

SELECCIONAR CONTENIDOS: OPCIÓN CULTURAL O DECISIÓN TÉCNICA

MARÍA CLEMENTE LINUESA
*Departamento de Didáctica,
Organización y Métodos de
Investigación
Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169
37008 Salamanca*

RESUMEN

En este trabajo se plantean algunos asuntos que podemos resumir del siguiente modo: ¿A quién corresponde la selección cultural de la enseñanza? ¿Tiene sentido un currículum obligatorio establecido desde el ámbito político? ¿Qué carácter debe tener en su caso? A continuación se trata el tema de la selección de contenidos en el centro. Cómo hacer que ésta no sea una cuestión meramente formal. Finalmente, se proponen algunos criterios para la selección de contenidos del currículum.

SELECTING CURRICULAR CONTENTS: CULTURAL OR TECHNOLOGICAL DECISION

SUMMARY

In the work below some topics are suggested which could be summed up in the next way: Who must make the cultural selection of the education? It is possible a compulsory curriculum proposed from the political field? In this case, what kind of curriculum must be? Then, we discuss the topic of content selection by the own schools: How could we turn this task into a not burocratic one? Finally, it is proposed some criteria for the content selection in the curriculum.

LA SELECTION DES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT: OPTION CULTURELLE OU DÉCISION TECHNIQUE

RESUME

Dans ce travail on pose quelques sujets que nous pouvons résumer de la manière suivante: A qui correspond la sélection culturelle pour l'enseignement?. Un curriculum obligatoire a-t-il du sens quant il est imposé par le pouvoir politique?. Et comment doit-il être. Ensuite nous traiterons le sujet de la sélection des contenus à l'école. Comment pouvons nous faire à fin que cette sélection ne soit plus un question formelle?. Finalement, on propose quelques critères pour choisir des contenus pour le curriculum.

INTRODUCCIÓN

La elaboración de programas para la enseñanza, tanto en el ámbito del centro escolar, como en lo que concierne a la programación del aula, se ha centrado con demasiada frecuencia en resolver asuntos técnicos sobre qué forma debe darse a la programación, cómo estructurarla, cómo formular los objetivos, más que en los aspectos que podríamos llamar sustantivos referentes a qué contenidos seleccionar, o, lo que es lo mismo, qué cultura tiene sentido y relevancia para ser calificada como educativa. Sin embargo, el tema de la selección de contenidos considero que es uno de los asuntos más relevantes sobre los que reflexionar en la enseñanza.

La Reforma Educativa en su afán de "guiar" al profesorado propone en el Diseño Curricular Base (D.C.B) los contenidos para los distintos ciclos y etapas de la enseñanza no universitaria. Esta propuesta que delimita y puntualiza al máximo los contenidos de cada área de conocimiento, así como la estructura que deben tener esos contenidos (conceptos y hechos; procedimientos y destrezas; y por último, actitudes, valores y normas), tiene dos importantes consecuencias: en primer lugar, que se presente y prescriba de hecho una cultura escolar que tenga una intencionalidad socioeducativa insoslayable, hurtando así al profesorado la capacidad de hacer ellos mismos la selección de los contenidos para su centro; y, en segundo lugar propiciar la caída en un nuevo tecnicismo, al estar más pendientes sobre si los contenidos son procedimentales o actitudinales, que a la relevancia educativa, pertinencia y valor que puedan tener esos contenidos seleccionados, es decir, otorgar mayor significación a las formas que a los contenidos; o como dice Pérez Gomez (1994) creando falsos dilemas entre formas y contenidos. Estos dos asuntos nos llevan a plantear una doble cuestión: en primer lugar, si debe existir o no un curriculum básico, prescriptivo para toda la enseñanza (no universitaria), en segundo lugar, nos encamina a reflexionar sobre si las prescripciones del

D.C.B., que son la base para las decisiones en los sucesivos niveles de la planificación escolar, nos "están invitando" a caer en un nuevo tecnicismo. Por ello, voy a centrarme en este trabajo en cuatro asuntos: 1. la legitimidad o no de un Currículum Básico, obligatorio para toda la enseñanza; 2. qué carácter debe tener en su caso un currículum básico; 3 el peligro que existe de caer nuevamente en decisiones de tipo técnico, en lugar de las que hacen referencia a la elección de una cultura enriquecedora, formativa y emancipadora para todos, y 4. proponer que la planificación educativa sea ante todo un asunto de carácter cultural, y que antes que una decisión técnica fuera una cuestión filosófica, ética, y política, para ello, presentaré algunos criterios que podrían ser tenidos en cuenta a la hora de elegir los contenidos de la enseñanza.

LA LEGITIMIDAD DEL CURRÍCULUM BÁSICO

La escuela como institución educativa debe dispensar y garantizar las mismas oportunidades educativas a todos los miembros que asistan a ella, por esto cabría plantearnos antes de nada las cuestiones siguientes :

¿Existe una cultura común o si se quiere una cultura con mayúsculas que permita considerarla como un bagaje que otorgue esa garantía de igualdad?

