

preocupe de **proponer otros proyectos distintos a los propuestos por los propios estudiantes**; otros planes, cuestiones, preguntas, que les lleven a otros conocimientos, destrezas, habilidades, valores básicos para su integración crítica y productiva en su específico medio social y cultural, pero que el alumno en principio, por sí mismo, no percibe.

El proceso educativo necesita apoyarse en los intereses del alumnado, pero también generar nuevos intereses.

Es necesario asumir que no siempre los estudiantes van a proponer proyectos de interés, educativamente valiosos. Pueden existir propuestas en las que lo más importante que se genere sea diversión y placer, pero que resulten triviales desde un punto de vista educativo. Un buen proyecto curricular tiene que resultar placentero y educativo a la vez; tiene que facilitar una cierta continuidad en los aprendizajes, a la vez que hacerlos compatibles con los requisitos de relevancia de los que venimos hablando.

b) Distintas propuestas de elaboración de proyectos curriculares integrados

A partir de estos primeros modelos, las propuestas prácticas de integración van a ser bastante numerosas y variadas.

Con relativa frecuencia se vienen ofreciendo, ampliando y matizando nuevas formas de trabajar en las aulas fundamentadas en filosofías que asumen la necesidad de no fragmentar artificialmente las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las que participa el alumnado. A medida que se realizan experiencias con sus resultados se matizan nuevas propuestas para la elaboración de proyectos curriculares integrados.

Sin embargo, en líneas generales, sigue siendo válida la clasificación que elaboró Richard PRING (1976, págs. 103-111) de cuatro formas de integrar el *curriculum*:

1. Integración correlacionando diversas disciplinas

Se asume que existen diferentes asignaturas y que de alguna manera sus rasgos diferenciales deben ser respetados en la planificación curricular; deben tratarse de manera separada. Sin embargo, dado que algunas partes de cada una de ellas, para poder ser entendidas, necesitan de contenidos que son típicos de otras, se establece una clara coordinación entre las disciplinas implicadas para superar tales obstáculos.

Por ejemplo, ciertas operaciones matemáticas son necesarias para las ciencias, determinada técnica de dibujo para la geometría, o determinado fenómeno histórico es imprescindible para comprender ciertas modalidades de producción, etc. Se trataría, en consecuencia, de llevar una coordinación en las programaciones para facilitarse mutuamente el trabajo en temas que dependen de contenidos y/o procedimientos que son propios de otra disciplina.

2. Integración a través de temas, tópicos o ideas
 En esta modalidad la vertebración de las distintas áreas de conocimiento o disciplinas se llevaría a cabo mediante temas, tópicos o grandes ideas. En esta línea, por ejemplo el tópico "Navidades" permite integrar una amplia gama de contenidos y actividades de diferentes áreas de conocimiento: educación artística, lengua, conocimiento del medio natural, social y cultural, matemáticas, etc. Todas esas áreas, ya de por sí con un notable grado de integración, son atravesadas por un interés común y, al mismo tiempo se facilita una mayor comprensión del tópico elegido.

No existen áreas o asignaturas (en el caso de otros niveles educativos donde la planificación se realiza desde un *curriculum* mínimo propuesto sobre la base de disciplinas) dominantes, con mayor peso sobre las demás. Ahora todas las áreas de conocimiento pasan a estar subordinadas a la idea que sirve para gobernar la propuesta de integración.

3. Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria
 Existen problemas en la vida cotidiana cuya comprensión y enjuiciamiento requieren conocimientos, destrezas, procedimientos que no se pueden localizar fácilmente en el ámbito de una determinada disciplina, sino que son varias las que en algunas de sus parcelas temáticas se ocupan de tales asuntos. Éste es el caso de los denominados temas transversales, por ejemplo, las relaciones entre los sexos, la paz y el desarme, las drogas, etc.

