



Ministerio de Cultura y Educación
Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI

**“LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA,
REFERENTE BÁSICO EN LA ORGANIZACIÓN Y
SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS”**

Antoni Zabala

Revista “Aula”
España, 1994

1996

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA, REFERENTE BÁSICO EN LA ORGANIZA- CIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Antoni Zabala

La función social de la enseñanza, o sea, las ideas que cada uno poseemos sobre el papel de la educación y consecuentemente de las finalidades que esta ha de tener en la contribución a la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, es determinante a la hora de tomar cualquiera de las decisiones básicas de todo centro educativo. Aunque esta afirmación pueda parecer obvia, no lo es si analizamos los argumentos comúnmente utilizados por la mayoría del profesorado en el momento de fundamentar sus propuestas educativas. La forma como se plantean las actividades, el tipo de organización de aula, los criterios en la selección de los libros de texto y otros materiales curriculares, la distribución espacial y temporal, etc., se justifican generalmente a partir de canto a la experiencia o a la adscripción a la corriente de moda.

En estos momentos ya no es posible, afortunadamente, encontrar cursos, conferencias o artículos los que no se mencione la necesidad de potencias en los centros espacios y tiempos para la reflexión y el análisis de la práctica. Términos e ideas que a fuerza de ser utilizados a diestro y siniestro corren el peligro de introducirse en la jerga pedagógica sin que sean un reflejo de situaciones o procesos profundos de cambio en el quehacer diario del profesorado. Para que la necesaria reflexión sobre aquello que se hace no quede en una simple enumeración o contraste descriptivo de experiencias o actividades, es necesario disponer de modelos interpretativos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y marcos ideológicos que permitan dar coherencia al análisis de aquello que sucede en las aulas. Si no es así, se corre el peligro de quedarse en la descripción más o menos anecdótica de unas tareas o actividades, valoradas muchas veces más por su aparente originalidad que por su capacidad para producir aprendizajes relevantes y apropiados a las características diferenciales del alumnado. Introducir en la cultura profesional del enseñante estos referentes interpretativos, especialmente el marco ideológico que nos permita tomar posiciones sobre la función social de la enseñanza, es imprescindible para poder llevar a cabo un verdadero debate de aquello que es la base de cualquiera de las decisio-

nes educativas. Debate que ha sido sustraído de la cultura del enseñante, tanto en su formación inicial como en la hasta ahora precaria formación permanente, y cuya consecuencia es un cierto rechazo o resistencia del mismo profesorado a introducir reflexiones que vayan más allá de actividades concretas o fórmulas más o menos recetarias de intervención en el aula. Síntoma de todo esto es, por ejemplo, la demanda de cursos llamados -prácticos-, entendiéndose se por tales los fundamentalmente descriptivos por encima de aquellos que puedan dar pautas o criterios para el análisis personal de lo que se hace y por qué. Todo ello es fiel reflejo de una cultura profesional basada en una función fundamentalmente aplicadora o ejecutora de las decisiones adoptadas por otros, ya sean de la administración, de las editoriales o de los representantes de las metodologías de moda.

La función, explicitada o no, consciente o no, sobre lo que ha de ser la enseñanza y el papel que el enseñante ha de cumplir en ella, y por lo tanto, las ideas sobre cuál ha de ser la contribución de la educación institucionalizada a la configuración de los ciudadanos y ciudadanas del futuro, es la pieza clave sobre la que se sustenta la mayoría de decisiones que se toman en el aula. Las preguntas sobre para qué enseñar y qué enseñar -objetivos educativos y contenidos de aprendizaje que concretan la concepción sobre la función social de la enseñanza-, no han sido las más habituales en los centros educativos. Y esto es así, no por desidia profesional sino como resultado de un sistema que no ha atribuido al enseñante la capacidad de tomar decisiones más allá de la gestión de un aula en la que la mayoría de decisiones ya están tomadas.