¿Como garantizar con una cultura standarizada y general la variedad cultural de quienes acceden a la enseñanza obligatoria y básica? ¿ Se debe optar por una variedad de culturas en la escuela, o por el contrario elegir una como la más representativa y enriquecedora?

¿Debe ofrecer el Estado a todos los alumnos un programa común y obligatorio que garantice los mínimos en cada nivel educativo o por el contrario, debe dejar que sean los profesores o centros quienes realicen la selección de los contenidos básicos para la enseñanza?

En el contexto europeo puede decirse que existen currícula básicos de carácter obligatorio prácticamente en todos los países o estados (caso de países de estructura federal como por ejemplo Alemania). Otros países, como Gran Bretaña, adoptaron la fórmula generalizada de disponer de un currículum oficial, básico y común para todo el país, tan solo hace unos pocos años (concretamente desde la reforma de 1988); mientras que otros, como Holanda, no tiene un Currículum Básico con carácter general y estatal. El que dicha fórmula se haya ido extendiendo, a prácticamente todos los países parece conceder validez a esta tendencia, que pretende controlar desde el Estado la cultura básica que se transmite a través de las instituciones educativas, y no la de dejar autonomía a los profesores de cada centro o de cada distrito para que sean ellos quienes la elijan. Cabe señalar que no ha habido grandes pronunciamientos en contra de la existencia de estos currícula básicos, aceptados y asumidos (al menos en el caso español), sino que se han entendido como algo lógico dentro del papel que se otorga a la administración, como garante del derecho a la educación que asiste a los ciudadanos. No obstante, sí existen trabajos que han debatido el tema con cierta profusión, como son los de Kirk (1989), Gimeno y Pérez Gómez (1992), Skilbeck, (1984); siendo el de Kirk

uno de los más conocidos voy a analizarlo como base para discutir este asunto. Este autor en su libro *El currículum básico*, publicado en 1986 en Inglaterra, hace una reflexión sobre los pros y contras de asumir un programa general. Entre lo negativo destaca lo que él mismo denomina líneas de crítica contra el currículum básico y que concreta en seis tesis.

La primera de ellas se refiere a que un currículum básico privaría al alumno de ejercer su propia elección sobre el mismo, lo que tendría consecuencias sobre su motivación e interés, así como sobre el ejercicio de su autonomía. Sin embargo, como Kirk manifiesta hay muchas fórmulas para hacer compatible el interés del alumno con un currículum básico, siempre y cuando éste no especificara en detalle todos y cada uno de los aspectos de las distintas asignaturas. Las que él propone podríamos resumirlas en tres: una de ellas consiste en ofrecer varias materias de la misma rama para que los alumnos eligieran una de cada sección. Este autor nombra como ejemplos en el *área de comunicación*: lengua, francés, latín, alemán, etc.; en *estudios matemáticos*: matemáticas, estadística, aritmética, etc.; en *ciencias*: física, química, biología, ingeniería; en *estudios sociales*: historia, geografía, economía, sociología, política, estudios modernos, etc. Este sistema parece ser bastante corriente en Gran Bretaña y también en Norteamérica, con esta oferta, y exigiendo a los alumnos elegir dos o tres unidades de cada sección, se garantizaría el principio de libertad y la posibilidad de elección. Otra fórmula que ofrece Kirk es la denominada *núcleo más opciones*; como su nombre indica, el currículum de cada alumno se compone de un núcleo de carácter obligatorio para todos y la oferta de tantas opciones como cada centro pueda proponer. En la propuesta curricular para nuestro futuro Bachillerato se adoptaría una línea ecléctica: cuatro materias comunes en el primer curso y tres en el segundo que cursarían todos los estudiantes; en segundo lugar, y puesto que se establecen cuatro modalidades de bachillerato, el alumno cursaría tres disciplinas obligatorias en el primer curso por cada modalidad; mientras que en el segundo curso de las distintas modalidades se ofertan varias asignaturas de un núcleo temático de las que seleccionarían tres; además de un cierto número de optativas que el alumno deberá elegir entre una oferta más amplia (M.E.C. 1991). La tercera fórmula, consiste en que la elección tenga lugar en cada asignatura, en los objetivos, en las actividades y en el ritmo a seguir dentro del aula.

Además de poder compatibilizar currículum básico con opcionalidad, a través de éstas y otras formas, la razón principal para apoyar un Currículum Básico está en la función social que tiene la educación y que justificaría el que todos los alumnos cursaran una serie de materias, tanto si las consideran interesantes como si no fuera así. El segundo argumento a favor está en señalar que difícilmente puede adquirir un alumno cierto grado de autonomía y autodeterminación sin haber cursado un largo periodo de educación. En tercer lugar, se puede esgrimir que reducir la educación de los alumnos a lo que ellos mismos consideren interesante es ofrecerles una experiencia educativa restringida, bien al contrario, lo que debería potenciarse es un método de enseñanza que convirtiera en interesante incluso lo más difícil y arduo. La última razón está en que no puede caerse en la demagogia de dejar a los alumnos guiarse sólo por lo que les gusta, puesto que les haría ser víctimas de un cierto empobrecimiento.

