

# El currículum en l'educació escolar

Miguel Á. Zabalza Beraza

PID\_00175547



**Universitat Oberta  
de Catalunya**

[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)



# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	9
<b>1. Què és el currículum?</b> .....	11
1.1. Concepte de currículum.....	12
1.1.1. El currículum com a pla .....	13
1.1.2. El currículum com a acció.....	14
1.1.3. El currículum com a realitat complexa.....	16
1.2. Tipus de currículum.....	24
<b>2. El procés de desenvolupament del currículum</b> .....	27
2.1. Els components de l'estructura del currículum.....	28
2.2. El currículum en la seva dinàmica processal.....	33
<b>Activitats</b> .....	51
<b>Exercicis d'autoavaluació</b> .....	51
<b>Solucionari</b> .....	53
<b>Bibliografia</b> .....	53
<b>Annex</b> .....	53



## Introducció

Aquest mòdul pertany a l'assignatura Disseny, desenvolupament i innovació del currículum. Es tracta d'una matèria troncal de sis crèdits en què s'estudien els processos d'elaboració i posada en pràctica del currículum escolar.

### El psicopedagog o la psicopedagoga i el marc del currículum

Segurament no cal insistir que es tracta d'un àmbit de gran rellevància en la tasca que han de desenvolupar els psicopedagogs i les psicopedagogues als centres escolars.

Quan començo el curs amb els meus estudiants de primer de Psicopedagogia a Santiago de Compostel·la, acostumo a demanar-los que provin d'imaginar-se com seria un "dia ordinari" en la vida d'un psicopedagog o una psicopedagoga, des que es lleven fins que se'n van a dormir. És curiós constatar com són de diferents les idees que tenim sobre quin és el paper i la funció professional que s'espera que desenvolupi un "psicopedagog" o una "psicopedagoga".

En tot cas, pocs estudiants s'adonen que una de les coses més importants que hauran de fer és participar en el disseny, el desenvolupament i la millora dels projectes formatius. Tant si treballen en un centre escolar com si ho fan en una empresa dedicada a l'elaboració de materials curriculars, tant si treballen amb infants com si ho fan amb adults, tant si les persones que atenen pertanyen al grup "normal" d'aprenents com si aquestes són subjectes amb necessitats educatives especials, sempre es mouren en el marc del currículum i de les condicions en què aquest currículum ha de funcionar i ha d'estar constituït per a desenvolupar més enterament el seu propòsit formatiu.

De ben segur que la temàtica curricular no és nova per a vosaltres. En els vostres estudis anteriors a aquest curs (Magisteri, Pedagogia o Psicologia), segurament ja heu tingut l'oportunitat d'abordar qüestions relacionades amb el currículum escolar. Fóra bo que provéssiu de recuperar aquelles idees; així estaríeu en més bones condicions per a connectar el que ja sabeu amb les idees noves que començarem a discutir tot seguit.

Sabíeu que si consulteu l'*Enciclopedia Internacional de la Educación* trobareu que hi ha més de 300 entrades relacionades amb la paraula *currículum*? N'hi hauria prou amb aquesta dada per a adonar-se que ens trobem davant d'un tema tan complex que resulta gairebé inabastable: cada vegada són més els llibres, els cursos, els documents oficials, la legislació que es projecta sobre l'espai curricular.

#### Evocació de coneixements

Recordeu què us van dir que era "el currículum"? I quin és el paper de l'escola tant pel que fa als individus com als grups socials? Què sabeu de com evolucionen els subjectes i com aprenen? Penseu també que l'escola és "molt memorística" i que les coses que s'hi estudien "no serveixen per a res"?

Tanmateix, es tracta d'una noció i un conjunt de termes nous en el context de la nomenclatura i de la doctrina didàctica espanyola. Fa només trenta anys, pràcticament no es parlava de currículum entre nosaltres. Teníem altres paraules i conceptes per a referir-nos a l'escola i a l'ensenyament: la didàctica, els programes escolars, la programació dels professors, la metodologia, etc.

Però, malgrat la seva joventut, el concepte de *currículum* ha tingut tanta acceptació que aquests darrers anys ha esdevingut el gran protagonista del camp científic de l'ensenyament. Qui vulgui estar "a l'última moda" ha de ser capaç d'incorporar aquest terme de manera insistent al seu llenguatge tècnic.

Així, doncs, hem de partir del reconeixement que es tracta d'un espai en expansió contínua, amb una peculiaritat addicional: a l'abundància d'autors i referències cal afegir l'escassa precisió dels conceptes i l'heterogeneïtat. Cadascú presenta la seva "novetat". Com assenyala Escudero:

"Es tracta d'un camp, com veurem més endavant, en què la pluralitat de dimensions i perspectives és enorme i, per descomptat, en aquests moments això és un símptoma de vitalitat i, molt probablement, de camí cap al creixement i cap a una maduresa encara no aconseguida. Però, ahora, aquesta pluralitat de perspectives ofereix uns riscos clars de dispersió, en uns casos, i de reducció en uns altres (...)"

*La teoría curricular: hacia una caracterización general del currículum en nuestros días*, J. M. Escudero (1983).

És a dir, a la constel·lació *ensenyament* hi ha aparegut un estel nou anomenat *currículum*. La qüestió consisteix a saber si es tracta d'un fenomen episòdic i marginal (una paraula nova per a incorporar a l'argot, un concepte esnob que aviat passarà per a deixar pas a un altre) o si, ben al contrari, representa una nova manera de veure el paper de les escoles i dels professors.

Al concepte de currículum se li ha donat moltes voltes els darrers anys. Han aparegut llistes inacabables de definicions del currículum. Cada autor nou i cada treball nou sobre el tema s'han encarregat d'aportar-ne algunes més per a fer-ne una síntesi després i crear una definició nova. S'han fet taxonomies de definicions i s'ha volgut veure posicionaments ideològics i posicions personals enfrontades entre els diversos autors que s'hi citaven.

De totes maneres, avui dia, parlar del currículum és encara un assumpte d'especialistes. El concepte de currículum s'ha convertit, sobretot, en un espai de controvèrsia entre acadèmics, amb una projecció escassa en l'àm-

#### Probablement...

... fa uns anys ara no estariau estudiant una assignatura anomenada Disseny, desenvolupament i innovació del currículum. Probablement s'anomenaria Didàctica general o alguna cosa semblant.