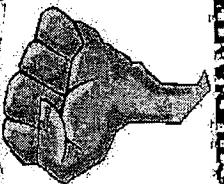
La manera de hacer frente a su estudio pasa por comprometerse en propuestas de trabajo integradas; de este modo, por ejemplo, las cuestiones sociales y morales implicadas en tales temas, que no tienen cabida específica dentro de una asignatura concreta del *curriculum* tradicional, son fácilmente explorables.

Los contenidos que se necesitan trabajar en cada etapa no se presentan al alumnado de manera disciplinaria, sino vertebrados en torno a esos problemas sociales y prácticos transversales para facilitar su entendimiento.

4. Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado
 La idea que subyace en esta forma de integración es que las actividades con las que niños y niñas están más probable que aprendan son aquellas relacionadas con las cuestiones y problemas que consideran importantes en su propio mundo.

La diferencia de esta modalidad de integración con respecto a las anteriores, es aquí quién decide qué tema o problema es el que se va a utilizar como eje para organizar los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, es aquí quién decide cursar son los propios estudiantes.

REVOCACIÓN



— Integración a través de conceptos

En este caso, en vez de elegir cuestiones que tienen una visibilidad mayor, que son más fácilmente localizables en la realidad exterior, se eligen dimensiones con mayor poder de abstracción como son los conceptos.

Existen conceptos con potencialidad para facilitar la integración, pues resultan de gran importancia para diversas disciplinas. Un ejemplo de ello pueden ser conceptos como: cambio, tiempo, causa y efecto, cooperación, etc. Lógicamente son menos motivadores a primera vista, por lo que son más apropiados como organizadores para etapas como educación secundaria y bachillerato.

— *Integración en torno a períodos históricos y/o espacios geográficos*

Otra forma de organizar propuestas curriculares integradas es recurriendo a momentos históricos y/o espacios geográficos como núcleo unificador de contenidos y procedimientos ubicados en distintas disciplinas. Ejemplos de esta modalidad son las unidades didácticas sobre: la llegada de población europea a América (mal denominada "descubrimiento"), la época de las construcciones de catedrales, las guerras mundiales, la colonización del continente africano, la cultura griega clásica, el Polo Norte, relaciones entre pueblos y naciones en un determinado período histórico, etc.

— *Integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos*

También es posible crear proyectos curriculares integrados utilizando instituciones relevantes y colectivos humanos como estructura vehiculizadora de conocimientos pertenecientes a varias disciplinas. A este tipo de perspectiva integradora pertenecen propuestas de trabajo como: los pueblos gitanos, instituciones escolares, hospitalares, instituciones carcelarias, tribus extinguidas, etc., las instituciones de justicia, las iglesias, los sindicatos y partidos políticos, etc.

— *Integración en torno a descubrimientos e inventos*

En este modelo, los principales descubrimientos e inventos (la escritura, la imprenta y el libro, la rueda, la energía, los viajes espaciales, las telecomunicaciones, la penicilina, el cine, el dinero, los juguetes, etc.) pasan a ser el eje vertebrador y con potencialidad motivadora para investigar sobre la realidad, sobre el legado cultural que la humanidad fue y sigue acumulando.

— *Integración mediante áreas de conocimiento*

Es una modalidad ya bastante divulgada en nuestro contexto. Es el modelo que utiliza también la LOGSE para presentar los contenidos mínimos. En este caso la vertebración se lleva a cabo agrupando aquellas disciplinas que mantienen similitudes importantes en contenidos, en estructuras conceptuales, procedimientos, metodologías de investigación, etc. Es el caso, por ejemplo, de las áreas de educación primaria denominadas como: "educación artística", "conocimiento del medio natural, social y cultural" o, en el caso de la educación secundaria: "ciencias sociales", "ciencias de la naturaleza", "educación plástica y visual", "tecnología", etc.

