mil años aproximadamente. Los seres humanos carecemos de autosuficiencia para sobrevivir después de nacer, satisfacer nuestras necesidades básicas y desarrollarnos como personas. Como individuos sociales somos interdependientes. Desde esa experiencia radical, nos sentimos impulsados a superar las carencias y limitaciones personales, desplegando nuestra creatividad asociativa para lograr fines mediante sinergias y colaboraciones eficaces. La creatividad asociativa de los humanos ha dado origen a infinitos tipos de agrupaciones, asociaciones, e instituciones para conseguir los más diversos fines. El mundo social es el conjunto de todas las agrupaciones, asociaciones e instituciones existentes, de las interacciones individuales dentro de ellas y de las interacciones colectivas entre ellas. Este mundo social que ha sido históricamente construido por los seres humanos, puede ser deconstruido y reconstruido de nuevo, puede ser modificado y transformado.

Los problemas de conocimiento del mundo social y los problemas de acción convivencial dentro de él son nuestros problemas humanos más vitales e importantes. Tenemos que aprender a vivir, a convivir y a actuar dentro de él. Necesitamos adaptarnos a él y adaptarlo a nosotros, transformándolo. Las múltiples formas de acción socializadora, incluida la educación reglada y no reglada, son imprescindibles para aprender todas las destrezas y habilidades inteligentes de uso de nuestros potenciales de conocimiento sensoriales y cerebrales, de nuestros potenciales de acción y de las dimensiones relevantes de nuestra personalidad humana.

Necesitamos conocer la historia de la convivencia humana con sus luces y sus sombras. Necesitamos conocer la actualidad de esa convivencia, desde los ámbitos más cercanos hasta el ámbito mundial. Y, sobre todo, necesitamos



conocer los actuales procesos de mundialización que están transformando profundamente todas las realidades sociales. Tenemos que elaborar una visión global y crítica de la sociedad de la que formamos parte, del orden mundial económico y jurídico-político, en el que estamos inmersos, y de la cultura dominante, que impide los avances democráticos. Esa visión es imprescindible para convertirnos en ciudadanos del mundo y en demócratas competentes, dotados de valores, de conocimientos y de procedimientos para transformar democráticamente esas realidades.

#### 5.4.- El mundo lingüístico-simbólico.

Este mundo es fruto de la actividad creadora del **Homo Sapiens Sapiens** a lo largo de cien milenios. Es una reconstrucción social, lingüística y simbólica, de todas las realidades de los otros tres mundos. Está constituido por todas las lenguas, por todos los símbolos ideales, por todas las culturas, por todas las ciencias, las tecnologías y las artes inventadas por los **Homo Sapiens Sapiens**, que forman sistemas culturales complejos.

Los sistemas culturales están tejidos con tres tipos de informaciones culturales: **a)** informaciones culturales que describen lingüísticamente objetos factuales del mundo personal, del mundo físico y del mundo social y objetos ideales del mundo lingüístico-simbólico; **b)** informaciones culturales que describen lingüísticamente procedimientos cognitivos (heurísticos y algoritmos), convivenciales y técnico-productivos; **c)** informaciones culturales que describen lingüísticamente los valores, los criterios de valoración, los sistemas de valores y las actitudes valorativas o preferenciales.

Actualmente, el ingente acervo cultural del mundo lingüístico-simbólico construido por la humanidad está repartido entre las mentes de los seis mil millones de seres humanos, en las numerosísimas bibliotecas públicas, privadas e individuales, en los museos de las ciencias y de las artes, en los monumentos y en los innumerables soportes magnéticos y electrónicos. Infinitos contenidos de ese mundo circulan por las autopistas de Internet: Ni individual ni colectivamente somos capaces de hacer un catálogo completo de las informaciones culturales de los tres tipos que ha codificado lingüística y simbólicamente la cultura panhumana.

Para el desarrollo de las series de unidades didácticas correspondientes a las áreas de experiencia y de conocimiento de los cuatro mundos, es necesario recurrir a los siguientes componentes del mundo lingüístico-simbólico: **a)** lenguajes ordinarios; **b)** lenguajes científicos; **c)** lenguajes formales: lógica, matemáticas, informática; **d)** lenguajes audiovisuales; **e)** las operaciones básicas lógico-lingüísticas y lógico-matemáticas.