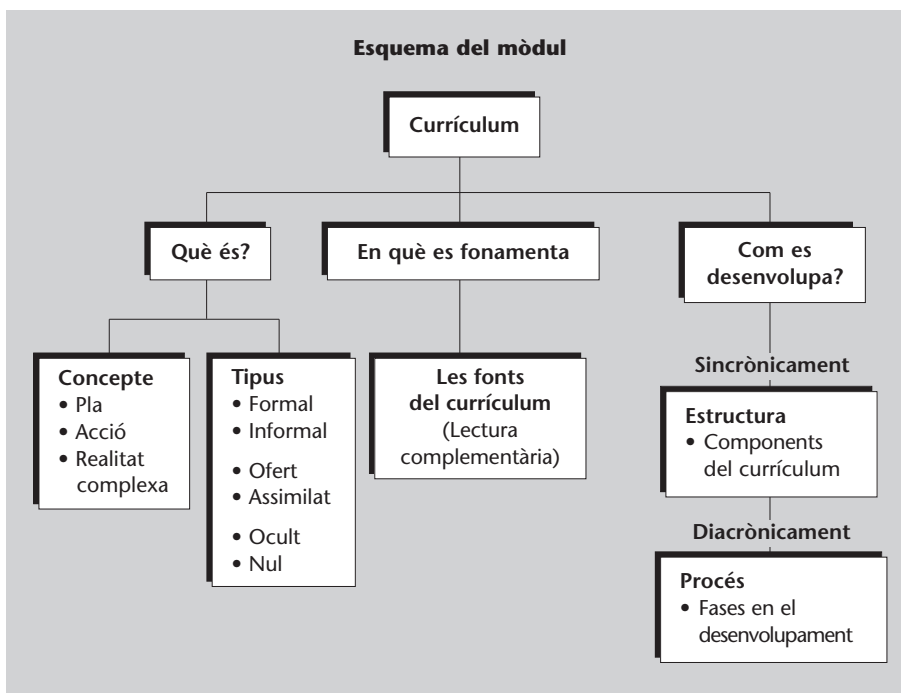
#### Recordo...

... que en un curs sobre currículum, un dels professors assistents deia alguna cosa semblant: "És curiós; abans el currículum era un paper que un presentava amb la seva història quan demanava una feina. Ara tot és currículum. I si no dius currículum cada quatre paraules sembla que no estàs al dia".

bit de la pràctica escolar, probablement a causa de l'aura de complexitat i abstracció amb què se sol presentar. Els professors continuen veient en el tema del currículum una història nova que s'han inventat ara els especialistes (i els polítics) per tal de donar un nom més altisonant a les mateixes coses de sempre.

La idea d'aquest primer mòdul és aclarir (si això és possible) el sentit que té el currículum escolar. Crec que és necessari com a pas previ per a poder entrar després a considerar com es projecta el concepte de currículum sobre el desenvolupament de l'ensenyament i quin tipus de possibilitats ofereix per a la millora efectiva d'aquest ensenyament.

En el quadre següent s'hi poden veure els diversos aspectes que es tractaran.







## Objectius

L'objectiu d'aquest mòdul és servir d'introducció a la temàtica curricular en la carrera de Psicopedagogia. La seva poca durada (1 crèdit) redueix les possibilitats d'aprofundir i estendre's en els temes. En tot cas, si us endinseu amb ganes a les propostes que se us ofereixen en el mòdul, creiem que hi trobareu coses d'interès.

Els objectius del mòdul estan dividits en dues categories: els que es refereixen al mòdul en conjunt (els propòsits d'aquest mòdul) i els que es refereixen als resultats que heu d'aconseguir.

Pel que fa a la finalitat amb què s'ha fet el mòdul:

- 1.** Fer una presentació general del concepte de currículum i de la problemàtica doctrinal i pràctica a què dóna lloc.
- 2.** Presentar alguns dels enfocaments més representatius quant a la manera d'enfocar el currículum escolar.
- 3.** Plantejar una visió dilemàtica i crítica sobre les qüestions curriculars de manera que no s'entengui com un àmbit en què hi ha regles de funcionament, sinó com un espai de decisions en què calen una actitud deliberativa i un estil professional capaços de gestionar alternatives.

Pel que fa als objectius que han d'assolir els estudiants:

- 1.** Assimilar comprensivament alguns conceptes bàsics de l'àmbit curricular:
  - currículum programa, programació, desenvolupament curricular, concrecions curriculars, adaptacions curriculars
  - tipus de currículum: currículum oficial, currículum formal, currículum complementari, currículum assimilat, currículum nul, currículum ocult

2. Establir un esquema dels diferents nivells en què es troba el discurs curricular i dels protagonistes principals que actuen en cada un.
3. Entendre el paper que té el currículum escolar amb relació a la funció educativa i socialitzadora de l'escola i conèixer les fonts que serveixen de fonament del currículum escolar.
4. Conèixer l'estructura interna del currículum escolar, tant pel que fa als seus components com al procés que segueix una proposta curricular des que neix fins que s'abandona.
5. Conèixer el concepte de currículum que fa servir la proposta curricular oficial catalana i del conjunt de l'Estat.

## 1. Què és el currículum?

Tot i que és cert que s'han donat moltes definicions molt diferents de *currículum* (vegeu el quadre de la pàg. 7), no tinc el propòsit d'entrar ara a analitzar-les. Sóc del parer que es tracta d'una realitat social que és fàcil de comprendre i difícil de definir.

Per a entendre adequadament el sentit del currículum escolar, podríem partir de diverses idees prèvies:



- a) que en les societats actuals està àmpliament reconegut el dret dels nens i les nenes i els joves a rebre una educació que potenciï el desenvolupament personal i cultural i que faciliti la integració social;
- b) que les societats modernes han convertit l'escola en la principal instància social encarregada de fer efectiu aquest dret, i
- c) que altres instàncies socials estan, per descomptat, implicades en el procés d'educació, però sens dubte és l'escola la que hi té un paper preponderant (i institucionalment més definit), si més no respecte de l'educació formal.

### La família "educa"

És ben cert que la *família* té encomanada una funció clarament educativa. Però allò que se n'espera té més a veure amb el desenvolupament personal i la integració social que amb la formació cultural. És la mateixa família qui s'adreça a l'escola perquè aquesta proporcioni la formació cultural adequada. En la il·lustració: dibuix d'una família fet per un nen de cinc anys.

Doncs bé, anomenem **currículum** tot aquell tipus de disposicions i processos que cada societat posa en marxa per fer efectiu, per mitjà de l'escola, el dret dels nens i les nenes i els joves a rebre educació i que es faciliti el seu desenvolupament personal i social.

Així, doncs, parlarem de currículum per a referir-nos al que es fa a l'escola i en relació amb la funció formadora de l'escola. Aquesta és una visió restringida del sentit del currículum.

En un sentit més ampli, podríem incloure en el que anomenem *currículum* moltes més coses: els debats socials sobre quina ha de ser la funció de l'escola actualment, les lleis que regulen el sistema educatiu i l'activitat de l'escola, les decisions que prenen les escoles i els professors per organitzar la seva tasca, els recursos didàctics que comercialitzen les empreses dedicades a l'educació, etc. En un punt posterior s'aclareixen una mica més els diferents nivells d'implicació en el currículum i qui hi desenvolupa la seva activitat.

### El currículum

Anomenem *currículum* la resposta que dona l'escola (i per mitjà de l'escola) al dret de nens i joves a rebre educació.

## 1.1. Concepte de currículum

Les definicions que s'han donat de currículum són molt nombroses i reflecteixen no solament diverses accepcions del terme sinó també diversos plantejaments respecte de l'ensenyament i el seu sentit.

En la seva accepció més generalitzada i tradicional, la idea de currículum ha estat vinculada a la de pla d'estudis (en el doble sentit d'estudis que s'han de cursar o estudis i experiència ja adquirits).

Aquesta idea general veu el currículum com el conjunt de matèries i etapes de l'aprenentatge que un alumne ha de recórrer o ha recorregut en el seu procés formatiu. Si el currículum es pren així és una accepció fidel a l'etimologia del terme: **currículum com a itinerari**, com a cursa que el subjecte recorre.

