



Reivindicación de los contenidos del curriculum.

A propósito de su estructura

Antonio Bernal Guerrero

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN.— 2. CRÍTICAS AL PAPEL TRADICIONAL DE LOS CONTENIDOS.— 3. UNA NUEVA REVISIÓN CRÍTICA.— 4. ESTRUCTURA FUNCIONAL.— 5. UNA PEDAGOGÍA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.— 6. IMPLEMENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

1. INTRODUCCIÓN.

No es difícil apreciar como la polémica nuclear en torno a los contenidos del curriculum podría cifrarse, a grandes rasgos, en una antinomia pedagógica: instrucción/formación. O sea, en una discusión entre aquellos que entienden que lo principal es el aprendizaje de las materias, de los contenidos específicos que ellas encierran, y entre los que mantienen la idea de que los contenidos presentan una función instrumental y subsidiaria respec-

to de las finalidades formativas, distintas a la mera adquisición de los contenidos específicos de las materias.

Los contenidos del curriculum constituyen un elemento relevante de la teoría curricular. Los contenidos tienen una función básica en el curriculum, configurando, en cierta medida, el estilo educativo del centro escolar, no ya sólo de los profesores. Las actividades de aprendizaje (la actividad educativa) se interrelacionan precisamente por los contenidos curriculares.

Un ámbito de toma de decisiones pueden considerarse los contenidos. Tales decisiones incidirán en el diseño y en el desarrollo del currículum. Principales decisiones son las relativas a la selección y a la organización de los contenidos.

Cuando nos referimos a la organización de los contenidos, aludimos tanto a su estructura como a su secuencia. Seguidamente, nos interrogamos por el nivel de toma de decisiones vinculado a la estructura de los contenidos del currículum.

2. CRÍTICAS AL PAPEL TRADICIONAL DE LOS CONTENIDOS.

Al estructurar los contenidos podemos adoptar diferentes perspectivas: logocéntrica, si predomina la dimensión objetiva de la cultura, la estructura de las disciplinas científicas en sí mismas; psicocéntrica, si hay una priorización de la experiencia y la expresión del educando, o sea, de la dimensión subjetiva de la cultura; o bien una perspectiva sociocéntrica, si la prioridad se concede a la dimensión social, a los principales problemas sociales, a la cultura que resulta útil para el cambio social.

Caracterizada por ser una institución centrada en los contenidos, que adquirirían así una gran relevancia, la escuela tradicional, en cierto modo, era una escuela mitificadora de los contenidos. Y las críticas múltiples que ha recibido, desde los más dispares ángulos, han coincidido en el rechazo a unos planteamientos que otorgaban a los contenidos un papel estelar en el diseño y desarrollo curriculares. En la pedagogía contemporánea se ha insistido en construir una escuela a la medida del sujeto, y en la segunda mitad del siglo XX se ha demandado abiertamente una escuela centrada en el niño, considerándolo tal cual es, como criterio principal de delimitación de conocimientos y tareas a realizar en las aulas. Los intereses del niño, sus motivaciones, sus inclinaciones y aficiones, sus relaciones con las personas y con el entorno se han propugnado como ejes orientadores de la estructura organizativa de los contenidos. Desde esta perspectiva general no han faltado posturas radicales, en las que con una mezcla de postulados ideológicos, políticos, antropológicos, etc., y no exentas de unas grandes dosis de confianza en las potencialidades expansivas del niño, se ha llegado a proponer la ruptura total

de los currículos tradicionales, favoreciendo en cambio el desarrollo espontáneo y creativo de la acción educativa escolar, sin contenidos ni programaciones previas.

Igualmente, el carácter excesivamente abstracto y formalista de los contenidos en la escuela tradicional se ha criticado duramente desde la perspectiva sociocrítica de la institución escolar. En pos del cambio social, los epígonos del enfoque crítico destacan la función social de los contenidos culturales y de las actividades escolares. Se reivindican contenidos culturales extraídos del medio próximo, de la situación concreta, del contexto real en el que se vive. Se aspira al logro de la formación funcional del estudiante, pero al mismo tiempo se trata de desplegar en él una verdadera conciencia social; en este sentido, los contenidos del curriculum se buscan en función de la situación social en que se hallan los alumnos. De este modo, la realidad próxima sirve de fuente privilegiada de recursos materiales y de contraste permanente para la configuración del currículo, persiguiéndose siempre una salida aplicada a la situación social.