La discusión y la toma de decisiones fundamentadas sobre cómo distribuir los contenidos, organizarlos y secuenciarlos ya sea a lo largo de una etapa o en un mismo curso, es uno de los componentes del currículum que está provocando una mayor preocupación. Como resultado de un sistema educativo que no ha atribuido al enseñante la capacidad de tomar decisiones más allá de las que implica la gestión de un aula en la que mayoría de decisiones han sido pre-

viamente establecidas, el debate sobre cómo organizar y secuenciar los contenidos no ha sido el más frecuente en los centros, de modo que nos faltan recursos, experiencias e instrumentos que nos permitan avanzar con seguridad en este ámbito. A la relativa novedad se añade la complejidad de la tarea, por lo que es frecuente la opinión de que el profesorado debe ocuparse sobre todo de distribuir a lo largo de la escolaridad los contenidos secuenciados por expertos (en los proyectos editoriales, en propuestas de secuenciación). Sin entrar a discutir este aspecto, parece claro que, incluso en ese caso, los equipos docentes deben disponer de algunos criterios que les permitan analizar las diversas secuencias que pueden llegar a sus manos, y que las hagan compatibles y coherentes con el Proyecto Curricular en el que se inscriben. No hay que perder de vista que la secuenciación y organización de contenidos constituyen decisiones propias del P.C. influidas por decisiones previas a la vez que repercuten en el conjunto de sus elementos.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En nuestra opinión, situar correctamente el problema de la secuenciación y organización de los contenidos exige efectuar un pequeño rodeo cuyo punto de partida se encuentra en las actividades y tareas que realiza cada uno de los alumnos como medios básicos de que dispone la intervención pedagógica para la consecución de unos determinados propósitos educativos. Estas unidades elementales, que definen el papel del alumnado y del profesor en torno a uno o varios contenidos de aprendizaje, son necesarias, pero no suficientes para lograr los aprendizajes previstos en relación a los contenidos que en ellas se trabajan. Es necesario vincular las distintas tareas (escuchar, comprender, resumir, sintetizar, memorizar, observar, experimentar) unas con otras y ordenarlas de tal modo que se garantice que, los alumnos puedan aprender. Este conjunto de actividades ordenadas e interrelacionadas configuran otra unidad que podemos llamar «didáctica» o de «programación». Dichas unidades deben poder vincularse con otros conjuntos de actividades anteriores y posteriores. Todo ello, en fin, a lo largo del período temporal de un curso y de cada uno de los cursos ordenados que configuran la escolarización de las alumnas y alumnos.

Aunque la práctica en el aula constituye nuestro objeto prioritario de estudio y la fuente básica de información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollan, dicha práctica no puede comprenderse mediante el análisis exclusivo de las unidades didácticas o de las actividades que las configuran, ya que son sólo una parte de un proceso más amplio que abarca al menos, toda una etapa. Ello justifica que nuestra unidad de análisis prioritaria,

el conjunto de actividades que se desarrollan en el aula deba situarse en otro ámbito más amplio, la etapa o todas las etapas que se imparten en un mismo centro. La organización y secuenciación de los contenidos se sitúan en esta unidad de análisis que, como podemos comprobar, es determinante de las programaciones de aula y a su vez subsidiaria de éstas.

Dando por sentado que todo centro tiene definidos, explícita o implícitamente, unos objetivos de etapa y área, y una visión más o menos estructurada de los contenidos de aprendizaje de las respectivas áreas, aparece como lógica la necesidad de determinar los contenidos que hay que trabajar a lo largo de las etapas para dotar de coherencia educativa a las actividades y tareas que se llevan a cabo en las aulas. Surge, pues, la necesidad de establecer acuerdos sobre cómo se concretan en cada uno de los ciclos, en cada uno de los cursos y en cada una de las unidades didácticas. Ello plantea dos problemas que hay que resolver, que como veremos están estrechamente interrelacionados:

1. La secuenciación de las actividades, tareas y unidades didácticas en cada uno de los cursos a lo largo de la etapa, y sobre todo el recorrido que ha de seguir cada uno de los alumnos en relación a los objetivos previstos y a los correspondientes contenidos de aprendizaje.
2. La organización y agrupación de los contenidos en unidades didácticas (de un sólo contenido, de varios contenidos de una misma área o de varios contenidos de diversas áreas) de tal modo que se aseguren las condiciones para que puedan ser aprendidos lo más significativamente posible.