De totes maneres, el concepte de currículum s'ha ampliat progressivament, ha integrat components nous i ha donat lloc a accepcions més àmplies i més saturades de dimensions didàctiques. Aquestes accepcions òbviament reflecteixen la posició teòrica de què parteixen els autors que les fan servir i marquen el sentit amb què la doctrina curricular s'aplicarà a l'estudi i la millora de l'ensenyament.

### Diferents accepcions de currículum

Podríem parlar del *currículum de la carrera de Medicina*, que en tal país no hi ha un *currículum de l'educació infantil*, que una publicació fa un estudi comparatiu del *currículum dels ensenyaments mitjans a Europa*, etc.

També és habitual l'accepció de currículum com a experiència o itinerari professional d'una persona; en aquest sentit parlem del *currículum vitae* per assenyalar els estudis cursats i l'experiència adquirida.

### Altres significats

Zais (1981), per exemple, distingeix sis tipus de conceptes-concepcions del currículum:

- el currículum com a programa d'estudis;
- el currículum com a contingut d'un curs particular o del conjunt de tots;
- el currículum com a experiències planejades d'aprenentatge;
- el currículum com les experiències reals que es tenen a l'escola;
- el currículum com les sèries estructurades dels resultats previstos d'aprenentatge, i
- el currículum com un pla escrit d'acció.

Crec que es podrien fer servir uns criteris d'agrupació de les definicions una mica més inclusius i dinàmics. Podríem establir dos grans grups de posicions davant del currículum. Juntament amb cada una d'aquestes

### Lectura complementària

Zais, R.S. (1981). "Concepcions of curriculum and the curriculum field". H.A. Giroux; A.N. Penna; W.F. Pinar (ed.). *Curriculum and Instruction*. Berkeley: McCutchan.

posicions hi inclouré algunes definicions d'autors ben coneguts en el camp curricular.

### 1.1.1. El currículum com a pla

És la posició dels qui destaquen en el currículum el seu caràcter d'estructura formal de continguts i propòsits instructius. En aquest sentit el currículum es referiria al projecte formatiu: objectius, continguts, recursos, etc. que constitueixen el pla de formació.

Aquesta proposta pot adquirir diversos formats i respondre a diferents característiques qualitatives: es pot presentar en un format de document oficial prescriptiu o com una simple guia orientativa de treball; pot estar centrat en els continguts o bé destacar sobretot els propòsits instructius; pot constituir el pla de formació d'un país, el projecte educatiu d'un centre escolar o la programació d'un professor. El que tenen en comú tots aquests productes curriculars és que expliquen un **pla de formació**.

En definitiva, es tracta d'una posició davant del currículum que se centra en allò que té de proposta, d'anticipació de l'acció formativa. El currículum és l'expressió formal del que es pretén fer, del que es pretén aconseguir i dels mitjans que es preveuen fer servir per a arribar-hi.

Com es pot veure en el ventall de definicions que aporta la literatura especialitzada, de vegades la proposta curricular o pla està estructurada al voltant dels **objectius formatius**: s'hi especifica què s'ha d'aconseguir en un procés formatiu. A aquest grup pertanyen, per exemple, totes les propostes curriculars en què s'assenyalen els objectius que cal aconseguir en cada una de les fases de l'escolaritat.

Altres vegades la proposta curricular o pla dóna menys pes als objectius i s'atura més a especificar quin tipus d'**experiències formatives** es portaran a terme. És a dir, més que no pas assenyalar quins són els objectius que cal aconseguir, s'hi assenyalen quines activitats o accions està previst portar a terme. En aquesta "versió" del currículum, aquest és un instrument que defineix el conjunt d'oportunitats d'aprenentatge que es pretén oferir als alumnes (quins continguts, quines experiències, quines característiques tindrà el procés de formació).

### 1.1.2. El currículum com a acció

En aquest cas, el currículum deixa de ser propositiu (el document que recull el que s'intentarà fer) i es convertirà en el que succeeix realment en el procés instructiu (la pràctica específica i singular de cada centre escolar i cada classe).

Aquesta idea de currículum intenta superar la desconexió que hi ha (fins i tot la ruptura freqüent) entre les previsions —el que es programa, el que es pretén fer, el que assenyalen els documents oficials, etc.— i el que realment es fa: hi ha un currículum formal (nominal, teòric) i un currículum real: allò que professors i alumnes fan a classe al marge de si tal cosa es preveia de fer i si es preveia de fer-la d'aquesta manera o d'una altra, etc.

El concepte de currículum adquireix des d'aquesta perspectiva un sentit més dinàmic, **més definit situacionalment** (òbviament tota acció està definida pels paràmetres de les condicions i els significats de la situació en què es duu a terme; si no, seria un acció "boja"), i sobretot **més obert al canvi** (menys rígid formalment). Això redunda en què es vegi el currículum com a instrument per a resoldre problemes reals, per a afrontar les condicions que apareguin en cada desenvolupament instructiu. Redunda també en el fet que es concebi l'ensenyament com un procés obert i viu (com a contraposició a un fet mecànic, en el sentit d'aplicar de manera "fidel" les prescripcions del currículum formal), com un procés d'investigació (l'avaluació de la dinàmica real del procés fa que es puguin "experimentar" noves formes instructives, reformular-ne les anteriors, etc.). Redunda, finalment, en el mateix currículum, que apareix com una estructura permanentment inacabada i susceptible d'incorporar modificacions (innovació, canvi i reforma curricular).

Doncs bé, crec que aquestes dues "modalitats definicionals" resumeixen i simplifiquen les posicions respecte del concepte de currículum. És cert que cada posició té els seus propis matisos i variacions però, pel que fa a la idea general, es pot abordar des d'aquesta doble perspectiva.

De vegades se solen presentar dos enfocaments curriculars (**pla i acció**) com a posicions contraposades i excloents sobre la naturalesa del currículum; de vegades, també com a fases successives en el desenvolupament històric de les teories curriculars: concebre el currículum com a **projecte** per a desenvolupar va millorar la posició prèvia en què l'acció escolar amb

#### El currículum com a acció

La idea de què es parteix en aquesta "versió" del currículum és que quan parlem de currículum ens referim a allò que realment es fa i no a allò que es projecta fer: el més important no és el que el currículum-pla promet, sinó el que es fa en situacions concretes de formació.




#### Personalment...

... no estic gaire d'acord amb aquesta visió en compartiments i amb una estructura jeràrquica de l'espai curricular. Ben al contrari, penso que les dues perspectives no fan sinó posar l'accent en dues dimensions fonamentals de l'estructura curricular: la idea de pla, d'una banda, i la idea de procés obert, de l'altra.

prou feines tenia uns altres referents que les llistes de continguts que calia aprendre; de la mateixa manera que concebre'l com a **acció real** va millorar i va completar la seva visió purament formal.