Sin embargo, volviendo a lo que decíamos al principio de este capítulo, considero interesante subrayar, para no caer en un optimismo desmesurado, las condiciones y posibilidades de dedicarse a elaborar proyectos curriculares, especialmente en momentos en que la Administración educativa mantiene una postura de confusión importante instando a todos los profesores y profesoras a elaborar proyectos curriculares.

De cara a aclarar el porqué de estas reticencias, creo que conviene detenerse en algunos ejemplos de buenos proyectos, para constatar las dificultades y, en consecuencia, las condiciones que se precisan y que hay que conquistar, para poder elaborar proyectos curriculares integrados que vayan en una línea de compromiso con la calidad de la enseñanza y contribuyan a educar a las generaciones más jóvenes.

Existen proyectos curriculares integrados que pueden ayudar al profesorado a comprender cómo es posible llegar a convertir las aulas en espacios donde, mediante propuestas de enseñanza y aprendizaje, se lleva a cabo una relevante y significativa reflexión sobre la sociedad. Al mismo tiempo, sirven de instrumento para la propia actualización del profesorado y la reconstrucción de una nueva y necesaria cultura educativa. A la hora de señalar algunos ejemplos sobre este tipo de proyectos, considero de interés centrarme en dos: el *Humanities Curriculum Project* (Proyecto curricular de humanidades) y el *Man: A Course Of Study - MACOS* (Un curso sobre el ser humano).

El *Humanities Curriculum Project*

Este proyecto curricular integrado fue promovido en el Reino Unido por el Schools Council y la Fundación Nuffield. El presupuesto destinado a su elaboración fue de 250.000 libras esterlinas (más de 50 millones de pesetas) (incluida la evaluación).

El equipo encargado de elaborarlo estuvo compuesto por once personas: Gillian Box, Ann Cook, John Elliott, Patricia Halkin, Jim Hillier, John Hipkin, Andrew McTaggart, Maurice Plaskow, Jean Rudnick, Diana Vignal, y como director ejerció Lawrence Stenhouse. A su vez, se montó un equipo de evaluación dirigido por Barry MacDonald e integrado además por Stephen Humble y Gajendra Verma.

Su elaboración y los ensayos prácticos pertinentes, antes de su implementación más generalizada, tuvieron lugar entre 1967 y 1970. Para comprobar su validez se puso a prueba en 36 instituciones escolares de Inglaterra y Gales, atendiendo a que estuvieran representadas tanto escuelas urbanas como rurales.

El *Humanities Curriculum Project*, estaba dirigido a estudiantes de secundaria. Precisamente a un nivel educativo en el que las instituciones escolares trabajaban "con un punto de vista escéptico, árido, del saber, concibiéndolo 'como una cuestión de ley más que de especulación, de afirmación más que de investigación y de estilo'" (Elliott, J., 1990, pág. 272).

La finalidad prioritaria del proyecto curricular se centró en el ámbito de las humanidades, con la finalidad de ayudar a alumnas y alumnos a desarrollar una comprensión de las situaciones sociales, de las acciones humanas y, consiguientemente, de las cuestiones de valor controvertidas que les son consustanciales.



Los ámbitos de conocimiento o disciplinas que este proyecto comprende son: las artes, religión, historia y ciencias humanas. En estas áreas del conocimiento es donde las creencias e ideas personales son más importantes, lo que tiene grandes implicaciones para la autoridad del profesorado. El colectivo estudiantil destinatario de esta propuesta curricular está accediendo ahora a la adultez y comienza a comprender los fundamentos de la sociedad en la que vive, sus problemas, posibilidades, limitaciones, prejuicios, etc. Es necesario ayudarles a entender que sus estilos, valores y personalidades son diferentes, tanto entre ellos mismos como entre ellos y sus docentes y los adultos en general; es obligado que las instituciones escolares cumplan con sus compromisos de ayudar a las personas a comprender sus roles y responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas.