Acertar en las decisiones sobre cómo secuenciar y organizar los contenidos es clave, por lo que se requiere que las decisiones que se adopten al respecto estén fundamentadas. Cuando se toman decisiones individuales y que afectan solo al propio grupo clase, la necesidad de fundamentarlas explícitamente no es tan evidente como en el caso de que dichas decisiones sean el resultado de un proceso que implique a un colectivo de profesores. En esta situación, la coherencia y la continuidad de la acción educativa que reciben los alumnos en un contexto determinado, reposan en los criterios y pautas a través de los cuales los equipos docentes puedan decidir y establecer secuencias que faciliten el aprendizaje, y formas de organización de los contenidos que contribuyan a este fin. ¿Cuáles son los referentes teorico-prácticos que nos van a permitir elaborar estos criterios?. Y una vez estos identificados, ¿cómo debe ser el proceso en la toma de decisiones?

ESTADO DE LA CUESTION

La toma de decisiones en los centros ha estado condicionada por un sistema educativo que, al mismo tiempo que ha obviado el debate sobre la función de

den, es probable que exista una mayor coincidencia en la manera de aprenderlos según su condición de hechos, conceptos, procedimientos, estrategias, valores, normas y actitudes, que en razón de su adscripción a una u otra área de conocimiento.

- * Las distintas áreas y disciplinas poseen muchos contenidos iguales o de características muy similares, especialmente contenidos procedimentales y actitudinales.

A estas consideraciones hay que añadir otras, relativas a las propias situaciones de enseñanza y aprendizaje:

- * En la mayoría de procesos de enseñanza-aprendizaje se trabajan, simultánea y conjuntamente, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- * El aprendizaje de los distintos contenidos es también distinto para cada *alumno*, dependiendo de sus experiencias personal, su motivación y actitud, y su forma de enfocar el aprendizaje.
- * Los principios psicopedagógicos del constructivismo ofrecen un marco interpretativo general; para la secuenciación de contenidos es necesario *además realizar* una reflexión más analítica y disjuntiva de modelos específicos según el carácter conceptual, procedimental o actitudinal de cada uno de los contenidos.

Para ilustrar esta última afirmación, podemos apreciar que cuando los contenidos son fundamentalmente conceptuales, los mapas conceptuales de Novak, algunos principios sobre el aprendizaje significativo de Ausubel, La teoría de la elaboración de Reigeluth, aparecen como muy apropiados para proceder a su secuenciación. Sin embargo, cuando los contenidos son de carácter procedimental o actitudinal, es necesario recurrir también a otros modelos que nos provean de información pertinente acerca de cómo establecer las secuenciaciones, así, algunos principios de análisis de tareas o sobre el aprendizaje vicario pueden ser oportunos para proporcionar criterios en las decisiones sobre la secuenciación de los contenidos procedimentales y actitudinales.

De ellos se deduce que según la prioridad que se conceda a un tipo u otro de contenido serán necesarias estrategias distintas para enfocar la secuenciación. De una manera general podemos decir que los contenidos procedimentales implicarán secuencias ordenadas de mayor a menor ayuda y complejidad; los *centrados* en contenidos conceptuales una secuenciación cíclica y helicoidal; los contenidos actitudinales modelos y ayudas graduadas. Estas diferencias plantean la necesidad de adoptar criterios distintos según su preponderancia en cada área. La importancia relativa que se atribuya a unos contenidos sobre otros según éstos sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, determinará las característi-

cas de la ordenación temporal en su desarrollo *aula a lo largo de la etapa*

De todas estas consideraciones se pueden deducir unos criterios de secuenciación (Del Carmen, 1990, 1992):

- Pertinencia en relación al desarrollo al desarrollo alumno.
- Coherencia con la lógica de las disciplinas de las que dependen los contenidos de aprendizaje.
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos.
- Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias.
- Delimitación de unas ideas eje.
- Continuidad y progresión a lo largo de la etapa.
- Equilibrio en los tipos de contenidos
- Interrelación de los contenidos.

Todos estos criterios se supeditan, como ya se ha dicho, a los Objetivos Generales que se pretende conseguir, así como a la función, que de forma coherente con lo anterior, se atribuye a los contenidos, y al enfoque general del área. Quiere esto decir que la aplicación de estos criterios -como la priorización de un tipo de contenido o la delimitación de ideas eje- no son cuestiones estrictamente técnicas. Al contrario, tienen que ver con la forma como se considera que, desde un área concreta, se puede contribuir al desarrollo de los alumnos y al enfoque que se da a dicha área. Tal vez el siguiente ejemplo permita aclarar estas afirmaciones.