Totes dues idees són necessàries i constitueixen els eixos sobre els quals es construeix el currículum, que no seria currículum si li'n manqués algun. Què passaria si les escoles treballessin sense un **pla** general (entenem que aquest pla pot ser el currículum oficial o el projecte de centre)? Doncs que la formació estaria basada en l'acció espontània i improvisada d'aquells qui l'haguessin de portar a terme. Estaríem mancats d'una idea global que regís el procés formatiu i en què es poguessin integrar contingentment les intervencions de cada un dels agents i cada una de les etapes. Què passaria si les escoles o els professors tinguessin un **pla** però no l'atenguessin pas? Doncs que ens trobaríem davant d'una altra situació curricularment anòmala. No serveix de res tenir un **projecte curricular** ben maco si després no es porta a terme, si no s'integra en el desenvolupament real del procés formatiu.

En resum, crec que l'estructura conceptual del currículum recolza en dos suports fonamentals: 

**a)** Es tracta d'un **pla**. I en aquest sentit el camp curricular inclou tot un conjunt d'accions vinculades a la planificació: disseny de programes, anàlisi de necessitats, establiment de prioritats d'acció, definició d'objectius, selecció de continguts i activitats, disseny d'estratègies d'avaluació, etc. Tots aquests són processos curriculars que tenen a veure amb la idea de currículum com a projecte.

**b)** Es tracta del conjunt d'**accions** formatives que es porten a terme a l'escola. I en aquest sentit el camp curricular inclou tot un conjunt de processos vinculats al desenvolupament de l'acció formativa: ecologia curricular, dinàmica ideogràfica de l'aula, currículum ocult, etc. Totes aquestes qüestions tenen a veure amb el que tenen de propi i diferent els centres escolars, les classes i els professors.

### **Quin és el currículum de l'ensenyament secundari a Espanya?**

Imagineu-vos que un col·lega finlandès de visita professional us fa aquesta pregunta. Què li contestaríeu?

Seguint els raonaments exposats en l'apartat anterior, tindríeu dues possibilitats: considerar el currículum com a **pla** o considerar-lo com a **acció**.

Si adopta la idea del pla li podríeu contestar que el currículum de l'educació secundària es recull en un document que té cada comunitat autònoma on s'especifica el **pla de formació** (finalitats formatives, competències, objectius, continguts, orientacions metodològiques, etc.) que han de seguir els centres i els professors de secundària. Li parlariu del currículum oficial de la vostra autonomia.

Si adopta la idea del currículum com a **acció**, per a contestar aquesta pregunta l'hauríeu d'invitar a visitar un centre de secundària perquè veïeu què és el que s'hi fa. Li podríeu ensenyar les instal·lacions i els recursos del centre i, a més, invitar-lo a assistir a algunes de les classes i a conèixer el professorat del centre perquè es fes una idea aproximada de la formació que es duu a terme al centre i de quina manera es fa.

Totes dues coses són currículum: en el primer cas parlem del **pla curricular** (el projecte formatiu); en el segon cas parlem de l'**acció curricular** real.

## 1) El concepte de currículum sobre el qual es basa la legislació espanyola

És interessant constatar que els documents en què es desenvolupa el currículum des de fa dècades adopten, tanmateix, una versió summament simplificada del concepte de **currículum** (es parla, a més, de *currículo*, en un intent d'adaptació de la denominació llatina original).

### 1.1.3. El currículum com a realitat complexa

#### Interrogants

Imagineu-vos que un dia, llegint en la premsa l'apartat d'activitats culturals, trobeu l'anunci que aquella tarda tindrà lloc la conferència "Els reptes del currículum escolar en l'actualitat".

De què creieu que parlarà el conferenciant? Potser de la revolució tecnològica? Potser d'uns materials curriculars nous editats per l'empresa que patrocina la conferència? Potser serà una conferència sobre les bases teòriques de l'aprenentatge significatiu i la importància d'incorporar-lo d'una manera decidida a l'escola? Potser parlarà del nou model de professor que es fa necessari davant dels canvis socials i tecnològics d'aquesta època? Potser es tracta d'una justificació política dels nous canvis que pensa introduir el partit en el poder?

Una de les característiques del discurs curricular és la complexitat. Es pot parlar del currículum des de moltes perspectives i en àmbits molt diferents: polítics, sociòlegs, pedagogs, professors, pares, científics, artistes, professionals de la comunicació, etc.

#### Perspectives diferents

És a dir, quan un polític es refereix a les necessitats formatives dels anys venidors, quan un sociòleg parla del poder de la reproducció social i cultural de l'escola, quan un psicòleg parla de com aplicar els nous avenços del constructivisme, quan un professor planteja les seves dificultats per a manejar-se adequadament amb alumnes que tenen un retard en l'aprenentatge, quan els pedagogs ens referim a les teories del currículum i al disseny d'unitats didàctiques, tots estem parlant de currículum, encara que es podria dir que els temes que aborda cadascú no tenen res a veure.

La qüestió és que tots poden estar parlant de currículum escolar tot i que, segurament, parlen de coses molt diverses entre si. Això vol dir que el discurs curricular es construeix des de perspectives i aportacions molt diferents.



Aquesta complexitat sovint deixa els estudiants confusos. Els resulta difícil categoritzar les aportacions i entendre els diferents nivells en què s'estructura el discurs curricular. Aquesta dificultat pot minvar si diferenciem cinc nivells en el discurs curricular (vegeu quadre). Quatre estan configurats seqüencialment. El cinquè és un nivell transversal.

En cada un d'aquests nivells, la temàtica curricular se centra en qüestions diferents i, sovint, hi participen persones de característiques professionals també diferents.

#### Aclariment

Val a dir que quan aquí parlem de nivells no ens referim als *nivells de concreció* del currículum escolar, als quals es farà referència en altres capítols d'aquesta disciplina. En aquest cas, parlar de nivells és només tractar d'organitzar el ventall tan ampli de continguts i referències que hi ha a l'univers curricular.

### El currículum escolar com a realitat complexa

#### Nivells del discurs curricular

- 1) La **cultura vigent** (funció cultural de l'escola)
- 2) **Preparada** per a ser ensenyada (disseny del currículum escolar)
- 3) Organitzada en **dissenys instructius** (adaptació al context d'ensenyament/aprenentatge)
- 4) Permanentment **millorada** (avaluació i investigació curriculars)
- 5) Centrada en **valors** (transversalitat axiològica)

#### 1) El primer nivell: la cultura vigent

La problemàtica curricular en aquest tipus té a veure amb la selecció cultural per a l'escola. Quina part d'aquesta cultura vigent és la que s'encomana a l'escola que transmeti als alumnes? Aquest debat sobre la cultura és el context general en què s'ha de situar el currículum escolar (la finalitat de l'escola és fer que els infants assimilin aquesta cultura).

La cultura escolar és només una part de la cultura vigent. Per això cal fer una selecció. D'aquesta manera sorgeixen els primers grans problemes curriculars: quina part de la cultura, qui ha de fer la selecció i amb quins criteris, quines garanties s'han d'establir perquè aquesta selecció no comporti una preponderància cultural d'unes classes o cultures sobre unes altres, quina part de la cultura escolar clàssica s'ha de deixar fora de l'escola per a poder introduir-hi altres continguts formatius més útils en l'actualitat, com s'ha d'equilibrar el pes de la cultura escolar (com una imposició des de fora) i el pes de les necessitats i els interessos individuals de cada subjecte.

En definitiva, en el primer nivell curricular el gran tema de debat és la **relació entre escola i cultura**: quin paper està cridada a desenvolupar l'escola com a institució formativa en aquest moment social i cultural?