La selección de los contenidos de un proyecto con esta filosofía de fondo necesariamente deberá obligar a buscar temáticas que resulten interesantes para el alumnado y relevantes desde el punto de vista educativo. Por tanto, es imprescindible que las cuestiones morales, políticas y sociales controvirtidas, que son típicas de la vida en las sociedades democráticas, puedan también ser visibles en los contenidos de los proyectos curriculares en las aulas. El criterio para la selección no es que alumnas y alumnos se muestren inmediatamente interesados por los asuntos propuestos —aunque pudiese resultar que así fuese—, sino que tales temas tengan todas las probabilidades de resultar interesantes. Los centros de enseñanza tienen como gran tarea hacer que estas cuestiones lleguen a preocupar a todo el conjunto de estudiantes. En el *Humanities Curriculum Project* se eligieron con esta finalidad una serie de temas o unidades didácticas como son:

- ② la guerra,
- ② la educación,
- ② la familia,
- ② las relaciones entre los sexos,
- ② la pobreza,
- ② la gente y el trabajo,
- ② la vida en las ciudades,
- ② la ley y el orden y
- ② las relaciones raciales.

Dado que en éstas unidades didácticas se tratan contenidos en los que en cualquier sociedad los individuos acostumbran a sostener puntos de vista diferentes, a manifestar desacuerdos y a defender sus propias opiniones sobre la base de la discusión con otras personas y de procesos de deliberación, se consideró imprescindible elaborar un conjunto de *principios de procedimiento*. Con tales principios se pretende garantizar la creación de un clima de libertad que haga posible el respeto a las opiniones individuales, atender a las divergencias en los puntos de vista que puedan tener cada una de las personas que trabajan y conviven en las aulas. Los principios de procedimiento que se acordaron fueron los cinco siguientes:

1. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en las aulas con los adolescentes.

2. Que el profesorado acepte la necesidad de someter su enseñanza en las áreas controvertidas al criterio de neutralidad; por ejemplo, que considere como parte de su responsabilidad el no promover y defender su particular punto de vista o teoría.

3. La investigación en las dimensiones controvertidas debe tener como eje central el debate y no la instrucción.

4. La discusión debe proteger la divergencia de puntos de vista entre los participantes, en vez de intentar llegar a un consenso.

5. Los profesores y profesoras, como moderadores de los debates, deben ser responsables de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje (*Schools Council/Nuffield Foundation*, 1970, pág. 1).

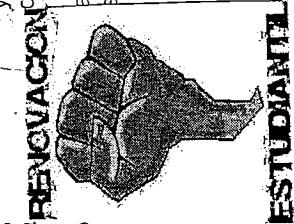
Cualquier proyecto curricular deja traslucir su valor de una manera decisiva también a través de la calidad y variedad de los recursos didácticos que se van a utilizar. Para ayudar a plasmar esta filosofía educativa, en la práctica se elaboraron toda una serie de materiales didácticos para el alumnado, tales como:

1. *Materiales impresos*: colecciones de textos sobre los temas objeto de las unidades didácticas; poemas y novelas; canciones; extractos de obras de teatro; biografías; cartas, reportajes y artículos de revistas; dibujos y pinturas; monografías de ciencias sociales; mapas; cuestionarios, gráficos y tablas; anuncios, y propaganda diversa que aparecía en los distintos medios de comunicación.

2. *Materiales audiovisuales*: cintas magnetofónicas con grabaciones de materiales que también aparecían por escrito, como poemas, cartas, extractos de obras teatrales; también de materiales originales, como: canciones folklóricas y entrevistas. Se seleccionaron películas bajo la orientación del Departamento de Educación del Instituto Británico del Cine; se hicieron recopilaciones en video de películas y documentales sobre "la guerra y la sociedad" y "las relaciones entre los sexos"; se publicaron colecciones de diapositivas; se ofrecieron catálogos de distribuidoras de cine para obtener una mayor información de películas y documentales que podían resultar de interés. Se incorporó también una amplia variedad de material procedente de programas de radio y televisión, etc.