También, desde la perspectiva tecnológica, se ha criticado vigorosamente

el papel tradicional de los contenidos en la educación escolar. Más centrado en los objetivos educativos y en el producto de la acción educativa, la planificación tecnológica del curriculum insistió en el valor instrumental de los contenidos, que a la postre están en función de y al servicio de los objetivos. Desde esta perspectiva, se busca ante todo una educación eficaz, capaz de hacer y de conseguir lo que se le demanda desde la sociedad. En este sentido, las preocupaciones básicas no se restringen al qué enseñar, sino al cómo se enseña.

Este conjunto de críticas al papel tradicional de los contenidos del curriculum tuvo su fruto, como es sabido: una generalizada actitud de rechazo hacia los contenidos como válidos en sí mismos, asumiéndose también por lo general su carácter meramente instrumental.

Realmente, la enseñanza tradicional produjo una cierta mistificación de las disciplinas científicas, ya que en la práctica, comúnmente, se trataba de aprenderse el contenido informativo de cada asignatura o materia, generalmente sintetizado en un libro de texto. Esto significó de facto la propuesta de ruptura

epistemológica de las disciplinas, esto es, lo verdaderamente relevante no son los contenidos, sino el proceso por que se trabaja con ellos, lo importante es el grado de logros formativos, no las adquisiciones informativas. Casi se terminó aceptando que cualquier contenido era válido si al final terminaba produciendo una experiencia valiosa para el sujeto; el contenido de los contenidos se postergó a un segundo plano, y se proclamó abiertamente la "indiferencia funcional" de los contenidos del curriculum. Por lo común, se afirmaba que la función de los contenidos se desvirtuaba si dejábamos de considerarlos simples instrumentos de logro de los objetivos. Los nuevos planteamientos psicocéntricos aportaron argumentaciones en la misma dirección, puesto que desde ellos se postulan como variables principales la motivación, el interés o los esquemas de conocimiento de los alumnos, más allá de la naturaleza de las disciplinas o materias, que en todo caso han de adaptarse a los contextos reales de aprendizaje. Desde el enfoque sociocrítico, reconceptualista del curriculum, los análisis del curriculum oculto y de la comunicación didáctica en la práctica esco-

lar coadyuvaron a la escasa relevancia concedida a los contenidos mismos.

Así podría explicarse, grosso modo, buena parte del progreso curricular. La incidencia en la legítima importancia de los aspectos formativos desdibujó la conciencia disciplinar, acabando por difuminar el auténtico papel de los contenidos (especialmente de los conocimientos) en el proceso educativo. Un ejemplo del auge de esa visión casi exclusivamente técnica del curriculum, donde se priorizaba la importancia de los objetivos y de los métodos y técnicas más convenientes para lograrlos, puede encontrarse en la Reforma curricular española en la década de los años setenta.

3. UNA NUEVA REVISIÓN CRÍTICA.

Los enfoques estructurales del curriculum han estado más preocupados por lo formativo que por lo instructivo. Pero, a su vez, estos planteamientos han sufrido críticas. Se ha manifestado que la desconsideración de la "información" no ha redundado en un beneficio directo de la "formación", y no ha contribuido a mejorar el desarrollo intelectual

del sujeto. Se reclama, en la actualidad, una reconsideración del valor de los contenidos como elemento fundamental para la configuración de un pensamiento competente. Se ha insistido en la importancia de los conocimientos a adquirir, resurgiendo, de alguna manera, un enfoque curricular disciplinar. Esta postura se apoya en la especificidad conceptual y metodológica de cada disciplina, que viene a convertirse en un punto de vista único y diferenciado de la realidad, albergando en sí misma un valor informativo y cognoscitivo peculiar e inalcanzable mediante otras u otras disciplinas cualesquiera.

La importancia de las materias escolares hoy se justifica no sólo porque cada disciplina realiza una singular contribución al aprendizaje en lo referente a la información de hechos, sino por la forma propia de tratar los hechos e ideas que caracteriza a cada materia. Cada disciplina usa un modo específico de pensamiento, emplea un lenguaje lógico especial y, por consiguiente, desde su propio nivel de abstracción de la realidad, contribuye diferenciadamente a la formación mental del sujeto.