Los problemas que plantea la secuenciación de contenidos del área de Conocimiento del Medio en Primaria están estrechamente ligados a su definición y caracterización. Es un área que se ocupa del estudio de la realidad, que de una forma directa o indirecta incide en la vida del alumnado y que se organiza sobre cuatro coordenadas estrechamente interrelacionadas: el espacio (el medio físico, geográfico, natural), el tiempo (el presente, el pasado, el futuro: el medio histórico), la sociedad (el medio sociocultural) y el individuo (el yo).

La comprensión de las relaciones sociales, y de éstas en relación al espacio y al tiempo, va a depender de los contenidos que se prioricen, de su secuenciación y organización, y todo ello se supedita a la concepción del área en función de los Objetivos de la Etapa. De tal modo que el peso de las disciplinas (geografía, sociología, historia, antropología, economía, biología...) y de sus contenidos concretos es una consecuencia de estos objetivos. En este caso, el sentido que se otorgue al área de Conocimiento del Medio implicará tomar partido por unos modelos que prioricen en mayor o menor medida lo; aspectos interpretativos sobre los descriptivos: relaciones entre sociedad y territorio, formas de vida y medios económicos, conflictos y desigualdades, población y medio

ambiente, etc., y consecuentemente, desembocará en unas ideas-eje estructuradoras de los contenidos conceptuales que den forma a las distintas unidades didácticas y a su secuenciación.

Ahora bien, una vez identificadas las ideas-eje referidas a las dinámicas sociales, su comprensión implica el dominio de las estrategias y técnicas que permitan situarlos en el espacio y en el tiempo, es decir, el aprendizaje de contenidos procedimentales relacionados con la orientación espacial y temporal y sus representaciones gráficas: procedimientos de lectura e interpretación de los planos y mapas del territorio donde se desarrollan y de la línea del tiempo en la que se sitúan los acontecimientos estudiados. En este caso, la secuenciación de los contenidos conceptuales correspondientes a unos determinados fenómenos sociales debe supeditarse al dominio de los contenidos procedimentales, lo que conduce a establecer una secuencia que facilite el progreso en la representación espacial desde planos a gran escala (espacios pequeños, cercanos y observables directamente) para ir avanzando a mapas de pequeña escala (grandes espacios y alejados), así como a un estudio histórico que parta de la actualidad para ir retrocediendo en relación al dominio de la línea del tiempo o friso cronológico. De este modo se justifican las propuestas de secuenciación de carácter concéntrico desde lo más cercano a lo más alejado, en relación directa al dominio de los procedimientos de representación gráfica del espacio, y también el estudio de las relaciones de causalidad histórica en función de la Capacidad de conocimiento, lectura e interpretación de los frisos cronológicos.

Parece claro que las finalidades generales que se pretende conseguir, las ideas que se posee acerca de como mediante el estudio de una área se puede contribuir a ellas y, en definitiva, el enfoque que, consecuentemente, se le atribuya, tienen repercusiones im-

portantes a la hora de secuenciar sus contenidos. Estas ideas, junto a las que se derivan de una determinada forma de entender cómo se produce el aprendizaje, determinan las secuencias que se proponen e influyen en la organización de los contenidos y en las decisiones relativas a cómo enseñar. Estas decisiones, contrariamente a lo que suele sostenerse, no se apoyan sólo en determinadas alternativas pedagógicas, de unas u otras características: en buena parte, es la secuencia de contenidos que se establece y su organización la que conduce a trabajarlos en un enfoque metodológico determinado.

LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

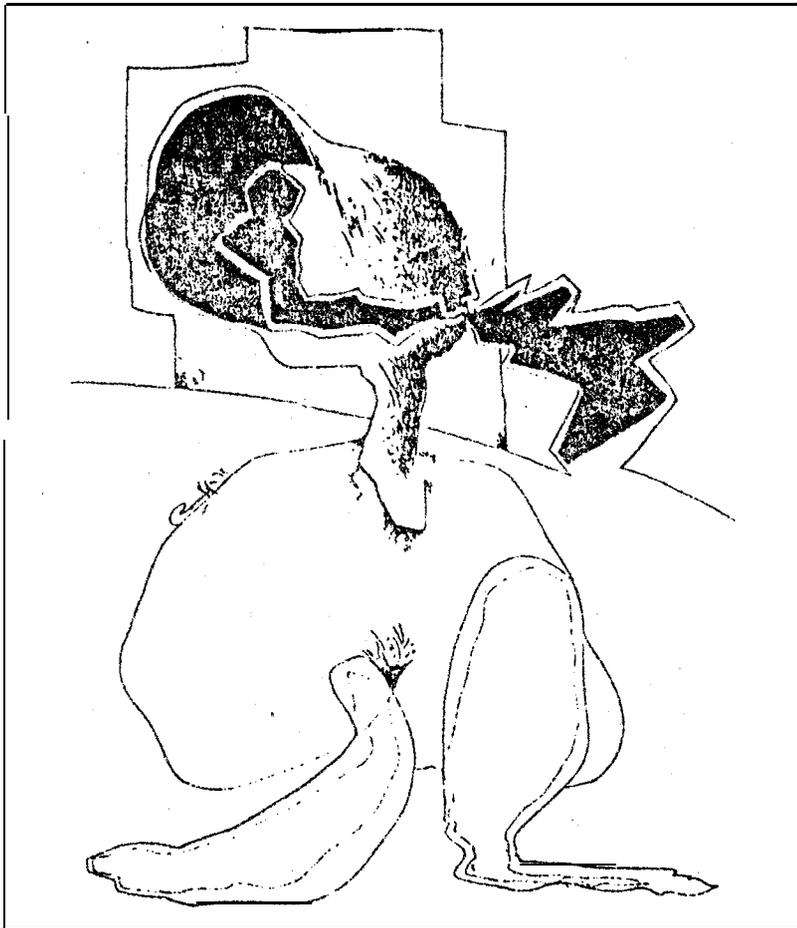
Los criterios para la secuenciación orientan sobre la ordenación de los contenidos. Aunque son evi-

dententes las relaciones que muchos de los contenidos mantienen entre sí y, por tanto, su interdependencia, estos criterios no resuelven el problema de cómo configurar estructurar y relacionar los distintos contenidos, de modo que proporcionen pautas para la elaboración de unidades de intervención en el aula.

De una manera esquemática, puede afirmarse que los enfoques con los que generalmente se ha planteado la organización de los contenidos derivan, por una parte, de modelos que han girado en torno a unas disciplinas determinadas y a sus rela-

ciones; y por otra, de los enfoques llamados globalizados, que han prescindido más o menos abiertamente de la organización disciplinar de los contenidos y los han estructurado a partir de grandes temas o problemas con independencia las materias o asignaturas tradicionales.

Así, mediante los términos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, metadisciplinariedad, etc., se han definido distintas formas y grados de relacionar los contenidos de las



diversas disciplinas o materias de estudio, de tal modo que podemos encontrar desde unidades didácticas centradas en contenidos de una sola disciplina hasta unidades que trabajan contenidos de diversas áreas de conocimiento. En un extremo de este continuo, que hace intervenir el mayor número de contenidos de distintas disciplinas, se sitúan las *unidades globalizadas*, que precinden manifiestamente de las disciplinas como estructuradoras de la organización de los contenidos y que consideran a éstos como medios para la comprensión de un tema de interés o para la realización de un proyecto y no como fines en sí mismos. En las metodologías globalizadoras (centros de interés, tópicos, proyectos, investigación del medio) los contenidos de aprendizaje están al servicio de la comprensión de la realidad; el aprendizaje riguroso de los contenidos, que evidentemente proceden de alguna disciplina, está en función de su capacidad para solucionar los problemas que plantean la interacción con el medio, no siendo por tanto una consecuencia exclusiva de su importancia disciplinar.

¿Cuáles son los criterios que debemos utilizar para tomar decisiones sobre cómo organizar los contenidos en unidades didácticas y el grado de relaciones que debemos establecer entre ellos? Cuando nos planteábamos la pregunta similar en el ámbito de la secuenciación de contenidos, hemos acudido a argumentos epistemológicos y psicopedagógicos.