Todos los materiales curriculares estaban concebidos bajo la filosofía de un currículum abierto y flexible, o sea, debían ser completados y enriquecidos por los propios profesores, profesoras y estudiantes a medida que iban desarrollando el proyecto curricular. De este modo, se incorporaban las informaciones y cuestiones más locales, con mayor significatividad para los alumnos y alumnas de cada localidad concreta, relacionadas con cada una de las unidades didácticas.

Los recursos disponibles en cada aula o centro escolar debían estar al alcance de los estudiantes para que en cualquier momento de las discusiones se pudiera echar mano de ellos. El curso de los debates no tenía que estar



dictado por los materiales, sino que éstos eran el apoyo para aquellos, el medio de obtener información para argumentar acerca de alguna determinada cuestión o perspectiva.

El profesorado tenía que conocer bien todos estos materiales para localizar o proponer informaciones en respuesta a las necesidades del grupo. Los docentes, por su parte, fueron informados sobre la filosofía que impregnaba esta propuesta y tenían a su disposición a las personas que integraban el equipo creador y promotor del proyecto-curricular para ayudar en cualquier problema que pudiera aparecer. Se organizaron cursillos diversos sobre diseño curricular, estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, etc. Se construyeron, asimismo, diversas propuestas de trabajo para las aulas teniendo como base la filosofía de integración que subyace en el proyecto.

El papel que el profesorado tenía que asumir le comprometía a no expresar sus opiniones, sino a centrarse en escuchar, resumir, controlar las intervenciones, introducir nuevos datos, animar a los grupos de estudiantes a centrarse en la interpretación de los materiales, impedir un consenso prematuro en torno a las cuestiones planteadas, tolerar los silencios, asegurar una articulación clara de la materia, objeto de debate, mantener la continuidad en las discusiones, y pedir opinión sobre su propia actuación como moderador.

En el fondo de lo que se trataba era de estar atento a la congruencia o incongruencia que podía darse en sus intervenciones cotidianas en las aulas con tales principios de procedimiento.

Se ofrecieron programas de formación a los profesores y profesoras, destinados a ayudarles a desarrollar destrezas para conducir debates y trabajo en grupos; especialmente para que supiesen cómo no interferir y saber respetar las respuestas y puntos de vista divergentes de los diferentes miembros de un grupo de trabajo. Así para evitar que el profesorado acabase por manipular o imponer determinadas perspectivas u opciones valorativas se elaboraron cuestionarios de ayuda (Cuadro III).

Con respecto al alumnado, también se le asignaban unas pautas de comportamiento a las que debía acomodarse. Así, era necesario que en sus intervenciones en los debates se dirigiesen siempre al grupo y no al profesor o profesora; debían escuchar las opiniones de los demás, abstenerse de hacer críticas personalizadas del tipo "yo creo que..." (sin argumentos), solicitar más datos, responsabilizarse de mantener los trabajos de investigación y estar dispuestos a abrirse a nuevas iniciativas.

Los valores educativos de un proyecto curricular integrado como el que venimos comentando están representados, resumiendo, en cuatro niveles de trabajo:

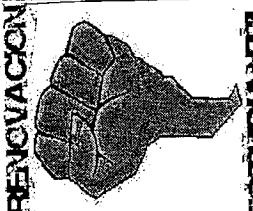
1. en la formulación de las metas educativas;
2. en la selección de los contenidos;
3. en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; y
4. en el perfeccionamiento del profesorado que promueven.