La segunda tesis contra el curriculum básico sostiene que éste no tendría en cuenta las diferencias individuales y, por tanto, intelectuales de los alumnos. Esta afirmación tiene, al menos, dos aspectos: el primero, referente a si el alumno dejaría de desarrollar sus aptitudes particulares, no ofrece problema, según Kirk, puesto que a través de la optatividad y de un curriculum que aunque básico estimule el juicio crítico, siempre crearía en los alumnos una capacidad crítica y una autonomía en sus juicios y decisiones y atendería a la vez que estimularía la idiosincrasia de cada uno; el segundo aspecto, parece más relevante, me refiero al hecho de tener en cuenta las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como en la dificultad que ciertos contenidos puedan tener para algunos estudiantes. Tras una discusión sobre ello, el autor, basándose en argumentos de la psicología educativa, en concreto la tesis de Bruner sobre el aprendizaje del dominio, concluye que diferenciar los métodos y procedimientos de enseñanza sería más productivo que cambiar los contenidos y los programas en función de las aptitudes particulares de cada uno. Esta crítica proviene de que se identifican a veces cuestiones que tienen que ver con la selección de contenidos con otras de carácter más propiamente metodológico. Seleccionar un curriculum básico supone establecer qué contenidos tienen la relevancia suficiente para ser considerados como la cultura básica en un sistema educativo; otra cuestión será determinar cómo deben trabajarse tales contenidos dentro del aula, en qué momento, etc. A nadie se le ocurriría decir que la lectura y la escritura no deberían ser núcleos fundamentales del curriculum básico de un país porque en ocasiones y para algunos niños sean extremadamente difíciles. Cualquiera defendería que la disciplina de lengua es relevante en la formación cultural básica y que por ello debería formar parte de los currícula básicos, pero evidentemente no todas las metodologías son igualmente valiosas para la enseñanza básica. En fin, que el problema de seleccionar los contenidos que puedan ser relevantes para una formación general no puede ser determinado ni coartado por cuestiones que hacen referencia a problemas metodológicos. Este asunto tiene otro aspecto que considerar, me refiero al hecho de que no se garantiza la igualdad de oportunidades con un curriculum básico, simplemente porque se haga obligatorio, o porque se extienda la edad de la escolaridad obligatoria. Sólo una enseñanza compensatoria para muchos niños puede surtir el efecto pretendido de la igualdad, y ello está más en un tratamiento individualizado a sus deficiencias o déficits socioculturales, que en una extensión sin más de su permanencia en las aulas, o en el establecimiento de un curriculum básico. De nuevo, pues, la respuesta es de la metodología, de la práctica escolar y no solamente de los cambios en las leyes y documentos oficiales. No se innova, sin más, con decretos y con cambios estructurales.

La tercera crítica, mantiene que un curriculum básico daría por supuesto que ciertas áreas de conocimiento, que constituyen las disciplinas clásicas son más importantes que otras frente a lo cual se argumenta que el conocimiento está construido social e históricamente y no es objetivo, lo que restaría validez a que esas disciplinas fueran la base del curriculum base. Sin embargo, a pesar de cierto relativismo histórico, la construcción del conocimiento está sujeta a normas, a métodos científicos, a procedimientos y técnicas de análisis para distinguir entre lo ver-

dadero y lo falso; por otra parte, la provisionalidad del conocimiento no hace que cualquier explicación sea igualmente válida o tenga el mismo rigor y valor científico. Nadie defendería hoy que un cuerpo de conocimientos como la física pueda ser cuestionado en su valor formativo, sólo porque la ciencia evoluciona y ciertos paradigmas que en un momento histórico se han considerado válidos se superen por otros con mayor valor explicativo. El presentar la ciencia como verdades absolutas e incuestionables no encaja con el relativismo sociohistórico propio de la ciencia y de cualquier actividad humana, pero esto no le resta valor como contenido educativo. Por otro lado, la tesis de que ciertos grupos sociales impondrían sus puntos de vista sobre los contenidos del curriculum, parece una falacia, puesto que quien selecciona el curriculum inevitablemente hace opciones y en este sentido me parece más adecuado que esto tenga un carácter público y general.

La cuarta tesis, supone que el curriculum básico ignoraría la diversidad cultural y el pluralismo existente en los valores de cada cultura. Este tema es bastante complejo puesto que como afirma Crittenden (1982) una sociedad multicultural no supone la instauración dentro de la cultura que podríamos denominar "anfitriona" de una variedad de grupos, todos ellos luchando por preservar su cultura. Supone más bien que los grupos minoritarios, étnicos o de otro tipo son parte de una sociedad coherente, que participan de una forma de vida común sin hacer "ghetos" culturales. Para ello deben compartir un lenguaje, un marco legal, una moralidad básica, así como un sentido racional respecto al orden político. Estos principios, discutibles según este autor, constituirían ciertos requisitos para una vida común, junto a una serie de valores tales como la tolerancia, la autonomía, la racionalidad, el respeto a las personas, la no utilización de métodos violentos, etc. Todos estos aspectos sobre los que descansa el pluralismo cultural podrán precisamente ser recogidos como los elementos constitutivos de un curriculum básico.

