

TERRITORIO, CULTURA Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Miguel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela
miguel.zabalza@usc.es

Resumen

La contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán. En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contraponen a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo. Se trata de una visión de la educación y de la función de las escuelas contraria a la homogeneización y respetuosa con la diversidad. Aunque el concepto de contextualización es polisémico, este artículo lo analiza desde la perspectiva de la necesaria vinculación entre las propuestas curriculares y las características del entorno físico, biológico y humano en el que se implementa. Se analiza la contextualización curricular desde 4 perspectivas: (1) el contexto como agente de construcción de la identidad de los escolares; (2) contexto e institución escolar, (3) contexto y currículo, (4) contexto y metodología didáctica. El texto concluye señalando la importancia de la contextualización curricular como mecanismo de fortalecimiento de la comunidad local y estímulo para el compromiso colectivo en su mejora.

Palabras clave: Currículo escolar; Contextualización curricular; Autonomía escolar, Identidad cultural; Comunidades competentes.

Resumo

A contextualização curricular constitui um processo através do qual as propostas curriculares se ajustam aos parâmetros particulares dos diversos meios, instituições e colectivos onde se aplicarão. Nesse processo, a lógica do geral, do estandarizado, do prescriptivo contrapõe-se à lógica do local, do situacional, do adaptativo. Trata-se de uma visão da educação e da função das escolas contrária à homogeneização e



respeitadora da diversidade. Ainda que o conceito de contextualização seja polissêmico, este artigo analisa-o segundo uma perspectiva da necessária vinculação entre as propostas curriculares e as características do meio físico, biológico e humano no qual se implementa. Analisa-se a contextualização curricular segundo quatro perspectivas: (1) o contexto como agente e construção da identidade dos escolares; (2) contexto e instituição escolar; (3) contexto e currículo; (4) contexto e metodologia didática. O texto termina assinalando a importância da contextualização curricular como mecanismo de fortalecimento da comunidade local e estímulo para o compromisso colectivo na sua melhoria.

Palavras-chave: Currículo escolar; Contextualização curricular; Autonomia escolar; Identidade cultural; Comunidades competentes.

Abstract

The curriculum contextualization is a process through which the curriculum proposals meet the particular parameters of the various environments, institutions and groups where it will be implemented. In this process, the logic of the decision based on standardized and prescriptive considerations contrasts with the logic of the adaptation to local conditions. It is a vision of education and the role of schools contrary to homogenization and one that defends and values diversity. Although the concept of contextualization is polysemous, this article analyzes it from the perspective of the necessary link between the proposed curriculum and the characteristics of the physical, biological and human environment in which it is implemented. Curriculum contextualization is analyzed from four perspectives: (1) the context as an agent in the construction of the identity of students, (2) context and educational institution, (3) context and curriculum, (4) context and teaching methodology. The text concludes by noting the importance of contextualizing curriculum as a mechanism to strengthen the local community and stimulus for collective commitment in its improvement.

Keywords: School curriculum; Context-based curriculum; Autonomy of the School; Cultural Identity; Competent community.



Introducción

Plantearse esta temática de la *contextualización curricular* exige, en primer lugar, un esfuerzo de clarificación conceptual porque la idea de vincular currículo, escuela y contextos genera una tupida red de lazos semánticos y significados no siempre coincidentes. Contextualizar puede significar muchas cosas en el ámbito de la enseñanza y la literatura pedagógica se refiere a ello desde enfoques y cuestionamientos muy diversos. Velasques (2007) aborda la contextualización como la forma en que las escuelas chilenas manejan su propia autonomía a la hora de adaptar las propuestas curriculares oficiales a las características de cada institución. Su conclusión no resulta demasiado optimista pues comprueba que, pese a los discursos políticos favorables a la autonomía y la flexibilidad curricular, a la postre, son los contextos normativos estatales los que acaban prevaleciendo dejando poco espacio para que esa supuesta adaptación institucional se lleve a cabo. Parchmann *et alii* (2006) la han planteado como un mejor uso del contexto para el estudio de las ciencias (en su caso, el proyecto alemán para la enseñanza secundaria: *Chemie in Kontext*). En otros casos se ha vinculado la contextualización curricular a la necesidad de que la escuela y lo que en ella se trabaja y enseña sea sensible a las necesidades de las sociedades indígenas. En un trabajo reciente, Fernandes *et alii* (2011) han llevado a cabo un matizado análisis de los diversos contenidos que la literatura pedagógica internacional ha ido otorgando a la idea de contextualización curricular. Han identificado 4 referentes básicos: el *sitio o entorno* como referencia de la contextualización (contextualizar el currículo al lugar donde se implementa); el *sujeto alumno* como marco de contextualización (adaptar a los sujetos los componentes curriculares); la *práctica docente* (dotar de autonomía a los docentes como agentes curriculares); la *diversidad* como referencia (incorporar la flexibilidad curricular como elemento básico de su capacidad de dar respuestas adaptadas al derecho a la educación de los colectivos que acceden a la escuela).

La vinculación de la escuela y de los procesos vinculados a la escolarización con el territorio al que pertenecen ha constituido una intensa tradición educativa que se fue alterando a medida que las políticas educativas y curriculares se generalizaron y establecieron referentes comunes para toda la población. A mayor centralización de los Estados menor relevancia fue otorgándose a las realidades locales. La tendencia a la universalización, a moverse en la lógica de lo general, ha ido impregnando todos los ámbitos de toma de decisiones educacionales, desde las que corresponden a la



definición de las políticas educativas, hasta las que afectan a los procesos de construcción de la identidad de los docentes. Con un notable impacto, obviamente, en el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares.

Este juego de tensiones entre lo local y lo global constituye un dilema al que la escuela no ha dejado de enfrentarse nunca. De hecho, una de las características particulares de las culturas escolares tiene que ver con la forma en la que, desde cada institución, se aborda esa dicotomía. Sucede así porque de la escuela se espera que ejerza esa doble influencia: actuar, por un lado, como instancia social comprometida con la conservación de la identidad local y garante de la misma; actuar, por otro lado, como elemento desequilibrador de los procesos de estancamiento aportando la energía e información suficiente para trascender lo local e incorporarse a las nuevas dinámicas globales (en cultura, arte, tecnología, modos de vida, etc.). Postman y Weingartner (1973) lo denominaron “*función termostática de la escuela*”: actuar como dinamizadora en contextos conservadores y como conservadora en contextos en riesgo de perder su identidad ante la potencia homogeneizadora de las influencias externas.

Resulta interesante cómo en el contexto actual, saturado de globalización y de presiones a la homogeneización de las políticas educativas (las evaluaciones internacionales tipo PISA y los rankings que, desde ellas, se generan entre los países, las regiones y, ahora, entre las instituciones escolares presionan fuertemente en esa dirección), está tomando fuerza, más entre los académicos que entre los políticos, este otro discurso alternativo de pensar la escuela desde el propio territorio, desde la cultura local y las necesidades y recursos del contexto. No es que se trate de algo nuevo, hablando en puridad. Yo mismo ya había escrito sobre esta cuestión hace más de 25 años (Zabalza, 1985), tratando de recuperar la importancia del territorio como espacio de referencia necesario para la acción educativa. Y han sido muchos los autores individuales y los equipos de investigación que han ido aportando argumentos y evidencias sobre la importancia de este enfoque.