CUADRO III

Aspectos que se deben tener en cuenta en la conducción de debates

1. ¿Hasta qué punto interrumpe a sus alumnos cuando hablan? ¿Por qué y con qué fin?
2. ¿Prestona a los sujetos para que adopten posturas morales? Si es así, ¿qué efecto produce en el interesado?
3. El diálogo reflexivo a menudo puede ser lento y con silencios mantenidos. ¿Sus intervenciones tratan estos silencios han sido interrumpidos por usted? ¿Sus intervenciones tratan siempre de romper el silencio en vez de proporcionar una contribución real a la tarea del grupo? Si el profesor rompe siempre los silencios y comienza a hablar, los estudiantes pueden utilizar el silencio comoarma para dar por terminada la tarea que encaran como grupo.
4. Como moderador, ¿es usted coherente y fiable? ¿Todos los alumnos reciben el mismo respeto, y todos los puntos de vista, incluyendo los que usted comparte o con los que simpatiza, son examinados críticamente?
5. ¿Repite con frecuencia las preguntas?
6. ¿Prestona para conseguir el consenso?, diciéndole, por ejemplo: "¿estáis todos de acuerdo?" Si es así, ¿qué efecto produce este tipo de pregunta? Compare su efecto con el de: "¿qué piensan los demás?", "¿alguien opina otra cosa?", "¿alguien considera otra posible interpretación o punto de vista?"
7. ¿Hasta qué punto confirma lo que se ha dicho? ¿Dice, por ejemplo: "sí" o "no", o "interesante", "bien hecho", o "no es interesante"? ¿Qué efecto produce en el grupo? ¿Observa algún indicio de que los estudiantes busquen su aprobación, más que la realización de la tarea?
8. ¿Hasta qué punto plantea preguntas de las que piensa que conoce la respuesta? ¿Qué efecto producen estas cuestiones en el grupo? ¿Cuál es el efecto de las preguntas para las que usted desconoce la respuesta?
9. ¿Qué le mueve a proporcionar al grupo una cuestionada prueba? ¿Dicha prueba es útil en la práctica? Si es así, ¿por qué? Si no, ¿por qué no?
10. ¿Es usted neutral en las cuestiones controvertidas? ¿Deja traslucir juicios morales? Por ejemplo, ¿deja ver que piensa que la guerra está justificada o no, que las *comprehensible schools* son mejores —o peores— que las *grammar schools*? ¿En las preguntas que plantea están implícitas las valoraciones? ¿Aparecen de algún modo en las palabras, gestos o tono de voz con el que responde a la proposición de un estudiante? ¿Se cuida de mantener la ecuanimidad al aclarar o resumir una postura o punto de vista? ¿Se muestra escrupuloso para no mezclar en el diálogo pruebas sesgadas que inclinen al grupo hacia su propia postura? ¿Presta atención a cuestiones o a ciertas partes o aspectos de una prueba que parecen apoyar un punto de vista con él que está de acuerdo? ¿Estimula siempre las opiniones minoritarias?
11. ¿Trata de transmitir su propia interpretación del significado de una prueba, como un poema o cuadro, provocando determinadas preguntas?

(Cit. en ELLIOTT, J. 1990, págs. 276-277)



Es en propuestas de trabajo como éstas donde cobra pleno significado un concepto como el de "profesorado investigado", concepto que surge precisamente a raíz de este proyecto.

Trabajar con esta filosofía pedagógica de fondo suponía una transformación total de los roles docentes. Frente a las propuestas más tradicionales, basadas en asignaturas incomunicadas y con una gran obsesión por convertir a sus estudiantes en almacenes de información para "vender" en los exámenes, perdiendo en niveles de comprensión, en este modelo tanto docentes como estudiantes recuperan la capacidad de decidir.

Ahora lo que de verdad interesa es que el alumna/o pueda comprender en las instituciones escolares el mundo en el que vive, pueda someter a análisis y contrastación con otras personas sus opiniones y juicios, en un clima de cooperación y libertad; ya no queda sometido a tratar de regular los órdenes del profesorado para poder aprobar en la medida en que se acomode a unos estándares de verdad que no tiene ninguna posibilidad de someter a análisis.

