

ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM. FUNCIONALIDAD Y CALIDAD

Antonio BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla

Resumen: Desde un enfoque abierto y actual, proponemos un Modelo Integrador de Organización Práctica de los Contenidos, representativo de una combinación funcional, eficaz, de lo disciplinar y lo experiencial, de los contenidos culturales y lo situacional. Dicha única estructura funcional de los contenidos parece reclamar un planteamiento pedagógico interdisciplinar, difícil de poner en práctica sin un cambio de cultura profesional, ligado al cambio de la cultura escolar.

Palabras Claves: Estructuración de la práctica curricular. Interdisciplinariedad. Organización de contenidos. Teoría curricular.

Summary: From an open and modern point of view we propose an Integrative Model for the Contents Practical Organisation, representative of an efficient functional combination of disciplinary and experiential, cultural and contextual contents. Such unique functional contents structure seems to demand a pedagogical interdisciplinary exposition, difficult to put into practice without a change in professional culture, related to a change of school culture.

Key Words: Curricular Practice Organisation. Interdisciplinarity. Content Organisation, Curricular Theory.

El debate sobre los contenidos del currículum está permanentemente abierto. No puede ser de otro modo si pensamos en qué decidimos enseñar en la escuela y por qué, así como en qué centramos la actividad educativa escolar y extraescolar. De algún modo, los contenidos pueden considerarse el ámbito prototípico de la actividad formativa. Constituyen un elemento esencial de la teoría curricular; y según qué posiciones adoptemos respecto a aquellos contenidos que finalmente van a integrarse en la programación educativa, pueden generarse distintas modalidades y conceptualizaciones de la acción educativa escolar. Los contenidos tienen un papel fundamental en el currículum y vienen a configurar, de diverso modo, no sólo el estilo educativo de un profesor o de un equipo de profesores, sino del mismo centro escolar.

Los contenidos del currículum constituyen la base mediante la cual las actividades de aprendizaje se hallan ligadas entre sí. Por esta razón, los contenidos pueden considerarse un ámbito de toma de decisiones que afectarán al diseño y desarrollo curriculares. Fundamentalmente, en este sentido, habrá que plantearse la selección de los contenidos, por una parte, y la organización de los mismos, es decir, su estructura y secuencia, por otra.

A continuación tratamos de indagar en la problemática relativa a la organización de los contenidos, la cual viene a plantearnos la necesidad de adoptar decisiones diferentes a las que han de tomarse respecto de la selección de los mismos, pero que se encuentran, cómo no íntimamente relacionadas.

1. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS. UNA MIRADA A SU EVOLUCIÓN

Una vez seleccionados, los contenidos reclaman una organización que ha de ser función respecto del conjunto del proyecto curricular. Tal organización se halla relacionada con la estructura y con la secuenciación de los contenidos. Al no existir un único enfoque estructural posible, la organización práctica de los contenidos se encuentra abierta a la discusión y al debate. En efecto, puede adoptarse una perspectiva logocéntrica, si predomina la dimensión objetiva de la cultura, la estructura de las disciplinas científicas en sí mismas; un enfoque psicocéntrico 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 es útil para el cambio de la sociedad.

Tal vez la polémica nuclear que subyace a todas las perspectivas estructurales, si pensamos en la práctica real de la enseñanza, estriba en un planteamiento bifronte entre lo instructivo y lo formativo; entre quienes mantienen la idea de que lo principal es el aprendizaje de las materias de sus contenidos específicos, y entre aquellos que argumentan la función instrumental subsidiaria de los contenidos respecto a finalidades formativas diferentes a la simple adquisición de dichos contenidos.

La escuela tradicional se caracterizó por ser una institución centrada en los contenidos que adquirían así una gran relevancia. En cierto modo, era una escuela mitificadora de los contenidos (Scardmalia y Bereiter, 1989). Y las críticas múltiples que ha recibido, desde los más diversos ángulos, han convergido 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, con el 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 propugnan 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.

Asimismo, 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 (Giroux, 1981; Postman, 1981; Apple, 1986; Carr, 1990). Guiados por el cambio social, los epígonos del enfoque crítico destacan la función social de los contenidos culturales y de la

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 currículum 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 aplicativa a la situación social.