En cualquier caso, estamos ante un tema de notable interés. Pueden hacerse sobre él lecturas muy diferentes y planteadas desde discursos variados: vinculados a la política, a la economía, a la ecología; comprometidos con los enfoques centrados en la multiculturalidad, en la equidad, en cuestiones de género; sensibles a los derechos de la inmigración y de las comunidades indígenas; atentos a las culturas populares y los “saberes marginales” (De Gregori, 2008). No son visiones contrapuestas sino

complementarias. La lectura que yo haré de él será, obviamente, de tipo pedagógico y didáctico, aunque es bien sabido que cualquier posicionamiento en esos ámbitos requiere de un fondo de consideraciones ideológicas, políticas y culturales que lo sustenten. La *cultura* de la contextualización ha de afectar a todos los niveles de toma de decisiones educativas, desde la legislación que establece los marcos curriculares y las instituciones que los adaptan y operativizan, hasta llegar a los profesores que lideran el trabajo dentro del aula y median los aprendizajes.

En los momentos actuales, las políticas educativas y curriculares se preocupan más por alinearse con los planteamientos globales que por priorizar lo local. Se asume la importancia de la contextualización pero esa filosofía encuentra pocas facilidades para proyectarse sobre las prácticas escolares cotidianas. Los sistemas de aseguramiento de la calidad y las evaluaciones internacionales están provocando un modelaje de las prácticas educativas muy condicionado por estándares internacionales. Volviendo a la metáfora del termostato, quizás sea el momento de que las escuelas vuelvan su mirada sobre el territorio en el que actúan de forma tal que se mitigue la pérdida acelerada de la propia historia y de todos aquellos elementos que nos dotan de identidad (tradiciones, cultura, estilos de vida, sabiduría local). Es en esa perspectiva que cabe destacar la importancia transformadora que poseen los tres términos que conforman el título de este trabajo, -TERRITORIO, CULTURA y CONTEXTUALIZACIÓN-, como elementos capaces de volver a los antiguos principios de la Pedagogía, aquellos que señalaban que los buenos aprendizajes escolares debían construirse a partir de los significados que se iban elaborando a partir de las experiencias de la vida cotidiana. Me interesaría destacar la importancia que para el desarrollo de una escuela bien alineada con su propio territorio tiene el contexto y la contextualización del currículo escolar.

Territorio e Identidad

El caso.

Hace unos meses, mientras planificábamos el periodo de prácticas de nuestros estudiantes de profesorado, la coordinación del Practicum planteaba como objetivo básico del primer periodo de prácticas el análisis del aula.

La secuencia a seguir, nos decía, debe ser comenzar por observar cómo son los niños y qué tipo de actividades se desarrollan dentro del aula; en periodos posteriores de prácticas analizarán las cuestiones relativas a la institución educativa y, al final, podrán entrar en todo lo que se refiere al contexto social y cultural en el que la escuela está



inserta.

No es inusual este tipo de enfoque en muchos de los planteamientos que se hacen en relación a la escuela y al desarrollo curricular. El centro es el niño, se dice, y es en función de lo que cada niño/a es, que debemos organizar nuestro trabajo. Planteamiento errado, en mi opinión, pues el niño (no como ser abstracto sino como sujeto real) no existe al margen del contexto en el que ha nacido y en el que vive. El niño, cada niño o niña, no es un constructo abstracto del que se puedan predicar cualidades universales por el mero hecho de ser niño o niña, por tener una edad u otra. El niño, cada niño o niña, es un ser que vive en un marco determinado del que hereda condiciones y necesidades tanto biológicas como culturales. No podemos conocer bien a un niño si antes no conocemos su ambiente y el marco físico, biológico y cultural en el que ha nacido y en el que vive. No podemos planificar un proceso educativo adecuado si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que ese niño vive.

Al final el ser humano es alguien que vive inmerso en un marco de condiciones que determina nuestra identidad y nuestras características. El mundo en el que nacemos y en el que nos vamos desarrollando está constituido por un conjunto de elementos y fuerzas que se condicionan mutuamente: *Phisis, Bios y Anthropos* (Juanbeltz *et alii*, 2002)¹. Entre esos tres componentes de nuestra realidad se teje toda una red de interacciones dinámicas. Los tres se condicionan mutuamente de manera que la existencia y las formas en que cada uno de ellos se desarrolla dependen, en buena parte, de la intervención de los otros elementos. Los componentes físicos de la naturaleza (*Phisis*) determinan de forma absoluta los componentes biológicos que en ella se producen (*Bios*) que, a su vez, también modifican y modelan a los físicos. Y, desde luego, unos y otros, condicionan de forma evidente y plena el componente humano: desde el color y la estructura física hasta las características somáticas y psicológicas básicas; desde el estilo de vida hasta la estructura del pensamiento y el desarrollo cultural. Las relaciones entre los tres elementos (y las relaciones en el seno de cada uno de ellos) son relaciones dinámicas y dialécticas que generan equilibrios inestables y cambiantes que van evolucionando con el tiempo, van modificándose a partir de los conflictos que la interacción entre ellos provoca y todo ese proceso se va produciendo en una lógica de concausalidad en la que los tres elementos mencionados participan. Por otra parte, no siempre somos conscientes de esa interacción y de sus efectos sobre nuestra identidad, porque tales efectos se



producen en ciclos temporales largos y a través de impactos no siempre apreciables.

La cuestión fundamental que se deriva de este planteamiento es que no somos ni existimos en abstracto sino en un contexto concreto y determinado del que forman parte Physis, Bios y Anthropos. Este punto de partida, que resulta relevante para cualquier análisis de la realidad, posee una importancia especial cuando nos referimos a la educación. Demasiado marcados por una Psicología atemporal y descontextualizada (los niños deben ser, actuar y pensar en función de su edad) y por una Pedagogía basada en principios generales y abstractos, hemos ido dejando en una zona de sombras todos estos otros componentes que pertenecen al contexto, que condicionan la forma en que los niños nacen y crecen; la forma en que su ambiente físico, biológico y cultural condiciona lo que son y cómo se comportan. Si la educación y las escuelas constituyen instancias sociales destinadas a satisfacer las necesidades de los niños y sus familias, instituciones especializadas en propiciar y potenciar el desarrollo infantil, su punto de partida no puede ser el estudiante como sujeto considerado en abstracto, sino todos ellos considerados en el marco del contexto físico, biológico y cultural en el que su existencia adquiere sentido.

Hablaba Pellerey (1981) del patrimonio cultural con el que los sujetos acuden a la escuela como una marca definida de su identidad que debería constituir el marco de referencia para la construcción de los apoyos didácticos que se habiliten para su educación. Para este autor, la acción educativa se articula en torno a 4 ejes: la cultura, la realidad física y social, los contenidos de enseñanza y la estructura cognitiva del sujeto. También su idea de cultura integra el conjunto de elementos que marcan la identidad de los sujetos: el lenguaje, las formas de comportamiento, los modos de percepción de la realidad. Esta identidad que los sujetos construyen a partir de su entorno se articula para Pellerey (1981, pag. 118) en torno a cuatro subsistemas: (a) un subsistema de *representación* referido a la peculiar forma en que cada grupo cultural ve el mundo e interpreta los fenómenos habituales y ocasionales en que se ve envuelto; (b) un subsistema *normativo* que integra todo el contexto axiológico y de atribución de valor desde el que se enjuician-justifican las acciones, situaciones, personas y personajes; (c) un subsistema *expresivo* o las diversas modalidades de explicitación externa de las representaciones y normas, así como las formas en que el sujeto, a partir de los modelos y patrones asimilados en los grupos de pertenencia, vehicula sus vivencias y da significado (codifica) su propia realidad; y (d) un subsistema de *acción* que incluye tanto las modalidades técnicas como relacionales a través de las cuales los sujetos resuelven los problemas que se les presentan y se



manejan en su ambiente.