4. ESTRUCTURACIÓN FUNCIONAL. HACIA LA SUPERACIÓN DE UNA YA VIEJA ANTINOMIA PEDAGÓGICA

La organización y estructuración del pensamiento son facilitadas por la estructura de los contenidos. De este modo, la estructura realiza un efecto unificador sobre la ciencia, favoreciendo la comprensión. Hirst (1974) entendía la estructura como la descripción de las diversas áreas de experiencia humana que constituyen formas autónomas de conocimiento, distinguiéndose precisamente por los conceptos que implica cada una, aunque existan ciertos vínculos. Considerar que las disciplinas son una creación de las sociedades desarrolladas consistentes en la organización de los modos de razonar acerca de ciertos fenómenos, hace necesario dotar de una estructura a la materia de enseñanza para que pueda ser realmente instructiva. El valor de una estructura, así entendida, depende de su poder para simplificar la información, para crear nuevas proposiciones y para aumentar la capacidad de manipulación de un conjunto de conocimientos, como puso de relieve el eminente psicólogo norteamericano Bruner. Puede entenderse, pues, la estructura como una organización de co-

nocimientos bastante específicos que debe ser conseguida con la educación, por su carácter organizativo general con respecto a otros conocimientos; tales conocimientos se pueden considerar los principios generales de una ciencia, ya que facilitan mayor retención, utilidad de los conocimientos y economía en el aprendizaje.

¿Significa esto una vuelta al pasado? En modo alguno, se trata de hallar vías de complementariedad, de acercamiento inequívoco de posiciones aparentemente antagónicas. La revitalización del papel de los contenidos hoy no significa un enfoque unilateral de la estructuración del currículo centrada exclusivamente en las disciplinas, la cual conduciría a un alejamiento estéril de los sujetos reales de la educación y a problemas de carácter técnico inaceptables en el seno del discurso pedagógico actual.

Más bien se trata de reclamar para los contenidos curriculares el lugar singular que presentan en todo proyecto educativo, sin caer en formalismos, planteamientos pedagógicos débiles que suelen terminar en un empobrecimiento de los resultados del proceso educativo, en un descenso del nivel asimismo inaceptable en una nueva sociedad informatizada y altamente

compleja. La confluencia de pedagogos y especialistas de las diversas disciplinas para colaborar conjuntamente en el diseño curricular se nos presenta como algo inexcusable. Ni los contenidos justifican por sí mismos el proceso educativo ni tampoco son indiferentes al mismo. La escuela de hoy ha de buscar una fecunda síntesis entre lo cognitivo y lo expresivo, entre lo instructivo y lo formativo.

En los niveles básicos de educación se ha de conducir progresivamente al niño al dominio de los diferentes códigos científicos más significativos con el fin de ir estructurando, sistematizando, la propia experiencia, respetando su ciclo evolutivo y sus condiciones madurativas. Esto ha de traducirse en una revalorización de los lenguajes, en la medida en que cada materia se nos ofrece como un modo especializado de codificar y comunicar ciencia. La adecuada integración de las materias en el proyecto curricular exige el descubrimiento del sentido que poseen, de la aportación conceptual y metodológica que ofrecen al proyecto y al aprendizaje educativos. Saber qué añaden los contenidos que se seleccionan, qué arco de realidad iluminan y mediante qué conceptualización y metodología. De esta manera, dominar una materia no presupone el mero conocimiento de

sus datos, sino la posesión del modo en que analiza la realidad, siempre complementario al resto de perspectivas que ofrecen otras disciplinas.

Visto así, el valor funcional de las materias se nos presenta más claramente: habituar al estudiante a codificar su experiencia y decodificar sus conocimientos. Esto es, no sólo disponer de un complejo de nociones sistematizadas, sino adquirir la conciencia de la naturaleza convencional e instrumental de las disciplinas y de los sistemas conceptuales que usan, sin perder la visión integrada de la realidad, y desarrollar el sentido personal del conocimiento.

Acaso asistimos actualmente a una revalorización de los contenidos, tanto desde la reflexión teórica cuanto desde la práctica educativa. La búsqueda de la calidad de la educación exige replantearse la cultura que se ofrece en la escuela. La noción de contenidos curriculares se ha enriquecido incluyéndose en ella no sólo los conocimientos, sino igualmente los procedimientos para llegar al conocimiento, así como las normas de acción o aplicación de los mismos.