Las series de unidades didácticas correspondientes al mundo lingüístico-simbólico se dedicarán: **a)** al aprendizaje gramatical de los lenguajes ordinarios: lenguas maternas e idiomas; **b)** al aprendizaje de las matemáticas y de las operaciones básicas lógico-matemáticas; **c)** iniciación a otros lenguajes formales: lógica e informática; **d)** las artes plásticas, la música, las artes escénicas, las artes literarias, la educación física y las actividades deportivas

formarán parte de las series de unidades didácticas correspondientes al mundo personal, a sus dimensiones y a sus potenciales de conocimiento y de acción; **e)** los lenguajes científicos y las operaciones lógico-lingüísticas estarían ligados a las unidades didácticas relativas al mundo personal, al mundo físico y al mundo social.

Aunque no se puede ni se debe determinar **a priori**, parece conveniente sugerir, por razones pedagógicas, que las unidades dedicadas a los lenguajes ordinarios y a las matemáticas sean más numerosas y más breves en sus contenidos, repartiendo la carga lectiva que les corresponda en periodos lectivos más numerosos y adecuados. Para las unidades correspondientes a los otros tres mundos, sería necesario pensar en períodos lectivos flexibles de diferentes duraciones, de acuerdo con las tareas a realizar en cada caso.

### **5.5.- La selección y organización de los núcleos temáticos.**

Los currículos de la educación básica deben partir de la experiencia y de los conocimientos que cada alumno tiene de los cuatro mundos. Pero conviene tener en cuenta: **a)** que es imposible, inútil y nocivo pretender convertir a los niños, adolescentes y jóvenes en especialistas en cada área; **b)** que es imposible, inútil y nocivo pretender que los niños, adolescentes y jóvenes sean eruditos enciclopédicos, sobrecargando los programas de contenidos curriculares. La selección y la organización de los núcleos temáticos y de las informaciones culturales de los tres tipos a partir de las ciencias deben basarse en los siguientes criterios:

**a)** Que sean útiles para desarrollar destrezas y habilidades de uso relevantes de los potenciales cognitivos sensoriales y cerebrales mediante el entrenamiento de los mismos en cada uno de los cuatro mundos.

**b)** Que sirvan para desarrollar destrezas y habilidades de uso de los potenciales de acción: motricidad, actividades deportivas, actividades técnico-productivas, actividades convivenciales, actividades artísticas, etc.

**c)** Que sean útiles para desarrollar destrezas y habilidades de uso de las dimensiones de la persona en los campos y en los momentos que les corresponda.

**d)** Que estén orientados a la reconstrucción individual y colectiva de los conceptos científicos básicos y fundamentales, necesarios para abordar el conocimiento de cada uno de los cuatro mundos: clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos.

**e)** Que sean funcionales para ayudar a los educandos a elaborar su propio método personal de conocimiento y de aprendizaje autónomo, basado en los métodos de las ciencias.

**f)** Los núcleos temáticos trabajados a lo largo de la educación básica deben contribuir a la elaboración, por parte de los educandos, de una visión global de cada uno de los cuatro mundos y de proyectos de actuación en ellos.

## 6.- Algunas ventajas y posibilidades que ofrece el paradigma propuesto.

En este apartado, no pretendemos agotar el tema. Sólo queremos hacer algunas proyecciones, partiendo de determinadas hipótesis y supuestos. Como es un paradigma abierto y flexible, se pueden cambiar las hipótesis de partida y hacer proyecciones diferentes. Yo he seleccionado algunas hipótesis y proyecciones, que me parece que son útiles para solucionar problemas relevantes, tales como: la comprensión, la memorización comprensiva y significativa y la aplicación sistemática de unos 600 conceptos científicos relevantes, correspondientes a las cuatro áreas de experiencia y de conocimiento; la reducción del excesivo número de asignaturas a cuatro áreas: la reducción del número de profesores por grupo; la posibilidad de un trabajo de equipo sistemático de los profesores; el flexibilizar los períodos lectivos para tener períodos más largos o más cortos según las necesidades; la posibilidad de aumentar el número de horas lectivas por área; la posibilidad de sustituir un núcleo temático por otro, una unidad didáctica por otra, cambiar el orden de las unidades, cambiar una serie por otra para atender mejor a la diversidad de los educandos.

**1.-** Nos parece un objetivo necesario, suficiente y asequible para todos los educandos, a lo largo de los 16 años de educación básica, el siguiente: el dominio de unos 600 conceptos científicos relevantes, pertenecientes a las cuatro áreas de experiencia y de conocimiento, que sean auténticamente básicos y fundamentales, es decir, que sean base y fundamento de los demás conceptos científicos del área. Las aproximadamente 600 unidades didácticas globalizadas e interdisciplinarias, que se pueden realizar a lo largo de la educación básica, con sus 600 núcleos temáticos, pueden garantizar la comprensión, la memorización significativa y la aplicación sistemática de esos conceptos básicos y fundamentales y el dominio de otros muchos conceptos relacionados con ellos.