Resulta impactante, por ejemplo, el film documental francés BABIES, estrenado en 2010 y dirigido por Thomas Balmés, en el que se visualizan momentos del primer año de vida de 4 bebés nacidos en partes muy diferentes del mundo: Ponijao (Namibia), Bayar (Mongolia), Mari (Tokio) y Hattie (San Francisco). La película refleja muy bien cómo la combinación de *Physis*, *Bios* y *Anthropos* en sus respectivos lugares va condicionando la existencia de estos niños ya desde antes de su nacimiento. Aunque pudiéramos identificar una especie de programación básica del desarrollo humano en los cuatro casos (nacer, alimentarse, crecer, entrar en contacto con el mundo exterior, moverse, hablar, etc.) todos esos momentos y los avances que en ellos se van produciendo adquieren características muy diferentes condicionadas por el contexto.

Cada uno de los niños que protagonizan el documental mencionado mantiene una especial relación con el ambiente en que nació y es en ese entorno como va creciendo. El ambiente es un agente vital (que genera vida). Actúa como una estructura compleja de componentes físicos, biológicos y humanos que enmarca el desarrollo infantil y las condiciones en que se produce. La imagen que esos sujetos van a tener de sí mismos, del mundo que les rodea, de los componentes culturales que irán alimentando su identidad está inevitablemente vinculada a ese ambiente. De esta manera, el contexto se constituye como un sistema abierto estructurado en tres niveles en cada uno de los cuales interactúan diversos subsistemas. Así podemos hablar de un MICROAMBIENTE que abarca desde la propia configuración interna y corporal del sujeto (la huella interna e individual del medio en el sujeto: el ADN, las disposiciones innatas, las características somáticas y psicológicas) hasta los psicogrupos (familia, clase, grupo de amigos) a los que el sujeto pertenece y en función de cuyas influencias va creciendo personal y socialmente. Como ya indicaba en un trabajo anterior (Zabalza, 1983), el niño o la niña acuden a la escuela con todo un patrimonio de modos de ser, de expresarse, con un conjunto de formas preferenciales de comportamiento, de relación, de diálogo consigo mismo y con los demás. Esos recursos son fruto de su experiencia vital más básica y cotidiana y, por tanto, del contexto en el que le ha tocado vivir y desarrollarse. Un MESOAMBIENTE que abarcaría lo cercano, lo próximo experiencialmente (los familiares y amigos, la comunidad local, el entorno físico y ambiental inmediato, el entorno cultural, la escuela, el pueblo o barrio, todos aquellos espacios en los que transcurre la vida diaria). Y finalmente un MACROAMBIENTE donde se sitúa todo el contexto natural,

social y cultural general de los estudiantes, eso que llamamos el mundo. Desde los fenómenos naturales a la flora, la fauna, los estilos de vida y las formas de producción, las diversas instancias e instituciones sociales, la organización social y ciudadana, los usos y costumbres, etc. En definitiva, todo aquello que contribuye con su influencia a que las cosas, las personas, las situaciones y la relación entre ellas sean como son en la realidad.

	CONTENIDOS	SENTIDO DIDÁCTICO	ACTIVIDADES
MEDIOAMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Uno mismo como ser individual, distinto, con historia. • Grupos privilegiados de referencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ Familia. ○ Clase escolar. ○ Grupo de amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Desarrollo de las funciones básicas: sentidos, habilidades sociales, técnicas, etc. • Trabajar el “lenguaje del cuerpo” y el “lenguaje del ambiente”. • Hacer de la experiencia próxima una “experiencia consciente”. • Evitar la ruptura disfuncional entre los postulados educativos de la familia y escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en juego los diversos sentidos y recursos personales en el manejo de medio. • Aceptar y dialogar en torno a las expresiones, referencias, relatos que los alumnos hagan en torno a lo que sucede en su familia, en la clase (metacomunicación) en los grupos o subgrupos de referencia. • La propia historia personal y de la comunicación como objeto de atención, estudio e intervención en y desde la escuela.
MESOAMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares y amigos. • El entorno físico. • La escuela en cuanto institución. • El territorio en cuanto espacio general de experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suponen el marco general de significación (semántica y vivencial) de experiencias y aprendizajes. • Se busca el análisis de lo habitual, lo cotidiano, que permita la reflexión crítica y la organización lógica de la propia experiencia. • El ambiente como medio de alfabetización, ecológica: atender, sentir, respetar y construir el ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir el territorio en la escuela a nivel de participación y colaboración. • Programas de estudio interdisciplinar del propio medio-ambiente: exploración divergente del espacio. • Organización de actividades y de las prioridades en función de las necesidades y de la situación concreta del territorio. Tal organización ha de ser consensuado entre las diversas instancias de la comunidad de manera que la escuela responda realmente a las necesidades educativas del territorio. • Asambleas periódicas comunitarias de seguimiento.



MACROAMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes unidades de referencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ Naturales (bosques, colinas, mar, fenómenos naturales, etc.). ○ Sociales (clases, profesiones, sistemas de producción, de vida, dinámica cultural). • Pequeñas unidades de referencia naturales (flor, planta, animal, etc.) y sociales (un oficio, empresa, situación o evento cultural, artístico, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente como: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Alfabeto léxico”. ○ “Multibloque lógico”. ○ “Museo Didáctico”. • El ambiente como marco de referencia de las actividades en clase. • Objetivo básico: saber interpretar y organizar cognitivamente los datos de la realidad y los conocimientos desde el parámetro del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones e intercambios entre la escuela y otras entidades del territorio. • Actividades de estudio de campo con capacidad de generalización y aplicación al estudio de otros ámbitos geográficos, culturales o históricos. • Traslado de los contenidos y actividades de cada asignatura a su aplicación al medio ambiente próximo.
---------------	--	---	---

Deseaba comenzar este texto resaltando la importancia que el contexto adquiere en la construcción de la identidad de los sujetos. No somos lo que somos porque tengamos una edad determinada (como, a veces, parecen suponer las propuestas curriculares) sino porque hemos nacidos en un contexto particular en el que la naturaleza (en todas sus dimensiones, desde los aspectos estructurales como la orografía hasta los más dinámicos como el clima), la biología (tanto en lo que se refiere a la flora como a la fauna) y, sobre todo, la sociedad humana (con sus características antropológicas, productivas, culturales o tecnológicas) generan un ecosistema particular que hace que seamos lo que finalmente llegamos a ser.

Contexto e Institución Escolar

La forma como las escuelas se relacionan con el contexto tiene mucho que ver con la concepción que se tenga de la escuela y de la función que ésta debe desarrollar como instancia social. Ésa es la gran pregunta que las instituciones escolares deben plantearse y replantearse en cada nuevo periodo: ¿cuál es la función de la escuela en este momento?, ¿qué espera la sociedad de ella?

Obviamente, se trata de preguntas demasiado borrosas y de difícil concreción. La primera dificultad estriba en determinar quién es esa “sociedad” que espera cosas de la escuela: la *sociedad-mundo* (¿qué espera el mundo actual de las escuelas?); la *sociedad Estado* (¿qué propósitos marca la Ley de Educación vigente para la institución escolar?); ciertos *colectivos sociales* (¿qué esperan los empresarios de la

escuela?; ¿qué espera la iglesia?, ¿qué esperan los movimientos sociales de tipo político, sindical, cultural de la escuela?); la *comunidad local* (¿qué esperan de la escuela las familias que envían a ella a sus hijos?). Parece probable que existan amplios rangos de variabilidad entre las expectativas de unos y otros, pero entre todas ellas cabría establecer un continuum de mayor a menor proximidad a la escuela. Los anillos más alejados afectan a condiciones de legitimidad y futuro; los más próximos nos ayudan a entender mejor la función de la escuela en términos de actuaciones reales y compromisos de presente.