El argumento número cinco se refiere a que un curriculum básico sería expresión de centralización del poder. Quienes mantienen posiciones contrarias a esa centralización defienden que una democracia debería descentralizar la toma de decisiones sobre el curriculum; en cuyo caso deberían ser instancias próximas al alumno las que elegirían los contenidos curriculares. Ello ocurría en Gran Bretaña donde han sido las LEAs (autoridades locales de educación), las responsables de elegir el curriculum para su área de influencia (asunto éste que prácticamente está siendo ejercido hoy por autoridades de carácter central). Esta opción tendría sentido si consideramos que cuanto mayor proximidad haya a la realidad educativa, mejor se podrán detectar las necesidades. Sin embargo, este punto de vista tiene algunos problemas como son la salvaguarda del derecho de cada alumno a recibir una formación adecuada en áreas esenciales, la posibilidad de reconocimiento nacional de una formación básica, la igualdad ante posibles exámenes de tipo más general, etc. Todo ello lo garantizará mejor la existencia de un curriculum básico. Esta tesis no tendría sentido, quizá, si se distinguiera que lo que plantea o debería plantear un curriculum básico no es una propuesta pedagógica concreta, sino unas líneas generales que deberían actualizarse y adecuarse en cada centro o unidad administrativa. Por otro lado, no cabe duda que un curriculum básico no debería elaborarse ni plantearse como algo impuesto desde arriba, sino como un

proceso consensuado en el que la experiencia educativa de abajo hacia arriba fuera el cauce normal para llegar a un planteamiento curricular básico y general.

Finalmente, la tesis según la cual un curriculum básico atentaría contra la autonomía de los profesores tiene puntos en común con la anterior, añadiendo en este caso que los profesores estarían mejor preparados para las decisiones curriculares que los políticos. Sin embargo, esta cuestión es discutible, siempre que el curriculum básico sea un marco curricular general, tal como venimos planteando, puesto que entonces las decisiones sobre éste son asuntos de política educativa y, por ello, opciones ideológicas, filosóficas, éticas, etc. Los profesores podrían transmitir su experiencia para confeccionar ese curriculum en el proceso de consultas, y pienso que así no se menoscaba el derecho del profesor a concretar su proyecto educativo, tanto para su centro como para su aula, momento en que será el auténtico protagonista de la selección de los contenidos, y de todos los aspectos pedagógicos en un sentido profesional.

Lo que he manifestado hasta aquí, apoyándome en los argumentos de Kirk, no sería defendible más que en el caso de que un curriculum básico cumpliera una serie de condiciones, que voy a tratar de concretar en el apartado siguiente.

¿QUÉ DEBE PROPONER UN CURRICULUM BÁSICO?

En primer lugar la administración pública como responsable del curriculum básico debería *confeccionarlo a partir de la opinión de los ciudadanos, y a través de una serie de consultas, en particular a los grupos de profesionales que tienen que ver con la educación, y con ello, llegar a un consenso que facilitara que su desarrollo se realizase sin reticencias ni rechazos.*

En segundo lugar, el curriculum básico debería limitarse a planteamientos muy generales, tales como la estructura del sistema, la filosofía del mismo, las áreas de conocimiento propias para cada nivel educativo, los objetivos generales, los grandes bloques de contenidos, sin pormenorizar éstos y las líneas de optatividad; en ningún caso entraría en concreciones metodológicas, ni evaluativas, ni en especificar qué medios se utilizarían. Este planteamiento coincide con el que Gimeno plantea en distintos trabajos, señalando que la causa de que en nuestro país se haya entrado en estas concreciones prácticamente en todas las reformas y propuestas educativas es debido a dos razones básicas: por un lado, la inclinación histórica a ejercer el control ideológico a través de la educación; por otro, a la reiterada tendencia a querer innovar desde los documentos oficiales (Gimeno 1988).

Así pues, los límites del curriculum básico estarán marcados por todas las decisiones que requieran *profesionalidad*. Es decir, aquéllas en las que se necesitan conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos, que sobrepasen lo que es la decisión político-ideológica; y aquéllas en las que la necesidad de *contextualizar*, restrinjan el carácter generalista de un curriculum básico. Estos dos tipos de decisiones hacen referencia a aspectos pedagógicos, tales como la concreción y organización de contenidos para determinados alumnos y contextos; la selección y organización de actividades tanto del centro como del aula; la evaluación del

currículum y del alumno; la previsión, elección e, incluso a veces, la confección de materiales; el agrupamiento de alumnos, la promoción de éstos, la determinación del uso del tiempo, etc.