**2.-** A lo largo de la educación básica, cada área podría tener dieciseis series de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinarias de 10 unidades cada una, es decir, una serie por área y curso. Las cuatro áreas juntas abarcarían 64 series (16 cursos por cuatro series o áreas), que darían lugar a un total de 640 unidades didácticas. La aplicación sistemática de este paradigma curricular permitiría trabajar con una metodología activa, participativa y creativa en pequeños grupos interactivos, adaptada a la diversidad de los educandos de modo que todos puedan lograr un dominio suficiente de los conceptos científicos relevantes seleccionados.

**3.-** Siguiendo con las hipótesis proyectivas, cada área podría tener: **a)** en Infantil, 5 horas semanales, partiendo de 20 horas semanales en total, es decir, 5 días a 4 horas lectivas diarias; **b)** en Primaria, 7 horas lectivas semanales, es decir, 5 días a 5 horas lectivas diarias; **c)** en la ESO 7 horas lectivas semanales, partiendo de 28 horas semanales, es decir, 3 días a 6 horas lectivas y 2 días a 5 horas lectivas.

4.- De acuerdo con la hipótesis proyectiva anterior; **cada área** tendría anualmente las siguientes horas lectivas aproximadas: **a)** en Infantil, 175 horas lectivas por curso, es decir, 35 semanas por 5 horas lectivas semanales; **b)** en Primaria, 215 horas lectivas por curso, es decir, 35 semanas por 6 horas lectivas semanales; **c)** en ESO 245 horas lectivas por curso, es decir, 35 semanas por 7 horas lectivas semanales. Estas horas de 60 minutos reales organizadas en períodos lectivos flexibles, pueden dar de sí mucho más que la organización horaria actual de períodos lectivos breves, uniformes y rígidos de 45 minutos reales, que se quedan en 40 aprovechados.

5.- La reducción de todas las disciplinas a cuatro áreas y la organización de sus contenidos en cuatro series anuales de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinarias permiten resolver muchos problemas y dificultades actualmente insolubles para atender adecuadamente a la diversidad de los educandos:

**a)** Las series de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinarias pueden someterse a todo tipo de adaptaciones curriculares, sin perder la coherencia: sustituir una unidad por otra; sustituir una serie por otra; cambiar un núcleo temático por otro; cambiar varios núcleos temáticos en cada serie, etc... para lograr los mismos fines y objetivos; los programas de diversificación curricular tendrían vía libre en todas las etapas de la educación básica.

**b)** Permite hacer todas las innovaciones organizativas que se estimen pertinentes: organización de los grupos de alumnos, de los profesores, de los tiempos y de los espacios escolares, sin los agobios de los **aprioris** organizativos actuales.

**c)** Posibilita un mayor rendimiento de los recursos disponibles: ordenadores, bibliotecas, laboratorios, talleres, aulas especializadas, gimnasio, pistas deportivas.

**d)** Permite integrar todos los programas adicionales y paralelos al currículo académico que existen actualmente y un tratamiento más eficaz de los temas transversales.

6.- La reducción de todas las disciplinas a cuatro áreas y el planteamiento interdisciplinario, permitiría asignar a cada grupo dos o tres profesores de la misma área para trabajar en equipo. Examinemos un caso hipotético en la ESO: tres profesores (uno de geología o de biología, otro de física y otro de química), compartiendo horario idéntico, se hacen cargo del área físico-natural y físico-artificial de tres grupos de la ESO (90 alumnos); a veces estarían los tres con todo un grupo en el aula para ofrecer atención personalizada a cada alumno o a cada pequeño grupo interactivo o para debatir y negociar temas importantes con todo el grupo; en otros períodos lectivos, un profesor puede permanecer en el aula con un pequeño grupo, otro se va al laboratorio con otro pequeño grupo y un tercero, podría prestar una atención personalizada a un alumno, o realizar una actividad de recuperación o de refuerzo con otro pequeño grupo. Si el período lectivo es largo (hora y media o dos horas), a mitad del período, los profesores podrían cambiar de

pequeño grupo y los grupos de profesor y de tareas. Esta organización permite que los profesores salgan con un grupo de aula para realizar trabajos de campo, sin que queden desatendidos los demás grupos compartidos con los colegas.