Lo que permite la contextualización es deconstruir los grandes principios y discursos educativos para acomodarlos (alinearlos, en la actual terminología) a las exigencias del entorno próximo. Curiosamente, la dinámica de las instituciones escolares tiende con frecuencia a orientarse justo en la dirección contraria: aislarse del entorno próximo para alinearse con los planteamiento más generalistas y ajenos, anteponer el futuro al presente, lo lejano a lo próximo, lo virtual o posible a lo real y necesario. Por eso podemos señalar con cierto nivel de verosimilitud que la *contextualización curricular* supone una innovación profunda en los modos de *hacer escuela*; un *cambios-dos* en términos de Watzlawick (1981), es decir, algo más que un mero retoque coyuntural como colaborar con los padres, celebrar las fiestas locales o incorporar la lengua materna. Se trata de un cambio que lleva a una transformación generalizada en el interior de la estructura y las relaciones institucionales. Supone un salto ideológico y actuarial de la lógica de lo general y estandarizado a la lógica de la diversidad; de la lógica de lo establecido e impuesto formalmente, a la lógica de lo experimentado, lo demandado por los usuarios. Pero para que tal cambio se produzca y tenga viabilidad, se precisa que las instituciones escolares adopten dos condiciones básicas: apertura y flexibilidad.

La dialéctica APERTURA-CLAUSURA es aplicable, como condición previa a la contextualización, a cada uno de los elementos de la enseñanza (institución, profesor, programa, recursos didácticos, organización de las actividades, etc.). La CLAUSURA tiene que ver con la autosuficiencia, la estandarización, la rigidez de supuestos y previsiones metodológicas, la no existencia de relaciones fluidas con el contexto. La APERTURA hace referencia a la ruptura de los muros que separan lo escolar de lo que resulta común a la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias: las relaciones intensas con el exterior y con el resto de los agentes formativos del entorno (la familia, las estructuras culturales, los grupos con influencia social, etc.). Abrir la escuela al entorno significa hacerla sensible a sus condiciones y características, a sus



necesidades pero, a la vez, saber aprovechar sus recursos, ser capaces de generar sinergias con otros miembros e instituciones de la comunidad para enriquecer la oferta formativa a nuestros estudiantes. Se trata de configurar en cada comunidad local un “*sistema formativo integrado*” del que formen parte todos los recursos con los que la comunidad cuenta incluida, obviamente, la escuela. Se trata de identificar nuevos espacios (no solo físicos, sino también virtuales) y oportunidades de aprendizaje más allá de los muros de la escuela y aprovecharlos en nuestro proyecto formativo (Savin-Baden, 2008). Podemos decir, en términos de Bertolini (1977) que la idea de la apertura “*nos da la oportunidad de destruir una escuela que se vive y se realiza como una unidad cerrada, para reconstruirla en una relación dialéctica, siempre abierta y por definir en cada caso, con el ambiente externo*” (p. 222).

La FLEXIBILIDAD constituye otra condición básica de la contextualización. A fin de cuentas, contextualizar significa adaptar y la adaptación solo es posible en estructuras flexibles. Los sistemas rígidos, estandarizados, basados en la prescripción o excesivamente formalizados acaban constituyendo estructuras de difícil acomodación a las condiciones cambiantes del medio. La flexibilidad se refiere a las estructuras institucionales, a la oferta formativa que se plantea y a los itinerarios posibles; al reconocimiento de tiempos, espacios y recursos de aprendizaje diferenciados. Esto es, la flexibilidad afecta tanto a las estructuras organizativas como a los contenidos a enseñar y a la forma de trabajo dentro y fuera del aula.

En definitiva, lo que se pretende destacar aquí es que no es la institución (sus normas, planteamientos, necesidades, usos o reglamentación oficial) el núcleo base de referencia de la acción educativa sino que lo es el territorio (su arquitectura natural y social, su cultura, sus necesidades reales, la jerarquía de prioridades consensuada). Todo el conjunto de sistemas y subsistemas que forma el espacio existencial de los sujetos se convierte en marco general de referencia y diversificación de los planteamientos y estrategias educativas. Pero esa idea tampoco plantea la necesidad de una diversificación absoluta entre las distintas instituciones escolares. Eso podría afectar al derecho a una educación similar para todos los ciudadanos. La diversidad no está reñida con un tronco común de normas, requisitos, exigencias y disposiciones oficiales. Pero a partir de ese común denominador es en el territorio y en el trabajo didáctico desde y sobre el territorio donde cada escuela (de una manera democrática entre profesores, padres, organizaciones ciudadanas, etc.) ha de encontrar su propio espacio y definir su propia identidad.

Contexto y Currículo Escolar

El caso.

Entre mediados y finales de los años 80, se hicieron en España diversas evaluaciones sobre los aprendizajes de los estudiantes de Educación General Básica (E.G.B.) con vistas a que los resultados sirvieran de base a la nueva reforma educativa que se estaba poniendo en marcha (Cajide *et alii*, 1989). Los resultados aportaron algunas evidencias muy significativas. Por ejemplo, se pudo comprobar que la tónica general de respuestas resultaban muy positivas, con porcentajes de acierto que rondaban el 80- 85%; sin embargo, había algunas preguntas en que los aciertos caían en picado hasta el 20-22%.

Aquella circunstancia, creó una gran inquietud entre los evaluadores que, inicialmente, no tuvieron clara cuál podría ser la causa dado que se trataba de cuestiones que pertenecían a las mismas categorías disciplinares en las que se producían niveles elevados de aciertos. La explicación, con todo, fue sencilla. Los estudiantes españoles lograban altos niveles de acierto en las preguntas de tipo general (características de los mamíferos; el románico; operaciones matemáticas, etc.) pero les resultaba más difícil acertar cuando esos conocimientos tenían que ver con datos de la vida real de su contexto: podían definir bien a los mamíferos pero no sabían cuáles eran los mamíferos de su zona; sabían describir los sistemas de producción propios del país pero desconocían cuáles eran los de su región. Sabían poco de lo que les rodeaba (sus libros de texto, obviamente, no hablaban de eso).

Si partimos de la idea de que cuando hablamos de currículo escolar nos estamos refiriendo al *proyecto formativo* que se desarrolla en las escuelas e instituciones educativas, plantearnos la relación entre *contexto* y *currículo* nos lleva a considerar que papel puede jugar el territorio y sus diversos componentes (*physis, bios, anthropos*) en la configuración de la oferta formativa que se plantee desde las instituciones.

Pensar la propuesta formativa escolar en el marco de un enfoque de contextualización significa partir de una clara distinción entre *programa* y *programación*, entre la lógica de lo general y la de lo situacional. Como se ha señalado en un punto anterior, muchas instituciones han orientado su actuación educativa en la lógica de lo general: un currículo muy apegado a las disposiciones y reglamentos oficiales; un manejo de la información basado en los libros de texto; una perspectiva muy académica y autoreferida con respecto a los aprendizajes. Por el contrario, cuando las instituciones optan por abrirse a su entorno y contextualizar su oferta formativa, todos los elementos curriculares cambian de orientación: el entorno se hace



mucho más presente, la cotidianidad se convierte en un referente básico de aprendizajes y los profesores crean ambientes de aprendizaje en el que se combinan los elementos y situaciones académicas con otras que pertenecen a la vida real.

Este cruce de lógicas curriculares entre lo general y lo situacional, no afecta tan solo a elementos periféricos de la acción escolar (metodología, recursos didácticos, etc.) sino que llega a configurar la base misma desde la que concibe y planifica la educación. La contextualización curricular actúa como una *fundamentación pedagógica* nueva y diferente con respecto a la concepción del aprendizaje de niños y adolescentes. Aprender no es recibir, decodificar, comprender y almacenar informaciones de diversa naturaleza para poderla reproducir cuando nos sea requerido. Aprender es conocer cada vez mejor el propio medio en que uno vive y saber utilizar ese conocimiento de lo próximo para poder conocer lo que resulta menos habitual. Aprender constituye un proceso de *empowerment* individual que permite a cada sujeto ir adueñarse de su propio entorno, integrarse en él como sujeto competente y capaz de adoptar, en el marco de sus posibilidades, las decisiones pertinentes. Se dice, a veces, que la escuela acaba desclasando a los sujetos, interrumpiendo el proceso de aprendizajes informales que resultan básicos para la vida para sustituirlos por aquellos otros que resultan relevantes para la academia. El caso con el que se abre este apartado es un buen ejemplo de esa “invisibilidad” del propio entorno.