Moltes persones i agents curriculars solen actuar en aquest nivell del discurs curricular: polítics, especialistes en cultura, sociòlegs, psicòlegs i pedagogs, professionals de la comunicació, etc.

## 2) El segon nivell: la preparació de la cultura per a ser ensenyada

És obvi que a l'escola la cultura té un sentit diferent de la cultura considerada en abstracte. La seva funció bàsica és actuar com a component formatiu, persegueix el desenvolupament dels alumnes tant des del punt de vista personal i social com del que fa referència a la seva integració progressiva en el món dels coneixements. És per això que cada edat i cada procés instructiu necessitarà un cos de cultura determinat i una forma determinada de presentació d'aquesta cultura.

### De la cultura vigent a la “cultura escolar”

Podem tenir clar, per exemple, que l'escola actual ha de preparar els joves per a saber espavilar-se en un món creuat per mitjans de comunicació i per processos que pretenen orientar les nostres conductes (publicitat, multinacionals de la cultura, mitjans de comunicació de massa, etc.). Amb això està resolt el problema curricular assenyalat en el punt anterior: sabem que de la cultura vigent s'ha seleccionat el que es refereix als mitjans de comunicació per a passar a formar part de la “cultura escolar”. Però llavors ens hem d'enfrontar al segon camp de decisions curriculars: quins aspectes dels mitjans de comunicació s'han de treballar a l'escola? I dels aspectes seleccionats, quins s'han de treballar i amb quina profunditat en cada una de les edats? Quin tipus de conceptes, materials i experiències poden ser importants perquè els infants d'edats diferents arribin a conèixer el món dels mitjans de comunicació?

És a dir, el discurs curricular d'aquest segon nivell es refereix a la qüestió de quins tipus de coneixements i d'experiències educatives es poden incorporar al currículum en relació amb l'àmbit cultural o social sobre la formació del qual es responsabilitza a l'escola. 

Per tant, la “cultura escolar” necessita una sèrie de tractaments que la dotin de sistematicitat i organització, que la posin en disposició de ser ensenyada i apresada.

### Analogia gastronòmica

Potser aquesta qüestió s'entendrà millor amb una analogia gastronòmica.

Diguem que en el primer nivell curricular es tractava de determinar quin tipus d'aliments són necessaris, en aquest moment, per a potenciar un creixement saludable de les noves generacions. Sabent les possibilitats de cada un d'aquests aliments s'encomana a l'escola que els reculli en la seva “carta” i els ofereixi a menuts i joves.

Però no n'hi ha prou només sabent quins tipus d'aliments són bons (cosa ja resolta en el primer nivell curricular), el problema següent és saber com els cuinem perquè no perdin les vitamines i els principis actius i, a més, perquè puguin ser més fàcilment assimilats pels subjectes d'edats diferents que van a l'escola.

#### La cultura i les necessitats de l'infant

Dewey (1902) recull aquesta idea en la seva obra *The Child and the Curriculum*: no existeix solament la cultura ni existeixen solament les necessitats particulars de l'infant, sinó que l'una i les altres s'amalgamen, s'autoinformen didàcticament en l'àmbit escolar mitjançant el *disseny curricular*.

Des d'aquesta perspectiva, el segon nivell d'operacions curriculars esdevé un conjunt d'actuacions específiques per mitjà de les quals la **cultura seleccionada** (primer nivell) es transforma en **experiència formativa escolar** (segon nivell). Sembla obvi que els grans protagonistes d'aquest nivell curricular han de ser persones que tinguin una condició doble: han de ser bons coneixedors del camp disciplinar de què es tracta i alhora han de saber la manera d'ensenyar-lo. Justament perquè s'espera que facin la integració (el cuinat) dels continguts culturals amb les condicions institucionals i personals que emmarcaran el seu ensenyament.



Els professors o especialistes que participen en el disseny del currículum escolar pertanyen a aquest segon nivell del discurs curricular.

El segon nivell del discurs curricular està ocupat preferentment per totes aquelles persones que operen simultàniament amb els dos referents: el referent de l'especialitat a la qual pertanyen i el referent de la metodologia didàctica. Aquest és el cas dels *didactes especials*, i també altres professionals que es dediquin al camp del desenvolupament didàctic en editorials, departaments municipals d'educació, etc. La seva intervenció es pot desenvolupar tant en el marc de l'escola (professorat que dissenya i desenvolupa els programes d'estudi), com en el marc de l'Administració (professorat especialista que participa en el disseny del currículum escolar) o en el marc d'empreses comercials (tècnics de les editorials que dissenyen els materials curriculars de les diverses àrees).

### 3) El tercer nivell curricular: l'aplicació de les tècniques del disseny instructiu

En aquest nivell els referents s'amplien: ja no és suficient de comptar amb un material curricular atractiu i ben ajustat, sinó que cal integrar-lo adequadament en un procés d'ensenyament i aprenentatge que necessàriament està cridat a transcendir el sentit intrínsec de la disciplina i el material utilitzat per tal de tendir a propòsits més amplis (formatius) i atendre condicions més situacionals.

Les característiques psicològiques dels subjectes amb què es treballarà, la teoria de l'aprenentatge que servirà d'eix estructurador de l'experiència formativa, les condicions situacionals pròpies de la institució i de l'entorn de l'aprenentatge, els recursos disponibles, el marc educatiu general i les prioritats destacades en el projecte de centre, etc. constitueixen els aspec-

tes bàsics que cal considerar a l'hora de concretar el discurs curricular de cada nivell.

La discussió sobre aquests aspectes i la posada en pràctica de les operacions tècniques que inclou exigeix coneixements diferents dels que calien en els nivells anteriors. És per això que són els estudiosos del procés d'ensenyament i aprenentatge, i de les seves condicions, i els especialistes en la dimensió organitzativa de l'ensenyament aquells qui poden fer aportacions més significatives en aquest nivell curricular. Didactes generals, psicòlegs de l'educació, professors amb experiència, etc. solen ser els qui ocupen aquest espai curricular i els qui debaten entre ells diverses posicions i respostes amb relació a la construcció i el desenvolupament dels "dissenys instructius".

#### 4) El quart nivell operatiu: millora i fonamentació de les pràctiques formatives

Ja hem assenyalat en un punt anterior que el currículum no es conclou en la fase del disseny del pla d'acció, sinó que es prolonga al llarg del desenvolupament d'aquest pla. És a dir, la manera en què els dissenys d'instrucció es porten a terme formen part substantiva del currículum com a acció. En aquest sentit, el currículum no solament atén l'elaboració de plans de formació sinó que es projecta sobre tot el procés i posa una atenció especial en la manera en què les pràctiques pedagògiques són millorades.

Cal tenir en compte dos aspectes fonamentals en aquest nivell curricular:

a) els **processos d'enriquiment i innovació curricular**, és a dir, la manera en què els currículums posats en marxa són avaluats i reajustats per tal de respondre millor als propòsits formatius, d'enriquir els continguts i les experiències formatives que s'ofereixen i treure el màxim partit dels recursos disponibles, i

b) la **investigació curricular i educativa en general**, que permetrà millorar el nivell de fonamentació científica de les pràctiques educatives.