Desde un enfoque tecnológico del currículum también 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 currículum insistió en el valor instrumental de los contenidos, que a la postre están en función de y al servicio de los objetivos (Medina, 1987). 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.

Como no podía ser de otro modo, este conjunto de críticas al papel tradicional de los contenidos del currículum tuvo su fruto: una generalizada actitud de rechazo hacia los contenidos como válidos en sí mismos, asumiéndose también por lo general su carácter meramente instrumental.

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 currículum. Por lo común, se afirmaba que la función de los contenidos se desvirtuaba si dejábamos de considerarlos simples instrumentos de logro de los objetivos (Rodríguez Diéguez, 1980). 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 currículum, los análisis del currículum oculto y de la comunicación didáctica en la práctica escolar coadyuvaron a la escasa relevancia concedida a los contenidos mismos (Gimeno y Pérez, 1992).

Desde la vertiente pedagógica, así podría explicarse, grosso modo, buena parte del progreso curricular (Pinar, 1988). 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 (Hirst, 1974). Un ejemplo del auge de esa visión casi exclusivamente técnica del currículum, 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.

2. HACIA UN MODELO INTEGRADOR DE ORGANIZACIÓN PRÁCTICA DE LO CONTENIDOS

No han faltado severas críticas a estos enfoques estructurales del currículum más preocupado por lo formativo que por lo instructivo. 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 otra u otras disciplinas cualesquiera (Zabalza, 1995).

El renovado vigor de la importancia de las materias escolares se justifica no sólo por que 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 (Bourdieu y Gros, 1990). 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.

La estructuración de los contenidos facilita la organización y estructuración del pensamiento. De esta manera, 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 entendido, depende de su poder para simplificar la información, para crear nuevas proposiciones y para aumentar la capacidad de manipulación de un conjunto de conocimientos (Bruner, 1988). Pueden entenderse, pues, la estructura como una organización de conocimientos 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.

No se trata de desandar el camino andado, sino del hallazgo de 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 currículum 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 y 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 (Morin, 1994). 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 la educación obligatoria 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.

En este sentido, 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.

Hoy asistimos a una revalorización de los contenidos, tanto desde la reflexión teórica cuanto desde la práctica educativa (Gimeno, 1988; Fuentes, 1990; Gimeno y Pérez, 1992). La búsqueda de la calidad de la educación exige replantearse la cultura que se ofrece en la escuela (Galton y Moon, 1986; Ferrández, 1992). Por otra parte, 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 (Colom, 1994).

Todo, pues, parece indicar la necesidad de proponer un Modelo Integrador de organización práctica de los contenidos, capaz de 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, Bruner (1988) considera 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 currículum.

Un Modelo Integrador de organización práctica de los contenidos parece reclamar un planteamiento pedagógico interdisciplinar (Ferrández y González Soto, 1992), más que multidisciplinar o pluridisciplinar. Esto es, una sola estructura funcional de los contenidos. Dicha estructura abarcaría un amplio campo de conocimientos y métodos.

Pero esto no es fácil. En el ámbito teórico, el problema pedagógico de la interdisciplinariedad no está concluso. Y en la práctica real, el profesorado suele encontrarse con no pequeñas dificultades y poca experiencia en el momento de construir unidades de contenidos interdisciplinares. Por otra parte, los socorridos libros de texto no suelen ofrecer planteamientos interdisciplinares. 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 entrar en conflicto con el currículum oficial, de manera que algún autor (Guarro, 1987, 1989) ha propugnado la estructura disciplinar y propuesto que el trabajo de los docentes se centre en la determinación del contenido de las unidades didácticas.

Una estructura interdisciplinar de los contenidos exige 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 matemática 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.

La organización interdisciplinar de los contenidos no tiene por qué suponer ignorancia de los distintos modos de pensamiento e investigación, de las diferentes técnicas instrumentales para llegar a las fuentes de información y a la representación y comunicación de la información obtenida, elaborada y experienciada (Eisner, 1987). No dejar vacíos en la estimulación de 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 (Martín Roeder, 1990).