Así pues, la contextualización curricular nos abre a nuestro entorno (en la triple acepción, ya señalada, de *Phisis, Bios y Anthropos*), amplía los ambientes de aprendizaje. El contexto se convierte en:

- a) Una *estructura de condiciones y necesidades reales*. Como ya hemos señalado en un punto anterior, resulta inapropiado hablar del “niño de 5 años” o de los “alumnos de Educación Primaria” para adscribir a cada edad o etapa educativa unos objetivos de aprendizaje predeterminados. No hay niños o muchachos tipo. Hay chicos y chicas que pertenecen a tal o cual contexto y que, en cierta manera, han heredado de él sus cualidades básicas. Decía Frabboni (1984) que “*niño y ambiente son entendibles como un todo en una especie de unidad vital y/o cultural*” (pág. 100). Es por eso que el aprendizaje de cada niño debe partir de su ambiente concreto y por tanto de unas situaciones diferentes; requiere de un juego de prioridades adaptadas a su situación y, a poder ser, consensuadas. Será en función de

dichas prioridades (en cuya definición debería participar activamente la denominada “comunidad educativa”) como se establezcan unas formas de trabajo útil, interesante, eficaz y diversificado.

- b) Un *espacio de aprendizajes de diálogo y convivencia*. Sobre todo en los actuales marcos de globalización y multiculturalidad, con ambientes sociales saturados de inmigración, el contexto permite conocer formas distintas de pensar, otras culturas, otras experiencias desde la plena y previa asunción de la propia. El ambiente se convierte en un recurso didáctico abierto, crítico, problemático. Es la educación del aceptarse como distinto y aceptar lo distinto a mí (a nivel lingüístico, estético, histórico, ético, religioso, etc.). En el trabajo de análisis y lectura del medio aparecen necesariamente sus diversidades, su dialéctica de afinidades y disparidades. Tal como antes se señaló, difícilmente puede trabajarse esos aspectos y enriquecerse a través de la diversidad desde una escuela autoreferida y dogmática, sea por parte del maestro, la institución o el programa.
- c) Una *“cartilla de alfabetización ecológica”* en frase feliz de Frabboni. En un mundo de tecnificación, despersonalización, alienación y estandarización cultural, la escuela ha de potenciar esa especie de “comunidad” con lo vivo, con lo humano. Ha de trabajar la sensibilización hacia la supervivencia de lo armónico natural, del equilibrio ecológico, la permanencia de la idiosincrásica lingüística, histórica, artística y cultural de nuestro entorno. Es la función *termostática* de las escuelas, de que hablaban Postman y Weingartner (1973). Es legítimo y congruente con este enfoque de la contextualización curricular, el que la escuela se plantee como objetivo explícito el enraizamiento en lo propio, el compromiso en la defensa de la propia identidad. En tal sentido, el ambiente próximo es la realidad a comprender, a amar. La enseñanza se articula como el desarrollo de la sensibilidad afectiva y perceptiva hacia el propio entorno. Y todo ello no desde la miopía del idiocentrismo, del aldeanismo o de la negación de lo “otro” sino desde una visión del aprendizaje que se construye desde el dominio particular de lo que es más significativo para cada uno, de lo que constituye su marco de vida.
- d) Como *universo de datos y estructuras* que permite-exige un estudio serio, un tratamiento científico que actúe como medio para el desarrollo y potenciación de un auténtico espíritu científico. El trabajo educativo sobre el medio es la



mejor vía para acceder a la competencia investigadora desde que los niños y niñas son muy pequeños. El medio (su estudio, su dominio) requiere sistematización, rigor lógico, atención selectiva. Todo ello lo ponen en práctica los estudiantes actuando sobre materiales reales y significativos para él. Ese trabajo sobre situaciones reales nos lleva no solamente a los aspectos científicos del ambiente, también a su dimensión lingüística y a la posibilidad de desarrollar complejas operaciones lógico-conceptuales para describir y explicar los fenómenos a los que los estudiantes se enfrentan en su vida cotidiana. Ello requiere educar la capacidad de observación (saber “ver” el medio); la habilidad de recoger del ambiente datos e informaciones útiles y funcionales al aprendizaje que se está desarrollando; la capacidad de colaborar con otros para formar equipos de trabajo capaces de afrontar la multidimensionalidad de la información ambiental; la capacidad de poner en marcha procesos de interpretación de los fenómenos superando una visión superficial o segmentaria (saber “interpretar” el ambiente).

- e) Un marco para el desarrollo del respeto y escucha atenta de lo natural, para el cultivo de una actitud de misterio y búsqueda frente a lo inesperado e incontrolable de los fenómenos físico-naturales es otra aportación del ambiente. La actualidad está llena de episodios que requieren un amplio estudio por parte de nuestros alumnos: inundaciones, terremotos, sequías, calentamiento global, contaminación, terrorismo, catástrofes, etc. Hay toda una cultura de la supervivencia en torno a esos elementos.
- f) *Como recurso de apertura institucional y estímulo a la participación.* La escuela se cierra sobre sí misma cuando hace prevalecer los contenidos especializados de las disciplinas académicas sobre los contenidos básicos de la vida cotidiana. Una mayor presencia de éstos en el proceso de aprendizaje escolar propiciará, sin duda una mayor participación de la comunidad local en las actividades de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, la escuela contextualizada se convierte, a su vez, en proyecto de *vida democrática para las escuelas*. La participación de los padres en la dinámica y gestión de los Centros es uno de los objetivos siempre presentes e inalcanzados de la educación. La contextualización convertiría a los padres en los primeros agentes sociales a los que se les permite romper la clausura institucional de la escuela, y a partir de ellos se iría construyendo toda una red de circuitos interactivos de relaciones e influencias escuela-medio.



Contexto y Metodología Didáctica

Si descendemos al último de los anillos, el de la práctica educativa en las aulas (o fuera de ellas), la contextualización curricular sigue siendo toda una fuente de innovaciones e ideas para llevar a cabo una enseñanza más rica en estímulos y más cargada de significados para los estudiantes.

En una escuela abierta al entorno y con un currículo contextualizado estamos en condiciones de poder diversificar las coreografías didácticas (Oser y Baeriswyl, 2001) de forma tal que aparezcan y se rentabilicen formativamente los muchos recursos con que cuenta el entorno. El resultado de ello será que, no solamente, hacemos más rico el mapa de recursos didácticos que podemos utilizar (la coreografía externa) sino que mejoramos el proceso mental a través del cual los estudiantes procesan e integran los nuevos aprendizajes en sus estructuras cognitivas (coreografía interna).

Desde tres perspectivas complementarias impacta la contextualización sobre la planificación de las actividades didácticas a desarrollar en las clases: (a) como elemento de *continuidad* en el trabajo a desarrollar por el profesorado conectando el sentido que se ha de otorgar al proyecto formativo en cada una de las etapas; (b) como potenciación de un estilo de relación estudiante – contenidos basado en la *investigación* y (c) como una incorporación de el mundo próximo a las situaciones y contenidos de aprendizaje a través de *visitas*, estudios, museos, etc.