El conocimiento, el saber, está fragmentado o distribuido según distintas materias de estudio o disciplinas. Cada una de ellas utiliza modelos conceptuales, métodos y técnicas propios, y la formación y las condiciones de los profesionales que trabajan en ellas es notablemente diferenciado. Todo ello contribuye a que la información facilitada desde una estructura disciplinar del saber sea uno de los apoyos básicos para la organización de los contenidos. Pero al igual que en la secuenciación de los contenidos, resulta necesario adecuar la forma de enseñanza al conocimiento acerca de cómo se producen los procesos de aprendizaje. Dicho en otros términos, el problema aquí es presentar los contenidos y relacionarlos de tal modo que se garantice la mayor correspondencia entre el cómo se enseña y el cómo se aprende; de tal modo que su enseñanza entrañe las condiciones que pueden asegurar, en el mayor grado posible, la significatividad de su aprendizaje.

Sabemos que un contenido es significativamente aprendido en la medida en que hemos conseguido relacionarlo con el mayor número posible de conocimientos que ya poseemos. Cuanto mayores, en número y en profundidad, sean los vínculos entre los distintos contenidos que hay que aprender y los esquemas de conocimiento de los alumnos y alumnas, mayor será el grado de significatividad de lo aprendido y, por lo tanto, la posibilidad de utilizarlo convenientemente. Este principio nos conduce a la necesidad de

plantear unidades didácticas en las que se relacionen de forma no arbitraria el mayor número de contenidos pertinentes.

Al mismo tiempo, asegurar que se pueda atribuir sentido a la tarea, facilitar la funcionalidad y significatividad de los contenidos en ella involucrados, nos conduce a planteamientos ligados a la realidad, a cuestiones que puedan percibirse como problemáticas, cuya resolución obliga al estudio y utilización de diversos instrumentos conceptuales y técnicos, así como a adoptar determinadas actitudes ante lo que es objeto de análisis. Como ya hemos señalado, ello implica referirse a enfoques globalizadores (Zabala, 1989), en los que los puntos de partida están relacionados con situaciones, problemas o conflictos cercanos al mundo vivencial del alumnado y cuyo desarrollo conduce a trabajar sistemáticamente y con todo el rigor disciplinar los contenidos de aprendizaje previstos, ya provengan de una o varias disciplinas. Lo que caracteriza el enfoque globalizador no es la acumulación de contenidos de diversas áreas en torno a un tópico, sino un punto de partida claramente reconocible por el alumno que conduce a interpelar a una o diversas disciplinas necesarias para configurar las respuestas adecuadas.

Hablamos de enfoque y no de métodos, porque no se trata de sinónimos. Lo que importa es que el enfoque sea globalizador: se puede globalizar, aunque se haga con un tratamiento de área por área. En tratamiento disciplinar, tendremos un enfoque globalizador cuando el aprendizaje, por parte del chico o la chica, no se realice por una decisión más o menos arbitraria (tema 1, tema 2...), sino como consecuencia de unas necesidades de conocimiento o de respuesta a unos problemas más amplios que los estrictamente disciplinares, de manera que el sentido que le pueda dar el alumno le aporte unos recursos lo más potentes posible para la comprensión y la actuación en contextos y situaciones reales.

Si unimos este argumento al inmediatamente anterior, se concluye que las situaciones educativas que tengan un enfoque globalizador, es decir, que permitan establecer el mayor número de relaciones entre los múltiples y variados conocimientos de que se dispone y los nuevos, y, a la vez, los presenten como interrelacionados e interrelacionables, pueden ayudar al alumno a atribuir sentido a lo que aprende, a establecer relaciones profundas con lo que ya sabe y, por tanto, facilitará que ese aprendizaje pueda ser utilizado convenientemente cuando haga falta.

SECUENCIACIÓN, ORGANIZACIÓN Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA

Hasta ahora hemos barajado, fundamentalmente, las fuentes epistemológicas y psicopedagógicas

como instrumentos para la reflexión y fundamentación en la toma de decisiones. Pero, tal como enunciábamos al principio de este artículo, nos falta el referente fundamental para poder decidir también en estos componentes del currículum. La fuente socioantropológica que nos proporciona pautas e ideas sobre cuál debe ser nuestra interpretación sobre la función social de la enseñanza es clave en las decisiones sobre el tipo de secuenciación que priorizamos la forma como agrupamos los contenidos y el tipo de relaciones interdisciplinares que establecemos.

Un ejemplo evidente del papel que juega la función que se atribuye a la enseñanza en la determinación de la secuenciación y organización de los contenidos lo tenemos en el mismo decreto de mínimos de la Reforma, en el que se toma claramente partido por una manera de entender la función social de la enseñanza. Ello determina que los objetivos de la educación institucionalizada estén centrados en la formación integral de la persona y por lo tanto en la formación en todas sus capacidades: cognitivas, motrices, equilibrio y autonomía personal, relación interpersonal e inserción social.