Realizar todas estas funciones requiere, como decía antes, de una preparación profesional bien amplia y cualificada, puesto que, el profesor no sólo tendrá que atender su clase en un sentido práctico, sino que, previamente en el ámbito de su centro, y después en el de su aula, deberá tomar decisiones sobre todos los aspectos que hemos ido señalando más arriba.

Una de estas decisiones, que considero relevantísima, tiene que ver con la *selección de contenidos*, puesto que es preciso compatibilizar la inmensa cantidad y variedad de contenidos que hoy se consideran valiosos para ser desarrollados en la escuela. Por un lado, los contenidos que llamamos científicos aumentan a un ritmo vertiginoso, surgen nuevos conocimientos, en todas las áreas científicas o disciplinas académicas, nuevos modelos y paradigmas científicos, nuevas metodologías, etc. Por otro lado, contenidos que podríamos llamar vivenciales, o experienciales como la educación sexual, la educación vial, la educación para la paz, para la salud, etc, que no tenían cabida en las aulas hace tan sólo unos pocos años, hoy irrumpen en los programas con gran insistencia, avalados por parte de muchos sectores sociales y educativos que abogan por una educación vital. Otro grupo de materias que podríamos considerar técnicas o instrumentales han iniciado su incorporación en algunos cursos, es el caso de la informática, educación tecnológica, etc.

La elección de contenidos se ha delegado con demasiada frecuencia en otras instancias, como por ejemplo las editoriales, restringiendo la tarea del profesor a la elección del libro de texto, verdadero depósito de contenidos ya seleccionados. Sin embargo, tal como se establece en los niveles de decisión curricular apuntados por el propio Ministerio, es misión de los profesores, en el ámbito de decisión de los Proyectos Curriculares de Centro, definir y seleccionar los contenidos de los mismos, así como secuenciarlos y organizarlos. Por ello quiero seguir este discurso con la discusión de esta cuestión, esto es, en qué debe consistir la selección de contenidos.

¿CÓMO PLANTEAR QUE EL DISEÑO CURRICULAR POR PARTE DE LOS PROFESORES NO SEA UNA CUESTIÓN FORMAL?

Gimeno Sacristán (1992) plantea una pregunta que resume de forma certera lo que quiero tratar en este apartado: ¿existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos? Una respuesta afirmativa a este tipo de pregunta parecería ir encaminada a ignorar que los asuntos educativos y, en particular, la elección de objetivos y contenidos lo que deben plantearse es el *qué* de estos elementos curriculares y no el *cómo*, esto es, "los fenómenos educativos son construcciones sociales y no se puede pensar en que haya una respuesta única e idónea para cada aspiración, pues existen soluciones múltiples, pero no equivalentes" (Gimeno, 1992:191). La construcción de un currículum no consiste en una serie de pasos

o decisiones formales, de técnicas básicas, salvo en casos muy concretos de programas específicos. Por el contrario, supone la opción por una cultura determinada, por unos contenidos frente a otros, que reflejan, sin duda, toda una posición sociopolítica de quienes toman decisiones en la educación.

Así, las autoridades educativas realizan una primera selección curricular en lo que hemos denominado más arriba el *currículum básico*. Los cambios y supresiones de determinadas materias en los programas de los distintos niveles educativos no son cuestiones técnicas sino opciones muy claras que reflejan el tipo de sociedad hacia la que vamos. La eliminación de materias como el griego, la escasa presencia de la cultura latina, el recorte de contenidos filosóficos, la disminución de horas en áreas de lengua o historia en el Bachillerato, la introducción de materias de corte técnico como la tecnología, el diseño artístico responde a una concepción de la educación que valora la preparación técnica frente a la humanística, que da más importancia a asuntos que tienen que ver con el *saber hacer* que con *saber pensar* o con un *saber cultural* sin más. Por ello es evidente que esas opciones no responden a razones técnicas sino profundamente ideológicas. Pues bien, al establecer el DCB ya se ha realizado una clara opción cultural, ya se han tomado muchas decisiones sobre lo que serán los mínimos curriculares para la enseñanza y lo que queda a los profesores son niveles de decisión dependientes de aquel para la elaboración de los proyectos de centro y de aula. Veamos esto respecto de los contenidos.