Tant els investigadors de l'educació com els mateixos professors són els grans protagonistes d'aquest nivell curricular: els primers, en la mesura en què van incrementant el cabal de coneixements rigorosos sobre el món de l'ensenyament; els segons, en la mesura en què ofereixen, per mitjà de la seva pròpia experiència analitzada sistemàticament i dels processos d'investigació i acció, referències teòriques i pràctiques que polemitzen

#### Posicions divergents

Com que ara entreu en el món de la psicopedagogia us hauríeu d'avesar a afrontar posicions molt divergents sobre aquestes qüestions dels "dissenys instructius". Diverses posicions al voltant de l'escola (el paper que ha d'exercir l'escola), diversos posicionaments al voltant de l'aprenentatge (conductisme, cognitivisme, etc.), diversos enfocaments amb relació als mètodes d'ensenyament o al paper dels professors, etc. provocaran posicions molt diferents respecte del currículum i de la manera de concebre i fer operatives les propostes instructives concretes.



#### Com més se sàpiga...

... de com es produeixen efectivament els processos bàsics de l'aprenentatge, quins efectes produeixen les diverses pràctiques, sota quines condicions es produeix un aprenentatge millor i més consolidat, etc. ens trobarem en millors condicions per a portar a terme un conjunt d'experiències formatives grates i ben fonamentades.

amb els models convencionals d'ensenyament i obren camins alternatius i més ben fonamentats.

### 5) El cinquè nivell o transversal: el component axiològic del currículum

Quan parlem del currículum escolar no ens referim solament a un tipus d'intervenció que, com qualsevol altre, exigeix coneixements tècnics per tal de dissenyar els processos i la capacitat política per a posar-los en marxa. Actuar en l'àmbit curricular és fer educació i, en aquest sentit, l'actuació curricular afecta dimensions profundes de les persones i els valors socials als quals el seu desenvolupament va associat. En aquest sentit, sembla clar que el currículum, com a organització de l'experiència curricular, és una realitat no solament tècnica sinó també condicionada educativament: no solament cal saber com es fan les coses sinó també **per què i sota quines condicions**.

A recer de plantejaments crítics sobre la funció de l'escola, sobre les relacions que manté amb el seu entorn, sobre els condicionaments ideològics i socials que implica l'experiència escolar i els seus resultats, s'ha obert pas un "estil" nou d'afrontar la realitat curricular.

El currículum s'ha convertit en objecte d'estudi des de diferents plataformes disciplinars (la sociologia, la pedagogia, la psicologia escolar, l'antropologia, la filosofia, etc.). Així han aparegut diverses contradiccions: contradiccions entre les finalitats educatives originals i els processos tècnics desenvolupats per a aconseguir-les; contradiccions en els continguts curriculars (ideologia oculta, supòsits científics o epistemològics erronis, etc.); contradiccions entre els supòsits expressats i els resultats obtinguts, etc.

El **tema dels valors** ha adquirit una importància fonamental en el desenvolupament de la teoria curricular; una importància paral·lela a la progressiva complexitat tècnica i organitzativa que han adquirit els dissenys curriculars darrerament.

El primer valor que han d'incorporar els currículums a la seva estructura és la pròpia "naturalesa educativa" dels processos instruccionals.

L'educació és sempre un projecte posat al servei de la persona i del seu desenvolupament integral.

#### Parlar de naturalesa educativa...

... significa aquí destacar el sentit de formació, de suport al desenvolupament personal, de respecte als drets individuals, de respecte a la diversitat, de potenciació de la igualtat entre els sexes, de respecte a les creences religioses de les persones, etc.

### **Educar és més que un problema tècnic**

Els arguments anteriors poden sonar excessivament abstractes i eteris, si més no com un discurs mongívol i suat. “Ja hi tornem a ser amb la mateixa cançó de sempre!”, poden pensar alguns. No són pocs els que confessen públicament que l'educació, com la medicina o l'arquitectura, és un problema tècnic (cal saber què fer i tenir la tecnologia avançada), la resta són romanços d'ineptes. Però no és tan senzill. Educar no és simplement aplicar una enginyeria instructiva, encara que resulti “virtualment” eficaç. Si més no, al marge de quines en siguin les conseqüències sobre la persona en el seu conjunt.

Permeteu-me dos exemples per a aclarir aquest punt:

1) Actualment, els programes de formació a les empreses tenen molta rellevància. Moltes carreres universitàries inclouen en els programes de formació períodes de *pràctiques formatives* a les empreses del sector professional al qual pertanyen. Passa el mateix en els cicles formatius de la formació professional: els alumnes i les alumnes reben part de la formació en empreses del sector.

A les empreses, en principi, els importa menys que els estudiants siguin cada vegada més creatius, més reflexius, més autònoms; que desenvolupin les seves capacitats intel·lectuals, que millorin els seus coneixements i la seva cultura general; que tinguin una sensibilitat social capaç de sentir-se implicats en el desenvolupament de les persones i els grups de la seva comunitat, etc. Tots aquests són valors educatius que tenen poc a veure amb la funció *productiva* i *l'exigència de rendibilitat* de les empreses. No els serà fàcil entendre que fer formació implica assumir que es converteixen també en agents de valors no comercials sinó vinculats al desenvolupament personal d'aquells qui formen.

Tot i així, és clar que es tracta de dimensions que l'escola i el currículum escolar no poden deixar de banda. No és suficient ensenyar tal cosa i tal altra. Encara que això és fonamental, també ho és saber quin tipus d'aportació es fa des de nous coneixements al desenvolupament personal de l'estudiant.

2) Passem dels nois i noies adolescents als més menuts. La tecnologia de la instrucció (la podríem anomenar així?) dels infants ha fet salts impressionants aquests darrers anys. Alguns mètodes educatius nous (educatius?) comencen a treballar des de l'etapa de nadons i van incorporant tot un seguit de destreses, algunes ben sorprenents, en els nens i les nenes que participen en aquests processos. El procés és, per descomptat, tecnologia pura en el sentit més estricte del terme: processos clarament regulats que, pas a pas, condueixen els subjectes a uns resultats predeterminats.

El problema dels valors sorgeix justament en la naturalesa de les coses que fan i en el seu “sentit” global. S'aporta quelcom de “valuós” al desenvolupament d'aquests infants? Sens dubte seran més destres, si més no a curt termini. Però, seran també més feliços?, es produirà un desenvolupament equilibrat i mantingut en totes les seves capacitats personals?

La idea fonamental, doncs, en referir-nos a aquest component dels valors, és tornar a destacar, una altra vegada, que el currículum escolar transcedeix efectivament el món dels coneixements que s'han de transmetre, les habilitats que s'han de desenvolupar o les conductes que cal reforçar. Tot això és ja un valor en si mateix. Però hi ha altres valors potser més abstractes o més conjunturals (més depenents de l'aquí i de l'ara de cada moment històric: el que es valora en cada època) que formen part de l'equipament cultural que l'escola, en totes les etapes de l'escolaritat, ha de potenciar en la mesura de les seves possibilitats.

### **Els valors en les diverses etapes de l'escolaritat**

Estaríeu d'acord amb l'afirmació general que el currículum ha de ser portador de valors en totes les etapes de l'escolaritat? En totes?