Llevar a cabo proyectos curriculares integrados de calidad es, asimismo, una estrategia para el perfeccionamiento del profesorado. Es el propio Lawrence STENHOUSE, (1987, págs. 103-104) quien afirma que "los estudiantes se beneficien de los currícula/no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores".

Fruto de este modelo de proceso de desarrollo curricular empieza a prosperar también el movimiento de investigación-acción en las instituciones escolares. Planificar y llevar a la práctica esta filosofía del *Humanities Curriculum Project* llevaba aparejado que el profesorado estuviera comprometido continuamente con el análisis de sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de participar en programas de investigación-acción era consecuencia obligada una vez que se asumía:

- "1. la idea del *curriculum* como problemática;
2. la idea de que esta problemática puede ser el centro de un discurso colegial que refuerce a los profesores en relación con las personas ajenas a la escuela;
3. una tradición de investigación del aula en términos de una crítica basada en el análisis del proceso de la aula en términos de la lógica de la enseñanza" (STENHOUSE, L., 1986, pág. 371).

Los profesores y profesoras dejaban, en consecuencia, de convertirse en aplicadores pasivos de recetas que les venían dictadas desde posiciones de autoridad externas, para incorporarse como miembros de equipos de trabajo curricular, en plano de igualdad con cualquiera de las personas especialistas con las que compartían un compromiso de transformación de la vida en las aulas; ahora disponían de plena capacidad de decisión y, por tanto, pasaban a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular.

El *Man: A Course Of Study (MACOS)*

La construcción de este proyecto curricular, fue dirigida por Jerome S. BRUNER.

La principal institución promotora del proyecto es el *Educational Development Centre* (Centro de desarrollo curricular) de Massachusetts, Estados Unidos, contando con una ayuda presupuestaria de la *National Science Foundation* y de la *Ford Foundation* de 4.800.000 dólares USA, más otros 2.167.000 dólares USA para la divulgación e implementación del *curriculum*.

Este proyecto comienza a fraguarse en septiembre de 1959, con motivo de un Congreso de la *National Academy of Sciences* en Woods Hole, a la que acuden treinta y cuatro especialistas de una docena de disciplinas relacionadas con la enseñanza de las ciencias. El motor del citado congreso fue la necesidad de reformar la enseñanza de las ciencias, una vez que se venían culpando a las instituciones escolares del retraso en la carrera espacial. El lanzamiento de Sputnik el 4 de octubre de 1957 por la Unión Soviética, se había convertido en la espoleta que hacía saltar una señal de alarma para el sistema educativo norteamericano. El triunfo espacial soviético demostraba la superioridad de la formación rusa, a ojos de la Administración estadounidense.

Como resultado de estas quejas educativas, aumentó el presupuesto económico destinado a educación y numerosas instituciones y fundaciones científicas se pusieron a colaborar para mejorar la calidad de la enseñanza.

En el citado congreso de Woods Hole se insistió en la necesidad de investigar cómo favorecer los niveles de comprensión y asimilación del alumnado; qué características debían tener los contenidos con los que entrasen en contacto alumnos y alumnas, y cómo desarrollar programas interdisciplinares para mejorar el aprendizaje.

Pero, en concreto, cuando comienza a desarrollarse este Proyecto Curricular es en el período comprendido entre 1963 y 1968. Después, hasta 1975 es cuando se produce su mayor implementación y difusión.

Este proyecto curricular fue adaptado también por otros países: Reino Unido, Australia, Canadá, Suecia, Holanda, etc.

El tiempo de duración del proyecto se pensó para un curso académico del área de ciencias sociales, con estudiantes de cualquiera de los dos últimos años de enseñanza primaria o cualquiera de los dos primeros de secundaria.

Tres cuestiones definen las preocupaciones de este curso de ciencias sociales:

- ¿Qué es propiamente humano en las personas?
- ¿Cómo emprendieron este camino?
- ¿Cómo pueden llegar a acrecentarse su humanidad? (Dow, P. B., 1991, página 79).