Se precisa complementar enfoques estructurales distintos (logocéntrico,

psicocéntrico, sociocéntrico). Una combinación funcional, eficaz, de lo disciplinar y lo experiencial, de los contenidos culturales y lo situacional. En este sentido, nos diría una pedagogía cognitiva que no hay una sola estructura correcta, absoluta; más bien la estructura óptima depende de la situación y características del alumno, abriéndose así a la posibilidad de integración de los elementos culturales y personales y situacionales. Decantarse por algún enfoque estructural, en detrimento de otro, implica el riesgo de quebrar el equilibrio de la dinámica formativa. La práctica educativa se convierte necesariamente en punto de convergencia de diferentes lógicas, planteamientos y expectativas respecto del diseño y desarrollo del curriculum.

5. UNA PEDAGOGÍA DE LA INTERDISCIPLINARIDAD.

Integrar los contenidos en su organización práctica parece reclamar un planteamiento pedagógico interdisciplinar, más que multidisciplinar o pluridisciplinar. Esto es, una sola estructura funcional de los contenidos. Dicha estructura abarcaría un amplio campo de conocimientos y métodos.

Sabemos, sin embargo, que esto no es fácil. En el ámbito teórico, el problema pedagógico de la interdisciplinariedad no está concluido. Y en la práctica real, el profesorado suele encontrarse con no pequeñas dificultades y poca experiencia en el momento de construir unidades de contenidos interdisciplinarios. Por otra parte, los socorridos libros de texto no suelen ofrecer planteamientos interdisciplinarios. De modo que la práctica no siempre coincide con las disposiciones teóricas, y sigue habiendo una estructura disciplinar en el seno de la institución escolar, incluso con marcadas diferencias entre unas materias y otras. Las posibilidades de una estructura interdisciplinar también entran en conflicto con el currículum oficial, de manera que hay quien ha preferido propugnar la estructura disciplinar y proponer que el trabajo de los docentes se centre en la determinación del contenido de las unidades didácticas.

Entrar en planteamientos pedagógicos interdisciplinarios exige, en lo referente a los contenidos, el conocimiento de la estructura sustantiva de cada disciplina y el hallazgo de principios comunes entre ellas. Tal estructura funcional e integradora reclama trabajar en equipo. En proyectos de

ciencias y matemáticas la pretendida interdisciplinariedad parece que ha funcionado mejor, por lo general, que en proyectos de humanidades. La relación entre ciencias, matemáticas y humanidades, desde el ángulo de la estructura del currículum, resulta mucho más compleja y complicada.

Organizar interdisciplinariamente los contenidos no tiene por qué suponer ignorar los distintos modos de pensamiento e investigación, las diferentes técnicas instrumentales para llegar a las fuentes de información y a la representación y comunicación de la información obtenida, elaborada y experimentada. No dejar vacíos en la estimulación del pensamiento inductivo y deductivo, ni en la reflexión crítica sobre el contenido estudiado, demanda una necesaria comunicación y coordinación de los profesores entre sí; y esto parece que debe emerger más bien de la propia dinámica de la práctica educativa que de disposición legislativa alguna. Se trata muy posiblemente de la necesidad de un cambio de cultura profesional ligado al cambio de la cultura escolar.

Una muestra alentadora de estructuración funcional de los contenidos la podemos apreciar en el proyecto "Man a course of study", desarrollado para es-

tudiantes de diez años, que propuso Bruner ya hace algún tiempo. El hilo conductor del mismo es la naturaleza del hombre como especie y las fuerzas que conformaron y siguen hoy configurando su humanidad. Los grandes núcleos componentes del proyecto vendrían estructurados por tres preguntas esenciales: ¿qué tienen de humano los seres humanos?, ¿cómo han llegado a ser lo que son? Y ¿de qué modo puede acrecentarse la humanidad? En este proyecto se implican conocimientos y procesos de generación y construcción de conocimientos, metodología científica y de enseñanza. El problema es cómo vertebrar eficazmente la totalidad de disciplinas en torno a estas grandes preguntas. Ante estos interrogantes, un verbo nos orienta: innovar.

6. IMPLEMENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Una materia no constituye una simple suma de nociones, sino que pasa a ser un instrumento de conocimiento de la realidad, puesto que en ella hallamos recursos conceptuales y operativos para indagar en la misma. Los contenidos importan por su dimensión semántica, pero también por su incidencia en el desarrollo personal del sujeto. Por lo que se refiere al pro-

ceso educativo, nos interesa de modo particular la dialéctica entre el valor de los contenidos en sí mismos y su valor formativo para el sujeto. Las disciplinas curriculares tienen un gran interés no sólo porque nos ofrecen informaciones, referencias y datos propios, sino especialmente por el modo de relacionarse con la realidad a través de sus propios modos de exploración, o sea, a través de sus métodos de investigación, modos de organización y análisis de datos, enfoque de los problemas y procesos mentales que son capaces de actualizar en el sujeto. Cuando proponemos la estructuración funcional de los contenidos del curriculum, desde un Modelo Integrador, postulamos la articulación de los contenidos de manera que dicha estructura opere respecto de la cantidad de contenidos que el estudiante ha de poseer, pero también respecto al desarrollo y mejora de sus estructuras cognitivas.

En la práctica, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, los contenidos no sólo se conocen, sino que se usan. Por esta razón nos interesa sobremanera la organización de los contenidos en tanto que suscita el aprendizaje educativo. Así, podemos referirnos a diferentes dimensiones de dicha organización.

En primer lugar, podemos pensar en la disyuntiva entre un principio de concreción o de abstracción. A nadie escapa que el niño pasa por un complejo proceso madurativo a lo largo de su escolarización. Tal vez en la educación primaria es donde con más claridad puede plantearse el conflicto entre los componentes figurativos, perceptivos y operativos, de una parte, y los componentes abstractos y formales, por otra. Partir de la cultura próxima al alumno, de lo inmediato, de lo ya conocido, no ha de significar permanecer siempre en actividades operativas sencillas o en referencia permanente a situaciones próximas, utilizando sólo un código, ya sea la actividad o las imágenes. Esto puede terminar constituyendo un empobrecimiento funcional de los contenidos y puede derivar en formas de pensamiento ingenuo o en mecanismos operativos rutinarios (Bruner, 1988). Es preciso mantener la posibilidad de intercambios, pasando de la concreción a la generalización, de la intuición a la reflexión, de un código expresivo-analógico a otro simbólico. Permanecer apegados a lo concreto puede resultar tan pernicioso para el desarrollo del sujeto como caer en un formalismo excesivo que acabe por perder la vinculación entre el lenguaje usado y la realidad a que se refiere.

La educación ha de estar arraigada activamente en la comunidad inmediata, pero los problemas del hombre, cada vez más universales, no encuentran solución fácilmente en la comunidad inmediata, siendo necesario abrir la comprensión de la realidad hacia marcos más amplios. La dialéctica entre lo concreto y lo abstracto reclama una hábil acción educativa en sentido bidireccional, capaz de conectar un elemento de contenido, mediante la generalización, con estructuras más amplias y, a su vez, susceptible de llegar al máximo valor práctico, a través de la aplicación a los aspectos concretos de la situación que dicho elemento permite. Bruner ha insistido en lo decisivo que resulta para el aprendizaje educativo que los contenidos de una disciplina estén determinados por la más esencial comprensión posible de sus principios básicos.

Es preciso clarificar la contextualización de cualquier conocimiento o destreza específicos en la estructura fundamental más amplia a la que corresponde. En esta dirección, se requiere que cualquier disciplina se presente al sujeto de modo que pueda relacionar los distintos niveles de su estructura interna, habiendo un flujo y reflujo continuo de sentido entre lo inductivo y lo deductivo, lo específico y lo general, la práctica y la teoría.

La dialéctica entre lo concreto y lo abstracto en el quehacer educativo, la significación de la actividad educativa, reclama asimismo que los contenidos presenten sentido desde las características del propio educando. Esto implica la necesidad de que se dé un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Se trata de que se den aprendizajes relacionados, lo significativo resulta para cada sujeto en función de sus experiencias, sus metas, sus intereses, sus valores, sus relaciones con los otros y con la realidad. Lo significativo, así entendido, ayuda a crecer. Esto supone, en líneas generales, que los contenidos han de ser significativos respecto del momento evolutivo del sujeto y respecto de su marco situacional o experiencial; así mismo, los contenidos han de ofrecer vinculación con la vida real del sujeto y deben mostrar concordancia en cuanto a los códigos empleados y el nivel de uso que de los mismos realiza el sujeto. Todo ello conlleva, evidentemente, una diáfana conexión entre los contenidos que han de aprenderse y el modo de presentarlos por parte del docente, así como con el nivel de significación que ha de adquirir el aprendizaje.