La selección de los contenidos del proyecto para cada centro debe realizarse, según mi opinión, siguiendo unos criterios que se refieren a su valor formativo, cultural, científico y artístico. Su adecuación psicológica y sociocultural, su contextualidad, etc. Es preciso que esta selección no se convierta en una serie de decisiones de corte formalista en el sentido de si un contenido es procedimental o conceptual, si es clasificable como contenido actitudinal o se refiere a un hecho objetivo (ejemplo de lo que quiero decir es lo que ocurría, con cierta frecuencia, al hacer programaciones siguiendo la taxonomía de Bloom, donde se discutía si tal objetivo era del nivel 2.2 de la taxonomía o hacía referencia al 4.1, o si un objetivo era o no operativo, sin ocuparse del valor del objetivo, de su pertinencia, en definitiva de su contenido). Así pues, es preciso que la elección de los contenidos se justifique por su valor en los términos que acabo de señalar más arriba, por ello voy a plantear una serie de criterios que creo que deben ser tenidos en cuenta por los profesores para realizar la selección de contenidos, criterios que son un marco para la reflexión y no recomendaciones técnicas que hay que aplicar.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Voy a dividir en dos clases los criterios de reflexión que propongo para la selección de contenidos por parte de los profesores. Por un lado, lo que denominaré criterios internos del propio contenido y por otro lado, lo que llamaré aspectos prácticos. Dentro del primer tipo entiendo que deben tenerse en cuenta el criterio *epistemológico*, el *criterio socioidelógico* y en cierta manera, aunque con un

carácter singular, *el criterio psicológico*. Entre los del segundo tipo, incluiré: *el criterio pedagógico*, *el criterio pragmático*.

El criterio **epistemológico** se refiere al carácter de cada ciencia, los distintos tipos de conocimiento, al carácter científico o no de las disciplinas escolares, a sus métodos, en definitiva lo que Schwab (1973) denomina el carácter específico y propio de cada disciplina. Tener en cuenta este criterio significa hacer opciones sobre qué tipo de ciencias o disciplinas formarán de manera diferencial al sujeto, así como en qué momento de su desarrollo es adecuado presentarlas como materia de estudio. Significa también hacer opciones sobre si una materia debe mostrarse como una estructura narrativa de contenidos, o tiene un carácter claramente lógico, si es mejor plantearla en sus aspectos metodológicos o como un resumen secuencial de lo que los científicos han avanzado hasta ese momento. Todas esas particularidades conllevan además diferencias metodológicas igualmente esenciales para conocer cada materia de estudio y, lo que es más importante por lo que a nosotros respecta, cada tipo de disciplina requiere planteamientos didácticos en alguna medida diferenciales, como muestra claramente Stodolsky (1991). Todas estas opciones tienen en su esencia una proyección claramente pedagógica, pero es preciso que el profesor analice desde el punto de vista interno de cada ciencia o disciplina cómo es ésta. Por otro lado, la ciencia avanza por la superación de paradigmas que van quedando relegados cuando surgen otros con mayor rigor y poder explicativo; sin embargo, hemos de reconocer que esto no debe tener probablemente una proyección para la escuela de forma automática, puesto que algunos paradigmas son excesivamente complejos para determinados niveles educativos, otros están en fase de construcción, con lo cual hemos de plantearnos qué es lo más adecuado para los distintos momentos de la escolarización. Un ejemplo que podría ilustrar esta cuestión es el caso de la enseñanza de la lengua; una vez pasado el periodo en que el niño ya ha desarrollado su lenguaje y la lengua se plantea como objeto de estudio, cabe plantearse qué paradigma es el más adecuado para la enseñanza de la lengua. Durante algunos años, se entendió que el último paradigma era el más adecuado, así que se adoptó el enfoque de la gramática generativa, con toda su complejidad; lo que dió lugar a que la lengua se convirtiera en una disciplina de la mayor dificultad. En la actualidad se ha replanteado esta tendencia, y el llamado paradigma tradicional, de tendencia más semanticopragmática ha vuelto a tener relevancia en la enseñanza.

Creo que el criterio epistemológico tiene una repercusión menor en la educación infantil, e incluso al inicio de la primaria, que en los niveles posteriores, dado que en esas etapas los contenidos adquieren un carácter esencialmente vital y experiencial y no tanto científico o disciplinar, en el sentido académico (Clemente y otros 1994).

La escuela es un elemento clave en la socialización del niño, por lo cual, se canaliza a través de ella lo que podíamos llamar la cultura social. Tener en cuenta un criterio **socioideológico** supone preguntarnos qué debe seleccionar la escuela, es decir, qué es digno de ser seleccionado para hacer de ésta un lugar clave en la formación de los hombres y mujeres (Eggleston, 1980; Torres, 1994). Precisamente los contenidos, quizá como ningún otro componente curricular, pro-

porcionan un importante cauce para transmitir las distintas visiones y culturas sobre la realidad. Esa transmisión supone elegir qué materias son más relevantes para la formación y cuáles lo son en menor medida; supone, igualmente, valorar si sólo lo práctico es lo realmente esencial para llegar a una formación socialmente adecuada, o por el contrario, lo formativo va más allá de lo pragmático. Si la visión de cada disciplina es monolítica y objetiva o requiere la plasmación de puntos de vista particulares e incluso diferentes que reflejen distintos valores e ideologías. Si deben seleccionarse contenidos considerados "poco académicos", como pueden ser los relacionados con la educación sexual, la educación para la salud, etc., si se asumen o no contenidos que resalten valores claramente ideológicos, como lo democrático frente a lo autoritario, el ecologismo, el pacifismo.