Con todo, una muestra alentadora de estructuración funcional de los contenidos la podemos apreciar en el proyecto "Man a course of study", desarrollado para estudiantes de diez años (Bruner, 1988). 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. Parece que en ésta como en tantas otras cuestiones, el verbo que nos orienta se denomina innovar.

3. LA PROYECCIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

Al proponer la estructuración funcional de los contenidos del currículum, desde un Modelo Integrador, estamos postulando la articulación de los contenidos de manera que dicha estructura opere respecto de la cantidad de contenidos que el alumno ha de poseer, pero asimismo respecto al desarrollo y mejora de sus estructuras cognitivas. En este sentido, una materia no constituye una mera suma de nociones, sino que pasa a ser un instrumento de conocimiento de la realidad dado 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. En lo referente al proceso educativo, nos interesa particularmente la dialéctica entre el valor de los contenidos en sí mismos y su valor formativo para el sujeto. Por esta razón, las disciplinas del currículum tienen un gran interés no únicamente porque nos ofrecen informaciones

referencias y datos propios, sino especialmente por el modo de relacionarse con la realidad que facilitan mediante sus particulares modos de exploración, o sea, a través de sus métodos de investigación, modos de organización y análisis de los datos, enfoque de los problemas y procesos mentales que son capaces de actualizar en el sujeto.

Reflexionar acerca de la relación entre los contenidos y la actividad educativa es tanto como referirnos a la organización misma de los contenidos para suscitar el aprendizaje educativo. Dado que en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje los contenidos no sólo se conocen, sino que se usan, resulta de gran interés el análisis de varias dimensiones de la organización de los contenidos: concreción o abstracción; aproximación y gradualidad; y homogeneidad o heterogeneidad.

3.1. Concreción o abstracción

A lo largo de la *educación obligatoria*, el niño atraviesa por un complejo proceso madurativo. 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, 1984, 1988). Hay que 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 ceñidos 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.

Refiriéndose precisamente a los contenidos del currículo, hace unos años ya lo advirtió el profesor Sarramona (1989), quien afirmaba que la educación ha de estar arraigada activamente en la comunidad inmediata, pero que 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 (1988) 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.

Pero la significación de la actividad educativa, la dialéctica entre lo concreto y lo abstracto en el quehacer educativo, también reclama que los contenidos presenten sentido desde las características del propio educando. Esto implica la necesidad de que se dé un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), 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 diáfan: conexión entre los contenidos que han de aprenderse y el modo de presentarlos por parte de docente, así como con el nivel de significación que ha de adquirir el aprendizaje.

Además, en la actualidad, se trata de incluir en el currículum la enseñanza y dominio de los procesos cognitivos y de las estrategias de aprendizaje que los coordinan; las estrategias de aprendizaje se convierten así en contenidos educativos; 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 (Trillo, 1989; 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.

3.2. Aproximación

La psicología cognitiva ha contribuido determinantemente a la comprensión del desarrollo intelectual del sujeto, que se produce con el uso de estructuras mentales progresivamente más desarrolladas que, a la sazón, posibilitan el acceso a estructuras también más complejas de la realidad (Piaget, 1979). Respetar este proceso universal de desarrollo humano parece elemental en la relación de los contenidos con las actividades educativas. Esta forma de enfocar el acceso a los contenidos que se deben aprender exige al alumno una permanente búsqueda de equilibrio dinámicos más avanzados, conforme los procesos de asimilación y de acomodación van alterándose.

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.

El "currículum en espiral" de Bruner (1969) propone una forma cíclica y de profundización creciente, que va determinándose alrededor de unos bloques de contenido seleccionados, que han de girar en torno a los grandes problemas, principios y valores 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 “currículo 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. Asimismo, 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 currículo y reconciliación integradora, presentando la materia mediante organizadores o inclusores que presentan las relaciones entre los conceptos fundamentales.

3.3. Homogeneidad o heterogeneidad

Por lo demás, de todos es sabido que la escuela 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 currículo básico o prescrito. Hay aquí unas implicaciones antropológicas y sociológicas inequívocas, pues 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.

Ahorabien, a partir de estos contenidos prescritos, cabe un margen considerable de opcionalidad y autonomía, condición cualitativamente precisa desde el ángulo de una escuela realmente abierta. Cada docente, 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 (Colom, 1994). Se posibilita de este modo 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.