Actualmente, se trata de incluir en el curriculum la enseñanza y dominio de los procesos cognitivos y de las estrate-

gias de aprendizaje que los coordinan. De esta manera, las estrategias de aprendizaje se convierten en contenidos educativos. Al cabo, lo que se intenta conseguir es el logro de un determinado nivel de pensamiento experto en aprender a aprender y en la capacidad para solucionar problemas (Vázquez, 1991). Se precisa proponer tareas que exijan el funcionamiento de todas las estrategias complejas generales (solución de problemas, toma de decisiones, conceptualización) y las específicas a ellas subordinadas, cognitivas y metacognitivas, por las que el pensamiento y la persona se desarrollan.

Otra dimensión de la organización de los contenidos que resulta de gran interés analizar es la referente al principio de aproximación y gradualidad. El desarrollo intelectual del sujeto se produce, como ha demostrado la psicología cognitiva, con el uso de estructuras mentales progresivamente más desarrolladas que, al mismo tiempo, posibilitan el acceso a estructuras también más complejas de la realidad. Parece elemental que la relación de los contenidos con las actividades educativas respete este proceso de desarrollo humano. Esta forma de enfocar el acceso a los contenidos que se deben aprender exige al alumno una permanente

búsqueda de equilibrios dinámicos más avanzados, conforme los procesos de asimilación y acomodación van modificándose.

En este sentido, habrá que tener presente algunos criterios de aproximación, de acceso, de gradualidad respecto de los contenidos (Bruner, 1988). Conviene progresar desde las nociones más simples hasta las más complejas. Han de considerarse los esquemas mentales poseídos por el sujeto antes de iniciar el aprendizaje de los distintos contenidos. Se deben facilitar al sujeto algunas ideas o nociones básicas con el objeto de poder estructurar los nuevos contenidos. Se deben establecer sucesivos niveles de profundización conceptual y metodológica en el marco de las diferentes disciplinas. Conviene hallar fórmulas combinatorias de aprendizaje dirigido y de aprendizaje por descubrimiento. También resulta ventajoso establecer procesos de revisión, análisis y contraste de los conocimientos y habilidades que se consiguen aprender.

Como es bien conocido, el "curriculum en espiral" de Bruner propone una forma cíclica y de profundidad creciente, que va determinándose alrededor de unos bloques de contenido seleccionados, que han de girar en torno a los grandes problemas, principios y valo-

res que la sociedad considera merecedores de interés.

Esta idea ha sido aceptada, ampliada y ejemplificada por otros autores (Tann, 1990; Reina et al., 1992). Un "curriculum en espiral" se caracterizaría por: una estructura de ideas básicas que van haciéndose continuamente más profundas al ser empleadas progresivamente de modo más complejo; un mayor grado de abstracción, generalidad y complejidad progresiva; integración de cada experiencia asentándose sobre la anterior, gracias a la reiteración, secuencia e integración de los elementos; progresión respecto de las ideas básicas fundándose en la precisión de los conocimientos, en el equilibrio del contenido usado, en la cantidad y variedad de conceptos y hechos específicos aprendidos, en las comparaciones y relaciones establecidas y en la cantidad y variedad de aplicaciones realizadas.

También los "mapas conceptuales" son modos de representar la organización de los contenidos respetando su estructura sustantiva, pero teniendo presente el proceso psicológico del aprendizaje cognitivo (Novak, 1988). Permiten la aplicación de los conocidos principios del aprendizaje significativo: diferenciación progresiva en el curriculum y reconciliación integradora, presentando

la materia mediante organizadores o inclusores que presentan las relaciones entre los conceptos fundamentales.

Hay otra dimensión de la organización de los contenidos de no escasa importancia y repercusión en la configuración de la práctica educativa: la relativa a la homogeneidad o heterogeneidad de los contenidos. La escuela, como todos sabemos, está comprometida con el logro de unas bases generales y comunes a todos los sujetos, unos contenidos mínimos que llegan ya formulados a cada centro escolar, constituyendo un currículum básico o prescrito. Aquí hay unas implicaciones antropológicas y sociológicas inequívocas, ya que estos contenidos han de responder a dos preguntas inquietantes: ¿qué tipo de personas queremos formar en la escuela?, ¿qué clase de sociedad queremos configurar desde la institución escolar?