Esta definición de objetivos comporta una primera organización de los contenidos de aprendizaje en áreas que no son el reflejo mimético de unas disciplinas, sino que se configuran según su capacidad para la consecución de los fines previstos, de modo que aglutinan contenidos no específicamente disciplinares, como pueden ser muchos de los procedimentales y la mayoría de los actitudinales y se organizan en bloques que no se corresponden con las estructuras formales de las disciplinas de las cuales toman el nombre. De tal modo que el hecho de que el área de lengua se defina como el medio para fomentar las competencias lingüísticas de las alumnas y alumnos, comporta una área articulada en torno a las funciones de la lengua, y como consecuencia, que los contenidos se agrupen en bloques de carácter procedimental, situando los contenidos formales de la lengua, por ejemplo, la morfosintaxis, hasta ahora eje organizador de la mayoría de propuestas curriculares, al servicio de la lengua. Por el contrario, en las áreas de Conocimiento del Medio en Primaria, y las de Sociales y Naturales en Secundaria, los bloques de contenidos están organizados fundamentalmente en torno a contenidos conceptuales. Ello es así porque los objetivos de estas áreas están en función de la consecución de capacidades ligadas a la comprensión de los fenómenos sociales y naturales. Esta forma de organizar los contenidos y su selección y su selección

- En este contexto, ¿qué contribuciones hace el área de que se trate para lograr las finalidades previstas? ¿Qué enfoque deberíamos darle para que logren estos propósitos?
- ¿Cuáles son, desde el análisis realizado, las ideas eje en torno a las cuales se ha de estructurar el área?
- Atendiendo a estas ideas y a los requisitos de aprendizaje que plantean, ¿qué importancia relativa tienen los distintos tipos de contenidos? ¿Cuál sería, a grandes rasgos, la secuencia que deberían contemplar los contenidos?
- Atendiendo a lo anterior, y teniendo en cuenta las características del aprendizaje significativo y las condiciones que plantea, ¿qué decisiones pueden tomarse en relación a la organización de contenidos?
- ¿Qué tipo de condiciones plantean las decisiones anteriores a nuestra intervención, al tipo de secuencias didácticas que planteamos?
- ¿Condicionan en algún grado la organización del tiempo y del espacio? ¿la selección de materiales curriculares?
- ¿Imponen algún tipo de restricciones a la evaluación?

es comprensible si se toma en consideración la función que se atribuye a la enseñanza.

Si desde esta perspectiva realizamos un análisis de las distintas formas de agrupación de contenidos, podremos apreciar cómo las ideas -muchas veces implícitas- sobre el papel de la enseñanza determinan la forma de configurar las unidades didácticas a lo largo de los cursos y de la etapa. Al mismo tiempo, es fácil reconocer estas ideas a partir del análisis de los temas que configuran cualquier propuesta curricular. Buena muestra de ello es la distinta forma de agrupamientos realizados por las editoriales. Resulta sencillo detectar en ellas la concepción y el sentido que atribuyen a la enseñanza. Así, es posible apreciar editoriales que parten de una concepción de la enseñanza selectiva y propedéutica, en la que los temas se organizan exclusivamente a partir de los aspectos más formales de las disciplinas, y a la inversa, otras que distribuyen los contenidos en temas y unidades centradas en la formación de habilidades, técnicas y valores.

De esta reflexión se desprende que uno de los primeros criterios para la organización de los contenidos estará en la determinación de aquellas grandes ideas o ejes estructuradores sobre las cuales vamos a articular todos los demás. Como ya habíamos señalado en relación al establecimiento de secuencias, no se trata únicamente de un problema técnico, sino de algo un poco más profundo, que o que obliga a discutir sobre lo que se pretende y a entrar en las áreas no por sus contenidos (por ejemplo, a través de los «bloques» que aparecen en las propuestas curriculares o a través de los «temas» de los proyectos editoriales), sino más bien por su enfoque (en los ejemplos anteriores, el enfoque que se desprende de las introducciones a las áreas o los que aparecen - o deberían aparecer - en las guías didácticas):