La primera de esas aportaciones tiene que ver con la *continuidad y coordinación* del trabajo de los profesores. Podría pensarse que el entorno próximo a las escuelas es un escenario demasiado reducido para que sirva de base al conocimiento escolar de nuestros estudiantes. Sin embargo no es así. No lo es en las ciudades pero tampoco lo es en zonas rurales, con la ventaja, en estos casos, de que se facilita el poder salir de la escuela para buscar información *out-door*. Se trata en todo caso de tomar en consideración la forma en que habría que secuenciar el sentido (contextualizado) de las diversas etapas escolares.

Hace unos años, nuestro equipo de desarrollo curricular, puso en marcha el proyecto denominado *Espacio-Sociedad* (Juanbeltz *et alii*, 2002). Se trataba de un diseño curricular muy innovador en el que las diversas áreas curriculares se organizaban en torno al eje del *Conocimiento del medio*. Como se trataba de un proyecto destinado a niños y niñas desde la Educación Infantil a la Secundaria, tuvimos que plantearnos este componente de secuencia entre las etapas para



explicitar la forma en que se organizaría el proceso en su conjunto. Nuestro planteamiento se concretó en la tabla 1.

Tabla 1 – Estructura de continuidad operativa entre las etapas escolares en el marco de un currículo contextualizado (Juanbeltz, Arroyo, Elizalde, Riancho y Zabalza, 2002, pag. 46).

EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
<p>Objetivo formativo: Reconstrucción de los espacios de vida del niño/a.</p> <p>Para ello habría que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer la experiencia de contacto con el medio ambiente. • Racionalizar (hacer conscientes) los modos habituales de vida y el uso cotidiano de los recursos ambientales. • Desarrollar las habilidades que permitan un mejor conocimiento e intervención sobre el medio. • Otorgar especial atención al desarrollo de habilidades vinculadas a la observación a través de ejercicios de reconstrucción de las experiencias con el ambiente próximo mediante la elaboración de representaciones (maquetas, objetos, simulaciones, etc.). 	<p>Objetivo formativo: Estudio sistemático de los espacios de vida.</p> <p>Para ello habría que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar una aproximación predisciplinar e integrada al conocimiento del medio. • Desarrollar trabajos prácticos que impliquen una mayor profundización en los contenidos ambientales y en el uso sistemático de fuentes y datos de diversa naturaleza (incluyendo referencias a aspectos y situaciones diferentes y alejados respecto a la propia experiencia). • Otorgar especial atención al desarrollo de competencias en el ámbito de los procedimientos (incluyendo sistemas de representación cada vez más simbólicos). • Otorgar especial atención al desarrollo de las habilidades vinculadas a la clasificación a través de la configuración del museo del medio. 	<p>Objetivo formativo: Estudio sistemático de las relaciones globales espacio-sociedad y de su evolución en el tiempo.</p> <p>Para ello habría que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en la toma de contacto con los lenguajes y metodologías propias de cada disciplina para estudiar los aspectos básicos (físicos, históricos, naturales, sociales y culturales...) del entorno. • Orientar el trabajo didáctico a la aplicación integrada de los conocimientos disciplinares al desarrollo de proyectos de investigación que conlleven una visión interdisciplinar. • Perfeccionar las habilidades relacionadas con el manejo de aparatos, la utilización de los recursos de representación simbólica (diagramas, mapas, esquemas, etc.) y la elaboración de informes.

Como toda secuencia, también ésta progresa desde una aproximación más global y superficial a los elementos del contexto hasta una perspectiva más matizada y disciplinar a los mismos. En la Educación infantil se trata de una especie de juego pensado para ir ampliando imágenes, referencia y vocabulario sobre los que poder ir construyendo esquemas mentales y competencias operativas cada vez más amplias. Proceso que continuará durante la Educación Primaria a través de formatos más sistematizados de estudio y análisis. Además, durante la Primaria se empieza ya a

trabajar el contexto a través de la dialéctica de contrarios: próximo-lejano; simple-complejo; propio-ajeno; etc. De esta forma, los niños parten de las realidades y significados su entorno próximo para ayudarse a comprender mejor lo que sucede en otros contextos y otras realidades. La especialización de los conocimientos comienza en la Secundaria a través de las disciplinas específicas, pero cuidando siempre que se parta de conocimientos y experiencias previas de los estudiantes y, también, de que las disciplinas no acaben constituyendo espacios científicos estancos sino plataformas desde las que poder hacer aportes complementarios a la mejor comprensión de los elementos señalados de *Phisis, Bios y Anthropos* en sus interrelaciones y evolución. De esta manera, la progresión del conocimiento va avanzando sin saltos ni gaps que dificulten su progresión. Los resultados son espectaculares.

Se trata, por tanto, de buscar una enseñanza que parta de lo que DEWEY definía como “*reconstrucción de la experiencia*”. Reconstrucción que puede ser individual o colectiva. Sin duda puede existir escolarmente *información y conocimiento* al margen del conocimiento de uno mismo y de sus circunstancias, pero no puede haber *formación* auténtica (por lo menos si entendemos ésta como “*reestructuración y reorganización continua de la experiencia*”, Clause 1961, p.89). Quizás haya *erudición* pero no *sabiduría*. Entiendo que para superarse a sí mismo hace falta conocerse y trabajarse educativamente, lo mismo que para mejorar el propio medio y la calidad de vida es preciso conocerlo, analizarlo, trabajarlo didácticamente. Se trata de una enseñanza VITAL en el doble sentido del término: porque se enseña y trabaja la vida diaria, inmediata, próxima y porque ese trabajo educativo sirve para mejorarla. Es una educación desde la vida y para la vida.

Justo es reconocer que no es un planteamiento habitual ni aceptado por todos. Hay posturas y razonamientos que propugnan que la escuela no debe estar centrada en la vida de los alumnos, que se trata, precisamente, de superar su experiencia (Chateau, 1976) de crear otro mundo distinto y complementario al que ya tienen en sus casas y en los diversos contextos informales en los que se desarrolla su existencia. Otros autores relativizan también esa vinculación escuela – vida, matizándola (Reboul, 1980: la escuela como simple *simulación* de la vida). En todo caso, nos parece mucho más rica la contextualización de lo escolar.

Entre otras razones porque se trata la educación debería ser un proceso basado en la *investigación*. La investigación entendida como actitud pero también como conjunto de competencias concretas que los niños y niñas van afianzando desde que



son muy pequeños. Si el contexto puede ser el marco de contenidos que permite articular los procesos de aprendizaje, la investigación constituye la forma en que se accede a esa realidad, la modalidad de pensamiento a través de la que los estudiantes van consolidando sus aprendizajes.

Más allá de lo que pueda tener de procedimiento estandarizado de actuación o de herramientas de obtención y manejo de informaciones, la investigación es una forma de acceso al conocimiento muy coherente a los planteamientos de la contextualización curricular. Desde esta perspectiva, no se trata de algo exclusivo de las áreas científicas sino que se proyecta sobre cualquier tipo de aprendizaje. Supone superar la mera erudición y convertir el proceso de aprendizaje en un proceso que convierta a los estudiantes en sujetos indagadores, deseosos de conocer, cada vez en mayor profundidad, las características del entorno en el que viven y su patrimonio cultural.

Formarse a partir de las condiciones didácticas de la investigación requiere tanto reforzar las actitudes indagadoras de los estudiantes como propiciar su dominio de las herramientas técnicas (habilidades cognitivas y destrezas técnicas) que intervienen. Al menos, 4 grandes competencias deben ser abordadas como herramientas didácticas: *observación, clasificación, análisis/síntesis y valoración crítica*. Obviamente cada una de esas competencias contiene otras sub-competencias que permiten establecer una graduación en el desempeño y en los niveles de logro. Pero las cuatro pueden ser abordadas desde la Educación Infantil y continuar con ellas en una constante progresión hasta la Educación Superior.