7.- Además, se podría garantizar que ningún profesor de Secundaria tuviera a su cargo más de 85 o 90 alumnos, según recomendó la O.C.D.E. (1991), ni más de 18 horas lectivas, teniendo más horas y facilidades para trabajar en equipo con los compañeros.

8- Esa organización no amenaza a la especialización personal, aunque le añade una nueva dimensión: la interdisciplinariedad. La reconversión del profesorado de Primaria y de Secundaria Obligatoria para trabajar interdisciplinariamente en equipo no sería difícil, si cada profesor queda incardinado al área más afín a su especialidad, porque los profesores cuentan con una cultura general y con un amplio conocimiento de las materias afines, que les permite trabajar en proyectos interdisciplinares.

9.- Los profesores de educación física, de música, de artes plásticas y de otras artes tendrían su espacio propio en el área personal y, especialmente, en las unidades didácticas relacionadas con la dimensión cinestésico-corporal, el potencial cognitivo espacial, el potencial cognitivo musical y en general, con la dimensión estético-artística; pero también colaborarían en las unidades didácticas que se refieren a otras dimensiones de las personas y a otros potenciales de conocimiento y de acción.

10.- Los profesores de lengua, de idiomas y de matemáticas tendrían su espacio didáctico en las series de unidades correspondientes al área lingüístico-simbólica, sin perjuicio de participar en unidades didácticas de los otros tres mundos.

Estas hipótesis proyectivas no son propuestas acabadas que deban implantarse. Su función se reduce a estimular la imaginación creadora de cada cual para descubrir las posibles ventajas e inconvenientes del paradigma curricular que hemos propuesto.

### **7.- ¿Es posible poner en práctica este paradigma curricular?.**

Es sencillo postular la necesidad de democratizar los currículos de las tres etapas de la educación básica y proponer un paradigma curricular democrático. Pero llevar a cabo esa democratización es una tarea enormemente compleja, ardua y difícil. La democratización de los currículos no se puede imponer por ley. Previamente, hay que crear un clima favorable y una expectativa. El empeño es difícil, teniendo en cuenta la identificación mítica de los profesores, de los ciudadanos con estudios, de los periodistas, de los padres y de los políticos con los currículos vigentes concebidos como sistemas de disciplinas autónomas e interdependientes y con su evaluación meritocrática. La tarea se hace más difícil con los vientos neoliberales que soplan. El actual pensamiento neoliberal identifica la democracia con el libre mercado, convierte la educación en mercancía de consumo que se puede

comprar y vender y la reduce a convertir a los educandos en productores para el mercado laboral y en consumidores para los mercados de bienes y servicios.

El MEC y las Consejerías de Educación, con la colaboración de las Universidades y de profesores experimentados de las tres etapas de la educación básica, deberían poner en marcha las investigaciones pertinentes para elaborar y experimentar un nuevo enfoque curricular globalizado e interdisciplinar para desarrollar el código curricular personalista-democrático y el paradigma curricular democrático, que hemos propuesto.

El primer paso consistiría en constituir cuatro grupos de investigación uno para cada área para realizar el siguiente trabajo: **a)** seleccionar entre 150 y 160 conceptos científicos relevantes, básicos y fundamentales, para construir una visión global de cada mundo; **b)** seleccionar los núcleos temáticos y distribuirlos entre las 16 series de unidades didácticas correspondientes a cada área, teniendo en cuenta: el momento evolutivo de los alumnos; las relaciones de prioridad lógica y epistemológica de los conceptos y núcleos temáticos; la diversidad de los educandos.

El segundo paso sería un experimentación controlada con diversos grupos representativos de alumnos de las tres etapas, para reajustar los planteamientos, los procesos y los procedimientos.

Una vez experimentados los nuevos currículos, las Administraciones Educativas establecerían prescriptivamente los núcleos temáticos para cada área y curso, pero con un carácter abierto y flexible, de modo que los centros educativos, de acuerdo con el S.I.T.E. pudieran organizar las series de unidades didácticas, adaptarlas y modificarlas para atender a la diversidad de los alumnos. La prescripción de los núcleos temáticos relevantes garantiza suficientemente la homogeneidad de los aprendizajes con vistas a su homologación estatal y europea.

Por último, la formación inicial del profesorado debería incluir una teoría democrática de la educación básica, que les proporcionara las necesarias orientaciones teóricas para democratizar los centros educativos y los currículos y un entrenamiento en la praxis educativa democrática en centros democráticos y bajo la tutoría de profesores experimentados.

**José Domínguez (Federación MRP Madrid)**

**Lleida, 3 de julio, 2006.**