He plantejat aquest mateix problema als meus estudiants i no hi estaven tots d'acord. Sembla acceptable que quan l'escola atén nens i nenes petits el tema dels valors té un paper crucial. Ells, els infants, estan començant el procés de socialització i de desenvolupament personal i han de rebre estímuls i orientacions clars amb relació a aquests



valors: l'autonomia personal, la solidaritat amb els altres, el respecte a les diferències, la cura del medi ambient, etc.

També sembla fàcil d'entendre que durant l'adolescència les persones passem per una època d'incerteses tant personals com existencials. El paper dels professors durant aquesta època és molt important per a orientar els estudiants, per a fer-los pensar sobre els problemes socials i sobre ells mateixos, per a analitzar la visió que tenen de les coses i les seves expectatives amb vista a la vida.

En això, tots hi estaven d'acord. Els valors formen part substancial del currículum escolar de les etapes bàsiques de l'escolaritat.

"I a la universitat?", els vaig preguntar. Llavors van començar els problemes. Tenen alguna cosa a dir els professors universitaris pel que fa als valors? Es fa exclusivament tècnic i professionalitzador el currículum universitari i deixa a fora tot el tema dels valors i les actituds perquè entén que ja som grans i que aquest àmbit passa a l'esfera del món personal? I si pensem que el currículum universitari també està compromès amb els valors, quins seran aquests valors?

Deixo oberta la qüestió perquè, si us ve de gust, hi penseu una mica.



Potenciar els valors és contribuir al desenvolupament personal i cultural dels alumnes.

En aquest punt dels valors no s'ha de parlar que hi hagi col·lectius professionals que exerceixin un protagonisme especial, encara que són, sens dubte, els professors els qui hi tenen un paper més important. El contingut dels valors només pot ser parcialment transmès de manera explícita. La manera de ser dels mateixos professors, la manera de plantejar la seva tasca, les creences que ells i elles deixen traslluir en la seva feina diària constitueixen missatges curriculars tan forts i potents formativament com ho són les seves explicacions o les activitats que organitzin per "treballar" els valors.

A part dels professors, tots els agents curriculars tenen un paper important en aquest àmbit dels valors inclosos en el currículum: els formadors de l'opinió pública (experts, polítics, pensadors, professionals de signe divers, etc.), que qüestionen els punts febles de la dinàmica social i de la mateixa educació i exigeixen compromisos col·lectius en la seva millora; els polítics, que defineixen el marc curricular general en resposta a les demandes socials; les institucions, que desenvolupen i adapten el marc curricular a les característiques de cada comunitat educativa, etc.

En tot cas, la relació de l'educació amb els valors constitueix un dels punts importants del debat curricular més actual. Aquests darrers anys hi ha hagut nombroses reunions nacionals i internacionals que han tingut l'educació de valors com a tema monogràfic. La qüestió certament preocupa i constitueix un dels reptes més importants que l'educació i el currículum escolar hauran d'afrontar els propers anys.



Tots els agents curriculars –els formadors de l'opinió pública, els polítics, els pensadors, les institucions, etc.– tenen un paper important en l'àmbit dels valors inclosos en el currículum.

## 1.2. Tipus de currículum

En l'apartat anterior hem vist que el currículum està constituït per un moment doble: el moment en què encara és un pla o projecte i el moment en què esdevé accions formatives concretes i constatables. En aquest apartat veurem diverses denominacions que s'apliquen al currículum. Algunes es refereixen més directament al **currículum com a pla** i d'altres ho fan al **currículum com a acció**. En qualsevol cas, ens continuem referint a la resposta que les administracions educatives i les escoles donen al dret a l'educació. Partint sempre d'aquesta resposta, diferenciarem diversos tipus de currículum.

### 1) Les escoles desenvolupen els programes de formació que estan regulats per les lleis educatives

Les escoles desenvolupen aquell tipus de continguts i experiències que es recullen en els programes oficials de formació. En la majoria de països aquests programes són establerts, si més no en els aspectes mínims, pels governs competents. Després, aquestes decisions (de vegades més genèriques i obertes i d'altres més concretes i tancades) són reelaborades primer pels centres escolars (per a definir els seus projectes de centre) i posteriorment pels professors i les professores per a bastir les programacions. Aquest tipus de resposta s'anomena **currículum formal**.

El currículum formal es refereix al conjunt de documents i disposicions en què es recullen les propostes oficials de la tasca educativa que s'ha de fer: tant les generades des dels governs, com les elaborades en la comunitat escolar i les del professorat concret.

Òbviament el currículum formal es pot correspondre o no amb el currículum real de l'escola. Una cosa és allò que s'ha de fer o es vol portar a terme o s'ha promès fer i una altra cosa diferent és allò que realment es fa. Aquesta font de divergències evident ha portat nombrosos autors a diferenciar, dins del currículum formal, entre el que són els **plans curriculars** (aquells documents en què es recullen les propostes o plans que cal portar a terme) i el que són les **activitats curriculars realment dutes a terme**.

Una altra diferència interessant, pel que fa al currículum, ha estat recollida per certs sistemes educatius (per exemple, l'anglès) provant de reforçar encara més el component *acció* enfront del component *pla* del currículum. En aquest sentit parlen de **currículum ofert** als subjectes que van a les escoles i **currículum efectivament assimilat** per cada alumne.

#### Els plans i l'actuació real

La diferència entre els plans i l'actuació real és clarament observable si hom compara el que és el màrqueting de les escoles (la propaganda, les promeses que fan, la manera en què presenten i fan publicitat de la seva oferta educativa) i l'activitat real del dia a dia. Passaria el mateix si comparéssim les programacions que els mateixos professors presentem i la tasca posterior a les nostres classes.



No tots els estudiants aprofiten de la mateixa manera l'oferta educativa que es fa i aquesta variable individual constitueix un aspecte bàsic en els plantejaments curriculars actuals. El currículum formal i les condicions que ha de reunir, de les quals parlarem més endavant, no s'autojustifica per la seva pròpia estructura o qualitat virtual, sinó que ha de ser analitzat també d'acord amb quin tipus de guanys i de resultats adquireixen efectivament els estudiants al final del seu recorregut curricular.

Hi ha molts exemples d'aquesta inefectivitat curricular. Sovint la formació rebuda resulta insuficient en certs àmbits formatius, no perquè aquest àmbit no figuri en el "currículum formal" (on sí que està recollit), ni tampoc perquè encara que figurés al "pla" no hagi esdevingut "acció" (atès que sí que s'han fet les activitats previstes en aquest pla). El problema no és aquest (la contradicció entre pla i acció) sinó la no-correspondència entre **currículum ofert** (és a dir, *acció*) i **currículum assimilat** (el que els estudiants han après o aconseguit efectivament).

#### Exemple d'inefectivitat curricular

Un exemple força palès d'aquest *gap* en el currículum espanyol és el que ha passat amb la qüestió de les llengües estrangeres. No és que aquest contingut no figurés en el currículum oficial. No es tracta tampoc que el que figurava al *currículum formal* no s'hagi convertit en actuacions concretes: s'han fet les classes previstes i s'han desenvolupat els programes establerts. Tanmateix, l'èxit en el domini lingüístic és més aviat escàs. El problema curricular que s'ha d'analitzar consisteix a considerar quines són les raons o les circumstàncies que provoquen aquesta diferència entre el currículum *ofert* i el currículum *efectivament assimilat*.