Por otra parte, la investigación se organiza internamente como un proceso deliberativo en el que se llevan acciones propias de cada fase y se adoptan decisiones que orientan las acciones a desarrollar. En el proyecto Espacio Sociedad al que antes he hecho referencia, identificamos 6 fases fundamentales en todo proceso de investigación son: (1) la identificación del problema o tema a trabajar; (2) la recogida de información pertinente, su identificación y registro; (3) el procesamiento de esa información (análisis y representación de los datos o muestras recogidos); (4) la discusión de los resultados, (5) la elaboración de informes y (6) las propuestas de intervención. La investigación puede requerir, por otra parte, la utilización de aparatos destinados bien a la recogida de información, bien para su registro, su análisis o su presentación. También esos aparatos y los procedimientos a realizar con ellos se convierten en nuevos contenidos de aprendizaje para los estudiantes. En definitiva, la

contextualización curricular nos permite establecer una coreografía del aprendizaje basada en la investigación del propio entorno lo que abre amplios espacios a la motivación de nuestros estudiantes y a la participación de la comunidad local en las tareas formativas.

El tercero de los aspectos mencionado tenía que ver con las propias prácticas a desarrollar con los estudiantes para operativizar lo que hasta aquí he venido señalando. La contextualización del currículo, desde la perspectiva de trabajo sobre el propio entorno, puede articularse a través de una serie de prácticas que conviertan en acciones los planteamientos desarrollados en los puntos anteriores. Nuestro proyecto *Espacio-Sociedad* concretaba este apartado en 10 procedimientos que permitían dar una orientación competencial a todo el trabajo formativo con los estudiantes. Se trataba de actividades vinculadas al mejor conocimiento del propio entorno utilizando los recursos que ofrecen los enfoques basados en la investigación:

1. Salimos a ...

Este grupo de procedimientos estratégicos para obtener información de campo. Incluyen tanto la planificación de la salida como la preparación de los materiales que serán precisos para recoger y registrar los datos. Pretenden mostrar al alumnado un modo de realizar salidas de trabajo para el análisis de un ecosistema, unas ruinas, el parque de la localidad, el bosque cercano al colegio donde estudian, para interpretar el espacio, conocer una empresa o entrevistarse con un grupo de artesanos o los responsables de un servicio municipal. Todo un mundo de posibilidades a desarrollar en función de la edad de los alumnos y de la naturaleza del proyecto que se pretenda llevar a cabo.

2. Para saber ver ...

Constituyen estas técnicas un conjunto de procedimientos aplicables a la "visión científica" de cualquier objeto de la realidad cotidiana: un animal, una fuente, un árbol, una flor, un alimento, una ciudad, un transporte, un fenómeno meteorológico, un paisaje, un film, etc. Para que los estudiantes lleguen a establecer un esquema progresivamente más complejo y comprensivo de la realidad en estudio, se planifica la mirada sobre los objetos o fenómenos siguiendo una secuencia estable mediante fichas de observación que se van haciendo más abiertas y flexibles a medida que los estudiantes van adueñándose de las condiciones de rigor y sistematicidad que implica el



proceso.

3. *Cómo se hace ...*

Este grupo de técnicas procedimentales desarrollan y concretan los modos de realizar tanto técnicas puntuales de campo (medir distancias, orientarse, hacer bocetos y croquis, medir alturas o distancias ...), como técnicas de análisis interpretativo y estudio (hacer gráficas, hacer entrevistas, cuestionarios, ...). Para ello se dan los pasos necesarios que conducen a la construcción de los protocolos propios de cada técnica (que se experimenta previamente en clase o fuera de ella).

4. *Cuidamos el medio ambiente...*

Pueden ser salidas programadas específicamente para tomar nota de los niveles de contaminación del entorno (en todas sus modalidades). Puede tratarse de una de las decisiones adoptadas en base a salidas anteriores en las que se detectara un deterioro relevante del espacio estudiado. El objetivo es realizar algún tipo de acción que se planifica o, bien, poner en marcha una campaña de sensibilización sobre la situación a base de eslóganes, actuaciones interpretativas, juegos de simulación y gymkhanas ecológicas, etc.

5. *Experimentamos con ...*

En un currículo contextualizado se puede experimentar con muchas cosas naturales y próximas: con el suelo, el aire, plantas, agua, luz, los sentidos, etc. La experimentación requiere seguir una cierta lógica: preparación del material, estudio de sus características, control de las variables que afectan al proceso en estudio, desarrollo de las acciones planeadas, análisis de los datos e indicación de las conclusiones. Los experimentos pueden hacerse de una manera más artesana o en los laboratorios dependiendo de la edad de los niños y de los objetivos del proceso.

6. *Sintetizamos ...*

Es un conjunto de técnicas a través de las cuales se pretende que los alumnos se adueñen de los modos de sintetizar textos, pequeñas conferencias, grabaciones y exposiciones orales de los trabajos de equipo. Para ello se explican las diversas técnicas paso a paso, y se ejemplifica la técnica de los

esquemas, mapas conceptuales y síntesis narrativas sobre modelos concretos. El proceso de síntesis puede concluir en la elaboración de un Informe, un Mapa de Cierre, una Exposición oral..., sobre la cuestión estudiada.

7. Construimos ...”Taller Línea Verde”, “Maqueta de una ciudad medieval”;
“maleta antincendios”, etc...

En este grupo de estrategias grupales y trabajo cooperativo, se pretende que los estudiantes construyan con diversos materiales (madera, alambre, elementos reciclables, cartón, motores eléctricos, arcilla, escayola,...) objetos que vayan en relación con los temas sobre los que están trabajando: representaciones tridimensionales; objetos; gráficos, maquetas a escala, equipamientos para situaciones especiales (incendios, catástrofes, fiestas populares, epidemias, exposiciones, etc.)

En cada uno de ellos se puede seguir el proceso completo de su desarrollo, desde la documentación inicial continuando por el diseño de los bocetos, la incorporación de las aportaciones del equipo, su realización, la valoración del equipo y el contraste con la opinión de expertos, hasta la presentación pública del producto final.

8. Exponemos con ...

Pertenece a esta categoría todo un conjunto de estrategias grupales o individuales para registrar, clasificar y visibilizar datos o productos recogidos o elaborados durante el desarrollo de un proyecto. A la vez que el proceso nos ayuda a reconstruir los pasos seguidos y a ordenarlos y explicarlos según una lógica adecuada, nos permite presentar al resto de la comunidad educativa los resultados de nuestro trabajo. Resulta un mecanismo muy potente desde el punto de vista del aprendizaje y muy motivador por el *feedback* que provoca. La presentación pública del propio trabajo puede hacerse a través de muy diversos soportes (informe, las colecciones, presentaciones, exposiciones, museos, álbumes, grabaciones en audio o vídeo, cuadernos de recetas o gráficos, etc.) lo que constituye, a su vez, un nuevo espacio de formación práctica y muy útil para nuestros estudiantes.

9. Comunicamos resultados...

En función de la naturaleza del trabajo realizado, se presentan en una



comunicación los elementos estudiados, los materiales e informaciones debidamente clasificados y/o analizados. Puede hacerse a través de exposiciones orales o mediante posters (empleando los paneles verticales y horizontales de las clases y pasillos del colegio como expositores). Al final, los estudiantes se van acostumbrando a los rituales propios de los científicos: se estudia un problema, se identifican las conclusiones y se exponen en público a través de comunicaciones o posters.

10. Valoramos...

Cada proyecto desarrollado, cada iniciativa puesta en marcha se cierra a través de una meta-evaluación. Los estudiantes saben que ellos mismos serán evaluados, pero aprenden que la evaluación forma parte del proceso mismo de trabajo y asumen que también ellos han de evaluar el trabajo realizado. Por eso, realizan su autoevaluación, en principio guiada, y finalmente de manera autónoma, sobre los aprendizajes, los métodos y recursos utilizados, y las actitudes que ha desarrollado a lo largo de la realización del proyecto. Cuando es toda la clase la que está implicada, toda ella se ve implicada en la evaluación.