Las perspectivas de relación de los contenidos con las tareas escolares en lo referente a la opcionalidad no son escasas (Bernal Guerrero, 1997). Por lo que se refiere al alumno, puede estimularse la atención a la diversidad de diferentes 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 currículo, sino también a las diferencias intraindividuales (Vázquez, 1994), o sea, las referentes a un mismo alumno, tratando de acercarnos al ideal tecnológico de hacer realidad el logro solidario de las metas comunes y el de la excelencia personal de cada sujeto.

Los problemas relacionados con la secuenciación de los contenidos del currículum y con su incidencia en las tareas escolares son de enorme interés pedagógico, porque es en las actividades educativas donde la estructuración de los contenidos deviene o no en ser realmente funcional. Todo ello no tiene sólo una repercusión cuantitativa sobre el aprendizaje logrado sino también y principalmente cualitativa.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- ARGOS, J., y EZQUERRA, M.^oP. (1999). *Principios del currículum*. 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. (1997). Un problema de innovación: la diferenciación educativa en el ámbito escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, N^o 13, pp. 101-112.
- 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. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- COLOM, A. (1994). El currículum escolar. En Castillejo, J.L. et al.: *Teoría de la Educación*. Madrid Taurus, pp. 83-112.
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca.
- FERRÁNDEZ, A. (1992). El currículum escolar ante el reto de los cambios culturales. En AA.VV. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Salamanca, S.E.P., Tomo I, pp. 329-423
- FERRÁNDEZ, A., y GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1992). La programación del aprendizaje. En Ferrández A. y Puente, J.M. (dirs.): *Educación de personas adultas*. Madrid, Diagrama, Vol. 2, pp. 261-332
- FUENTES, F. (1990). ¿Qué tradición?, ¿qué cambio? *Revista de Educación*. N^o 292, pp. 139-155.
- GALTON, M., y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela. Cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca
- GIMENO, J. (1988). El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar. En Coll, C. et al. *El marco curricular de una escuela renovada*. Madrid, Editorial Popular/MEC, pp. 33-55.
- GIMENO, J., y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia PA., Temple University Press.
- GUARRO, A. (1987). Un modelo de análisis y representación de la estructura del contenido. *Enseñanza A.I.D.*, N^o 4-5, pp. 237-267.
- GUARRO, A. (1989). Diseño del currículum: conceptualización e implicaciones. En Hernández, P. (ed.) *Diseñar y enseñar*, Madrid, Narcea, pp. 23-41.
- 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.
- MEDINA, R. (1987). El enfoque tecnológico de la planificación curricular. En Sarramona, J. (ed.): *Curriculum y educación*, Barcelona, Ceac, pp. 93-111.
- MORÍN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NOVAK, J.D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 2ª ed.
- PIAGET, J. (1979). *Psicología y epistemología*. Barcelona, Ariel.
- PINAR, W.F. (ed.) (1988). *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale AZ., Gorsuch Scarisbrick.
- POSTMAN, N. (1981). *Ecología dei Media. La Scuola como contrapotere*. Roma, Armando.
- REINA, J.J. et al. (1992). *Proyecto curricular de Educación Primaria: Qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar*. Madrid, Escuela Española.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica General*. Madrid, Kapelusz.
- SARRAMONA, J. (1989). Los contenidos del currículum. En Esteve, J.M. (ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Universidad de Málaga, pp. 37-54.
- SCARDMALIA, M., and BEREITER, C. (1989). Conceptions of Teaching and approaches to core problems. En Reynolds, M.C. (ed.): *Knowledge Base for Beginning Teacher*. Oxford, Pergamon Press, pp. 37-46.
- TANN, C.S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid, Morata/MEC.
- TRILLO, F. (1989). Metacognición y enseñanza. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 7, pp. 105-118.
- VÁZQUEZ, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*. Nº 188, pp. 123-145.
- VÁZQUEZ, G. (1994). La diferenciación educativa en el aula. En Castillejo, J.L. et al.: *Teoría de la Educación*. Madrid, Taurus, pp. 213-225.
- ZABALZA, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, 6ª ed.