- ¿Qué pretendemos en esta etapa de la escolaridad? ¿Cómo se refleja todo ello en los O.C. que nos planteamos?
- Lo que pretendemos, ¿atiende a la formación global de los alumnos y alumnas? ¿Se decanta hacia algún tipo de capacidades? ¿Olvida otras?

drá un camino distinto en cada centro, pero quizá las cuestiones siguientes u otras parecidas puedan orientar:

Estas cuestiones, o similares, pueden ser útiles tanto si se trata de proceder a secuenciar y a organizar los contenidos cuanto si lo que se realiza es un análisis de propuestas ya elaboradas. Como puede comprobarse, más allá de lo que afecta estrictamente a los componentes de secuenciación y organización, muestran las relaciones existentes entre todas las decisiones que van configurando los PC.

CONCLUSIONES

De lo dicho hasta ahora se desprende la imposibilidad de abordar el proceso de elaboración, revisión y evaluación de las decisiones sobre la secuenciación y organización de los contenidos sin conectarlas con las decisiones tomadas sobre los objetivos educativos de las etapas. Dichos objetivos reflejan, o deberían reflejar, el papel que el centro atribuye a la enseñanza, lo que se concreta en decisiones sobre la relevancia de los contenidos de aprendizaje que han de contribuir a la consecución de aquellos objetivos, y todo ello como fiel reflejo de lo que sucede en las aulas: metodología, materiales curriculares, evaluación, promoción...

Hemos visto que los referentes básicos para tomar decisiones fundamentadas se corresponden en primer lugar con la *función social de la enseñanza, el conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las aportaciones de las disciplinas*. La reflexión sobre la práctica en relación a estas decisiones comporta un uso riguroso de estos referentes, de tal modo que los debates sobre cualquiera de las cuestiones que plantea la intervención pedagógica no se conviertan en un simple contraste de experiencias personales.

Dentro de este marco es lógico que pretendamos encontrar respuestas concluyentes a las preguntas que nos hacemos sobre cualquiera de los aspectos de la enseñanza. Es necesario reconocer, en primer lugar, que estamos ante una profesión sumamente compleja, en la que intervienen al mismo tiempo un gran cúmulo de variables, que plantea problemas cuya solución no compete exclusivamente al profesorado. En segundo lugar, no hay que perder de vista que no existe un conocimiento suficientemente profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permita dar una respuesta inequívoca a muchos de los problemas planteados, aunque este conocimiento es suficiente para reconocer aquello que no es adecuado y para establecer propuestas de intervención coherentes. Ello comporta la aceptación de la complejidad, el rechazo de modelos y soluciones simplificadoras y la búsqueda de fórmulas prácticas que concuerden con el conocimiento actual sobre cómo se producen los aprendizajes.

Todo ello nos permite concluir que las decisiones que deben tomarse no pueden ser una aplicación de propuestas generalizadas de secuenciación y organización de los contenidos, sino que éstas tienen que ser el resultado del análisis y las características del contexto educativo: alumnado, profesorado, historia y condiciones del centro. Y también que no tenemos en nuestras manos otras fórmulas mágicas sobre cómo conseguir avanzar colectivamente en la toma de decisiones fundamentadas, que permitan acuerdos sensatos y que comporten un mayor conocimiento profesional sobre lo que sucede en las aulas, que no sea aquellas que introducen, en la cultura profesional del centro, procesos rigurosos de reflexión y análisis de la práctica. Para poder avanzar en este camino es necesario procurar las condiciones que lo facilitan: tiempos, materiales, personales, ayudas externas, formación inicial y permanente, investigaciones... y sobre todo un ambiente en los centros que posibilite el diálogo y el apoyo entre los distintos miembros del equipo docente.

A

Bibliografía

- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. y otros (1992): *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Aula XXI/Santillana.
- COLL, C. y otros (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- DEL CARMEN, L. (1990): «¿Qué cal enseñar primer? El complejo problema de la secuenciación». *Guía* nº 153-154, pp. 5-9.
- DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1992): «El proyecto curricular de centro, el currículum en manos del profesional». En S. Antúñez y otros. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona. Graó.
- MAURI, T. y otros (1992): *Los contingents escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona. Graó/ICE de la UR. (MIE, materials curriculars 2).
- MAURI, T. (1993): «¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento». En C. Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- ZABALA, A. (1989): «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 17-22.