No cabe duda que, como decía más arriba, en el curriculum básico se han realizado ya elecciones de la mayor importancia, puesto que la opción por determinadas materias y el rechazo hacia otras supone inclinarse por unos valores u otros; pero aún así los profesores tienen muchas decisiones que realizar todavía. El dar un sentido práctico o teórico a las disciplinas, el trabajarlas como verdades absolutas, o como verdades históricamente ciertas, el valorar más unos contenidos que otros, todo ello son opciones que suponen "decidir" sobre los contenidos educativos. En definitiva, la selección de contenidos se ve condicionada por los valores sociales y la ideología de cada profesor. ¿Qué tipo de justificación puede tener el dar más relevancia a un tema del programa que a otro?, ¿es algo estrictamente científico, puesto que dicho tema representa mejor a esa disciplina o, por el contrario, se justifica mejor por el valor social e ideológico que tiene? Por poner un ejemplo, (aunque se refiere al libro de texto, auténtico selector de contenidos en otros momentos) recordemos el número de lecciones que en las enciclopedias hacían referencia a la historia moderna (época del imperio, etc.) respecto a épocas posteriores o anteriores, ¿es que esas lecciones eran más relevantes históricamente, o como era el caso, plasmaban mejor los valores del régimen franquista? (Clemente, 1981).

Es preciso plantearse qué se busca al seleccionar determinados contenidos si su utilidad social, cultural, o ambas. Estos aspectos tienen otro complementario que se refiere a la importancia que el contexto sociocultural del propio centro debe tener a la hora de seleccionar los contenidos. Los niveles de muchos niños son a veces un freno para trabajar determinados contenidos, pero también debe ser un reto el adecuarlos para que puedan ser asimilados sin que vayan suponiendo deficiencias y lagunas básicas. Por ello, este criterio debe ayudar a evaluar las carencias socioculturales de los alumnos y adecuar la selección de los contenidos por parte del profesor.

Antes decía que el criterio **psicológico** es muy relevante, pero a la vez de distinto signo que los anteriores para seleccionar contenidos. Es muy importante porque supone tener en cuenta los aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos, etc. del alumno, en relación con sus estadios de desarrollo. Igualmente, este criterio hace alusión a los aspectos que conciernen al aprendizaje; en este sentido, las teorías que explican el aprendizaje ofrecen hoy algunos principios que debemos tener presentes en la enseñanza: el carácter significativo del aprendizaje, el

valor del constructivismo como elemento de elaboración del conocimiento y, por ello, el valor de la actividad cognitiva como principio, etc.

Sin embargo, a pesar de ser relevante debemos tener en cuenta lo siguiente: la psicología ha supuesto en este siglo el principal instrumento para ejercer la racionalización tecnológica del currículum, legitimando con razones "científicas" decisiones de tipo educativo, que no parecen propias de la psicología, porque salvo en ciertas materias y en determinados momentos del desarrollo evolutivo del niño en que lo instrumental quizá prevalece sobre lo cultural, pienso con Popkewitz (1987) que la selección de contenidos tiene que ver más con problemas filosóficos, políticos y éticos, que con asuntos psicológicos.

En este sentido considero el criterio psicológico una fuente de decisiones que nos otorga razones, sobre el *cuándo* y el *cómo* deben presentarse los contenidos pero mucho menos sobre el *qué* debe seleccionarse. Me interesa matizar esta afirmación puesto que la psicología sí nos da pautas para seleccionar contenidos que tienen que ver con el desarrollo del sujeto, sobre todo en educación infantil; es decir, cuando el esfuerzo de la escuela consiste en propiciar ayudas adecuadas para un perfecto desarrollo de asuntos como la adquisición del lenguaje, el desarrollo afectivo de los primeros años, la motricidad, etc.

Para captar el sentido que se da a este criterio en la selección de contenidos podría ser relevante analizar en qué grado se tiene en cuenta el nivel de desarrollo del alumno (tanto si se adopta una perspectiva piagetiana, como si se sigue una línea vigotskyana) y, teniendo este aspecto como marco, parece igualmente interesante estudiar cómo hacer del aprendizaje algo significativo (Ausubel, 1976), si es interesante asumir un punto de vista constructivista, qué valor se concede a la acción como principio para la asimilación de contenidos y cuál a la experiencia, a la reflexión, al autoaprendizaje, etc. Igualmente son importantes las consideraciones que hacen referencia a posibles déficits psicológicos que pueden presentar algunos alumnos.

Respecto al segundo grupo de criterios los que he denominado prácticos, puesto que supone que se tomen decisiones muy contextuales y puntuales, resaltaré dos:

El criterio **pedagógico** concierne a los aspectos que tienen que ver, por un lado, con los condicionantes estructurales del propio centro y, por otro lado, con la propia concepción curricular de los profesores. Dentro de los condicionantes estructurales estarían la infraestructura del centro, en cuanto a los lugares donde se realizan las actividades; los materiales de que se dispone, o la organización del centro, tanto por lo que se refiere al agrupamiento de los profesores (existencia de seminarios, departamentos grupos de trabajo estables, etc.) como al agrupamiento de los alumnos o a la presencia de grupos de un mismo nivel, etc.