También constituyen una opción política, por tanto convencional y susceptible de negociación, pero a menudo se trata de exigencias epistemológicas que surgen por el propio peso de los conocimientos que se señalan finalmente. Sin dejar de reconocer la importancia de la especificidad de aquellos contenidos que difícilmente pueden ser abordados desde otras disciplinas o áreas temáticas, bueno sería adoptar

como principio operante, respecto de los contenidos mínimos, el de la "restricción", debido a la hipertrofia material de contenidos propia de nuestra sociedad actual. Hoy asistimos a una saturación informativa inédita, nunca habíamos dispuesto de tanta cantidad de información, que crece día a día de modo exponencial. Entre la ingente masa de información cada vez resulta más dramática la búsqueda de lo relevante, la distinción entre aquello que es importante y lo que es trivial. El gran obstáculo con el que se han encontrado los expertos en Inteligencia Artificial radica precisamente en la enorme dificultad para reconocer lo que realmente es significativo, valioso, cardinal. Posiblemente, ya no estamos en la era de la información, sino en la de la evaluación de la información.

Con todo, a partir de los contenidos prescritos, cabe un margen considerable de opcionalidad y autonomía, condición cualitativamente precisa desde el ángulo de una escuela realmente abierta. Cada profesor, dentro del equipo docente de un centro escolar, y como responsable de un curso o área, puede adoptar y adaptar nuevos contenidos apoyándose en las experiencias de los alumnos y en la contribución socio-cultural de la comunidad en que viven. Se posibili-

ta así una combinación entre homogeneidad y heterogeneidad, uniformidad y autonomía. Las posibilidades de atender a las diferencias, pues, se abren tanto a los profesores como a los centros educativos.

Pensando en la opcionalidad, se abre un horizonte promisorio en la relación de los contenidos con las tareas escolares. Con relación al estudiante, puede estimularse la atención a la diversidad de distintos modos: contenidos diversos, enfoques de los contenidos, métodos de trabajo, tareas individuales, etc. En este ámbito se nos presentan posibilidades de atención no sólo a las diferencias interindividuales dentro del curriculum, sino también a las diferencias intraindividuales, o sea, las referentes a un mismo alumno, tratando de acercarnos al ideal tec-

nológico de hacer realidad el logro solidario de las metas comunes y el de la excelencia personal de cada individuo. Un adecuado planteamiento de la homogeneidad y heterogeneidad de los contenidos curriculares puede conducir a una satisfactoria relación individuo-sociedad, donde autonomía personal y solidaridad no sean excluyentes en la práctica, sino complementarias.

Antonio Bernal Guerrero

Dpto. Teoría e Historia de la
Educación y Pedagogía Social.

Facultad de Ciencias de la
Educación

Universidad de Sevilla

Avda. S. Francisco Javier s/n,
41005 - Sevilla (España)

NOTAS

ARGOS, J., y EZQUERRA, M^a P. (1999). Principios del curriculum. IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

AUSUBEL, D. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.

BERNAL GUERRERO, A. (Ed.) (2000). Tendencias educativas hoy. Sevilla, Gipeperse, Universidad de Sevilla.

BOURDIEU, P., y GROS, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Revista de Educación, N^o 292, pp. 417-424.

BRUNER, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.

CARR, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Laertes.

EISNER, E.W. (1987). Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona, Martínez Roca.

GALTON, M., y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela. Cambiar el curriculum*. Barcelona, Martínez Roca.

COLL, C. et al. (1988): *El marco curricular de una escuela renovada*. Madrid, Editorial Popular/MEC.

GIMENO, J., y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

GUARRO, A. (1987). Un modelo de análisis y representación de la estructura del contenido. *Enseñanza, A.I.D.*, Nº 4-5, pp. 237-267.

HIRST, P. (1974). *Knowledge and the curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul.

MARTÍN ROEDER, P. (1990). Formación general y conocimiento escolar: Soluciones al problema de la organización de los contenidos. *Perspectivas derivadas de un análisis comparado*. *Revista de Educación*, Nº 293, pp. 105-118.

MORÍN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

NOVAK, J.D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 2ª ed.

PINAR, W.F. (ed.) (1988). *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale AZ., Gorsuch Scarisbrick.

REINA, J.J. et al. (1992). *Proyecto curricular de Educación Primaria: Qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar*. Madrid, Escuela Española.

SARRAMONA, J. (1989). Los contenidos del curriculum. En Esteve, J.M. (ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Universidad de Málaga, pp. 37-54.

TANN, C.S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid, Morata/MEC.

VÁZQUEZ, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, Nº 188, pp. 123-145.

ZABALZA, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, 6ª ed.