Este conjunto de procedimientos constituye una buena base para ir desarrollando las competencias investigadoras y rutinizando los procesos que conllevan. Los estudiantes aprenden la secuencia base de todo trabajo científico y son capaces de transferirla al conjunto de sus actividades didácticas.

Conclusiones Finales: Del Contexto a la Comunidad

Uno de los propósitos más relevantes de la contextualización curricular debería establecerse en torno a la idea de la construcción de una auténtica “comunidad de aprendizaje”. Comunidad no restringida a los planteamientos más escolares, como coordinación del trabajo de los docentes (Putnam y Borko, 2000) sino comunidad como agrupación de las fuerzas del conjunto del grupo social en el que la escuela se inserta. Si los procesos de respuesta a las necesidades de educativas han de estar *localmente contruidos*, eso implica que hay que establecer mecanismos de participación de toda la comunidad local en la perspectiva de lo que ha venido en denominarse enfoque de la sociedad educadora (ciudades educadoras, comunidades educadoras) y, también, los planteamientos que se hacen en torno a la idea de “sociedad competente”. Competente, no en el sentido de ser capaz de competir con



otras, sino competente como forma de sentirse capaz de sentirse comprometida en la solución de los problemas que se producen en su seno. Competente en el sentido de solidaria. Sería la aplicación a las políticas educativas del dicho masai de que “para educar a un niño se precisa de toda la tribu”.

Los grandes desastres suele despertar ese espíritu local de apoyo a quienes se han visto perjudicados, pero luego en la vida cotidiana es más difícil desarrollar sinergias que permitan afrontar colectivamente otros desafíos. La tendencia actual en nuestra sociedad es alejar los problemas, remitirlos a instancias especializadas, inhibirse. Forma parte de la tendencia general a la institucionalización, a la dejación del empeño en manos del Estado benefactor que debe crear los dispositivos necesarios para que los problemas se resuelvan sin incomodar a la comunidad (los enfermos a los hospitales, los mayores a las residencias, los vagabundos a los asilos, los locos o raros a los manicomios, los delincuentes a las cárceles, los inmigrantes a los servicios sociales, los parados a la lista de parados para que el gobierno cree empleos). Y, por supuesto, los estudiantes a las escuelas que para eso pagamos a los profesores, para que los eduquen y hagan de ellos adultos bien socializados. Así, poco a poco, cosas que antes se podían resolver entre todos dejan de estar en la agenda de la colectividad para pasar a ser problema a resolver por las instituciones especializadas. La comunidad se inhibe. Y los escolares, que también han construido su propia cultura académica al margen de la comunidad, dejan de preocuparse por su mundo inmediato, formalizan su conocimiento y, también ellos, se inhiben de lo que pueda suceder a su comunidad local.

Hablar de comunidades competentes viene a reflejar el sentido contrario a este proceso. Obviamente no se trata de socializar los problemas, o quizás sí. Se trata, sobre todo, de recuperar el sentido comunitario de los individuos y grupos y de esa cultura que toda acción social conlleva. Porque todo hace pensar que la relación sujetos comunidad local es un proceso transitivo y bidireccional: la comunidad local configura la identidad de los sujetos y, a su vez, éstos configuran la identidad de su comunidad. Por eso, una escuela descontextualizada corre el riesgo de convertirse en una de las causas de la desidentificación tanto de los individuos como de la propia comunidad. La contextualización curricular debería llevarnos a generar una particular cultura de conocimiento y aprecio (porque nadie aprecia lo que desconoce) de lo propio. Cultura no solo en el sentido de erudición y habilidad para saber hacer las cosas, dominar las técnicas y modos de acción que las intervenciones más habituales en la vida comunitaria requieren, sino también en tanto que compromiso con los



objetivos colectivos y con la mejora de la calidad de vida de los conciudadanos.

Las escuelas deben contribuir a la construcción de esas comunidades locales fortalecidas. Terry y Terry (2001) citando a Linderman, 1942 se refieren al concepto de “organización de la comunidad” para referirse a aquellos procesos de organización social que “*constituyen un esfuerzo consciente de parte de la comunidad para controlar sus problemas y lograr mejores servicios de especialistas, organizaciones e instituciones*” (pag. 2). Es ese esfuerzo consciente por la mejora a través del conocimiento lo que caracteriza a una escuela sensible a su entorno. El objetivo, en cualquier caso, es aproximar a los escolares a los recursos formales e informales de la propia zona haciéndoles conscientes de la fortaleza que poseen cuando saben lo suficiente como para ser capaces de actuar como sujetos competentes, activos y solidarios.

En cualquier caso, tomar en consideración la propia y diferente circunstancia personal, cultural, geográfica, etc. no habría de conducir jamás a un cierto aldeanismo o restricción de puntos de vista, de conocimientos, de experiencias. Partir del entorno, de las propias necesidades y experiencias no significa reducirse a ellas sino tomarlas como una base de experiencias y significados desde los cuales poder entender mejor el mundo en su conjunto.

Referências Bibliográficas

- Bertolini, P. (1977). *Metodologia e Didattica*. Bruno Mondadori, Verona.
- Cajide, J., Doval, L., Sobrado, L. & Santos, M. (1989). *Avaliación da Reforma Educativa en Galicia (Ciclo Superior da E.X.B.)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Clausse, A. (1961). *Philosophie de l'Etude du Milieu*. Editionos du Scarabée, París.
- Chateau, J. (1976). *Ecole et Education*. J. Vrin, París.
- Degregori, C. I. (2008). *Saberes periféricos. Ensayos sobre la Antropología en América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Fernández, P., Leite, C., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de “contextualización curricular”*. Paper presentado al XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Sept. 2011. A Coruña. Disponible en: http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf (revisado 6-XI-2012)
- Frabboni, F., Galletti, A. & Savorelli, C. (1980), *El Primer Abecedario: El Ambiente*.

Fontanella, Barcelona.

- Frabboni, F. (1984). *La scuola di base a tempo lungo*. Nápoles: Liguori.
- Juanbeltz, J.I., Arroyo, T., Elizalde, J.J., Riancho, R. & Zabalza, M.A. (2002). *Materiales didácticos para la Educación Ambiental*. Barcelona: Praxis.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning" In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). *Chemie im Kontext: a symbiotic implementation of a contextbased teaching and learning approach. International Journal of Science Education*. http://peer.ccsd.cnrs.fr/docs/00/51/33/20/PDF/PEER_stage2_10.1080%252F09500690600702512.pdf (revisado: 6-XI-2012).
- Pellerey, M. (1981). "Cultura ed Educazione nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione" en AA.VV. *Oroscopo Per la Scuola Primaria*. Armando Armando, Roma.
- Postman, N. & Weingartner, Ch. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Savin-Baden, M. (2008). *Learning Spaces. Creating Opportunities for Knowledge Creation in Academic Life*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Terry, J.R & Terry, J.A. (2001). Desarrollo comunitario integrado: una aproximación estratégica. La Habana: Universidad del Ciego de Avila. <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/desarrollo.pdf> (revisado el 17-X-2012).
- Watzlawick, J, Beavin, J. & Jackson, D. (1981). *Teoría [Pragmática] de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Velásquez, D. (2007). La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243117032002>.
- Zabalza, M.A. (1985). En torno a la territorialización de la enseñanza. *Materiais Pedagógicos*, nº 1 Sección de Pedagogía de la Universidade de Santiago de



Compostela. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago. Pgs. 104-116.