Dentro del segundo aspecto, la propia concepción curricular de los profesores, se incluirían cuestiones tales como la forma en que se concibe la realización de un proyecto por parte de los docentes; el valor que se concede a los objetivos como determinantes del diseño; si las actividades marcan la dirección de cualquier decisión sobre la planificación curricular y, por último, el sentido dado a la evaluación. En definitiva, qué modelo curricular explícito o inconsciente asume como propio el profesor.

Respecto a este criterio sería importante considerar la relevancia concedida a los aspectos organizativos del centro para la selección de los contenidos, si los recursos condicionan esta tarea, o por el contrario, si son los contenidos los que determinan los recursos. También habría que estudiar la importancia y la concepción que se tiene de los objetivos en la realización de un proyecto o de las actividades y de la evaluación; y finalmente el modo de organizar los contenidos que a los profesores les parece más adecuado para el nivel educativo en el que trabajan, etc.

Por último, el criterio **pragmático** hace referencia a aspectos como el sentido de la propia preparación como profesor, es decir, si aquello que mejor se domina se refleja posteriormente en la toma de decisiones; la experiencia profesional que puede desarrollar esquemas de acción y de interpretación de la propia actividad (Stenhouse, 1984); igualmente alude a otras cuestiones como los hábitos de trabajo en grupo y la forma en que se refleja la rutina de trabajo, esto es, aquello que se imparte año tras año. Para estudiar estos aspectos podría ser útil analizar cómo influye la propia especialidad del docente en la selección de contenidos. Si eligen curso tras curso idénticos contenidos y qué influencia tiene la rutina en tales decisiones e incluso cómo percibe el docente su responsabilidad respecto a la tarea de selección.

Por último quiero hacer alusión a que la elección de los contenidos no siempre se guía por criterios, o incluso se prescinde de hacerla, por la razón que fuere. Nos hallamos entonces ante un fenómeno que en otro trabajo hemos llamado criterio fáctico, en tanto que la no elección es la asunción de contenidos que alguien ha seleccionado por nosotros (Clemente 1994). Es el caso de la presión que lo prescrito, lo establecido "legalmente" tiene en la toma de decisiones, puesto que un marco legal puede tomarse como determinante o como orientador, como incuestionable o como mejorable. Asumir sin más el Diseño Curricular Base supone ceñirse a su manera de orientar los contenidos (por ejemplo, trabajando con los tres tipos de conocimientos que se establecen en el proyecto base -conceptos, procedimientos y actitudes-) o adecuarlo a los distintos tipos de disciplinas e incluso, al valor diferencial que pueda tener tal clasificación para distintos niveles educativos. Asimismo cada realidad educativa, cada contexto socioeducativo, exigirá sin duda una selección y adecuación de los contenidos. En este sentido, la pregunta sería: ¿qué peso tienen esos condicionantes en tal selección y adecuación?

Aunque con diferente carácter, considero también fáctico el papel que juegan las editoriales en la elección de los contenidos, si sólo utilizamos el libro de texto en la clase, como única fuente de los contenidos que los alumnos van a recibir.

El debate sobre estos criterios puede tener validez tanto para seleccionar los contenidos en los proyectos curriculares de centro como en las programaciones de aula, aunque en este caso la elección esta ya, en cierta manera, delimitada por aquéllos. Finalmente quiero subrayar que estos criterios deben interpretarse como un marco para la discusión y no como una lista para aplicar, porque como manifesté al principio la selección de contenidos para la enseñanza no puede ser entendida como una cuestión técnica, sino como una opción cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, (1976): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Trillas.
- CLEMENTE, M.(1981): *La historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico*. Salamanca, Ed. Universidad.
- CLEMENTE, M. y otros (1994): Análisis de los PCC en la educación infantil y primaria en Salamanca. Estudio de opciones a la selección de contenidos de etapa, en *Aula de Innovación Educativa*, 31, 63-69.
- CRITTENDEN, B. (1982): *Cultural Pluralism and the Common Curriculum*. Melbourne, Melbourne University Press.
- EGGLESTON, J. (1980): *Sociología del curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- ELAM, S. (1973): *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo.
- GIMENO J.(1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica* Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar el curriculum*. Madrid, Morata.
- KIRK, G. (1989): *El curriculum básico*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- PÉREZ GÓMEZ (1994): Curriculum y escolaridad, en J.F. Angulo y N. Blanco (Comp.): *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, Ed. Aljibe.
- POPKEWITZ, Th.S.(1987): The formation of school subjects and the political context of schooling, en T. Popkewitz (ed): *The formation of the school subjects*. Lewes, The Falmer Press.
- SCHWAB, J.(1983): Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum, en J. Gimeno y A.I. Perez Gomez (Comp): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- STODOLSKY, S.(1991): *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona, Paidos.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid, Morata.