## 2) A més de les activitats formals, la majoria de les escoles desenvolupen també programes complementaris

No formen part del programa formal però tenen un paper important en l'educació dels subjectes als quals ofereixen aquestes oportunitats de formació. Aquestes activitats tenen a veure amb esports, activitats artístiques, grups de música o de teatre, complements en llengües estrangeres, treballs pràctics, programes de visites i intercanvis, etc. Aquesta part de l'aportació de les escoles la denominem **currículum informal**.

Sovint, quan els currículums formals són molt homogenis, les escoles tendeixen a diferenciar-se pel currículum informal que desenvolupen. És currículum informal un dels mecanismes per a enriquir el currículum escolar i sovint deixa una empremta

#### El compromís formatiu...

... per dir-ho d'una altra manera no es compleix amb la simple oferta que facin les administracions i les escoles. Convé anar més enllà i situar el dret no en l'acte formal sinó en la condició de l'assimilació efectiva d'aquesta oferta: els guanys o les millores que els subjectes reben.

#### Sovint els estudiants...

... expliquen que en el seu itinerari personal per les diferents etapes, l'experiència que més empremta els ha deixat han estat les coses que l'escola oferiria fora de l'horari oficial: activitats de teatre, grups musicals, equips esportius, intercanvis amb estudiants d'altres països, activitats a l'aire lliure (acampades, treballs ecològics), activitats de tipus social (voluntariat, participació en ONG, etc.).



important en la història dels estudiants que s'hi impliquen. Per això, la importància formativa és gran.

### 3) Les escoles exerceixen la seva influència formativa més enllà del que són les activitats programades (tant formals com informals)

El mateix fet d'anar al centre i la manera en què s'hi treballa exerceix una influència evident en l'alumnat. El tipus de relació entre professors i alumnes, els codis de disciplina, el clima de treball, la "tradicció" d'aquesta escola, les coses a les quals es dóna més importància, les expectatives que es projecten sobre els estudiants, el contacte, la convivència, la pertinença a cada escola deixa també una empremta formativa en els subjectes. Això també s'anomena **currículum ocult**.

En les anàlisis que s'han de portar a terme sobre el que succeeix a l'escola "té una importància especial el fet de revelar el **currículum ocult** que es planifica, es desenvolupa i s'avalua sense arribar a fer-se explícit en cap moment en la ment i les intencions del professorat ni, per descomptat, sense tenir l'assentiment de l'alumnat o les seves famílies. Funciona d'una manera implícita per mitjà dels continguts culturals, les rutines, les interaccions i les tasques escolars. No és fruit d'una planificació 'conspirativa' per part del col·lectiu docent. Però el que és important assenyalar és que té com a resultat una 'reproducció' de les dimensions i peculiaritats principals de l'esfera econòmica de la societat" J. Torres Santomé (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata (pàg. 76).

### 4) També és important considerar no solament allò que es dóna sinó també allò que no es dóna

En moments com els actuals, en què tant els governs com els mateixos centres escolars tenen la possibilitat de seleccionar certs continguts formatius deixant-ne d'altres, o de prioritzar certs àmbits culturals en detriment d'altres, aquestes absències en el currículum se solen anomenar **currículum nul**.

Solen ser habituals anàlisis sobre el **currículum nul** quan es compara el currículum d'uns països amb el d'uns altres, o el d'uns centres escolars amb el d'altres.

Les quatre formes d'influència de l'escola sobre la formació dels subjectes són molt importants i s'ha de reflexionar sobre totes quatre a l'hora d'analitzar com es respon, en cada cas, al dret bàsic dels subjectes a ser educats a l'escola i per l'escola.

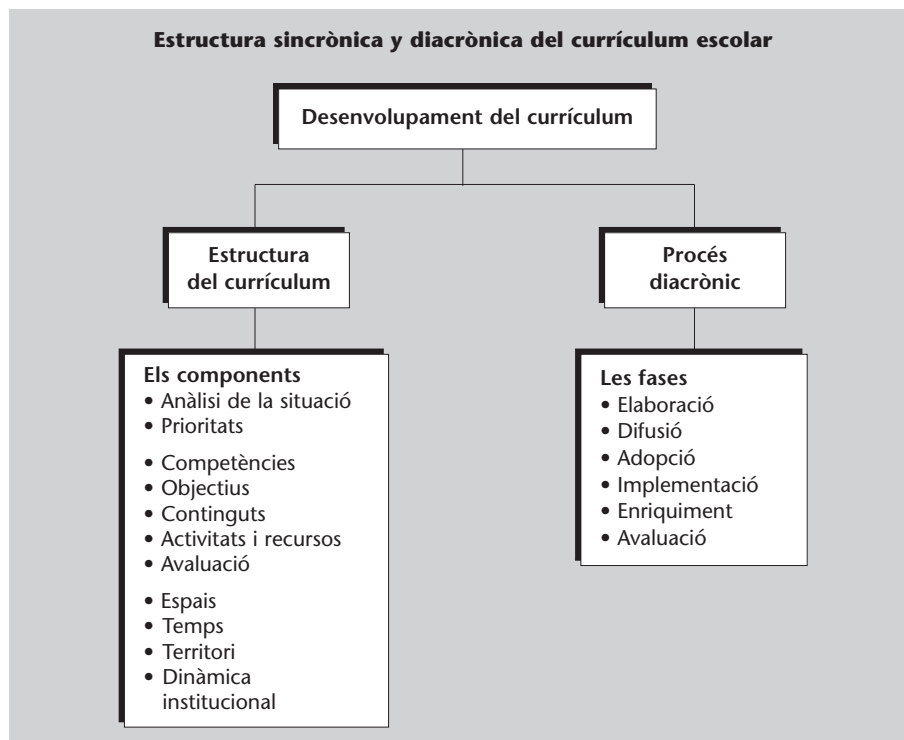
#### Exemples de currículum nul

Bona part dels informes elaborats a Anglaterra en el marc de la seva reforma curricular insisteixen en el buit curricular (tant en l'escola primària com en la secundària) pel que fa a les ciències experimentals i les llengües estrangeres.

En el cas espanyol s'ha fet la mateixa insistència pel que fa al pes escàs que la música tenia al currículum. De la mateixa manera, la introducció de la tecnologia en l'educació secundària obligatòria la podem considerar un intent d'afrontar un altre aspecte del currículum nul.

## 2. El procés de desenvolupament del currículum

En aquest apartat provarem d'entrar dins del currículum per tal d'identificar-ne els components: els **components estructurals**, és a dir, les parts de què consta (lectura *sincrònica*) i els **components dinàmics**, és a dir, les fases per les quals passa en el seu desenvolupament (lectura *diacrònica*). Vegeu el quadre següent:



Totes dues són dimensions fonamentals per a poder afrontar el fenomen social del currículum en la doble vessant conceptual i tècnica. En el primer apartat recolliré els components del currículum i, en el segon, els diversos passos o operacions que configuren el camp curricular des del moment de l'elaboració d'un currículum fins a la seva forma posterior partint dels resultats de l'avaluació.

### **El currículum com quelcom de viu i dinàmic**

Un aspecte important pel que fa al currículum és la necessitat de sentir-lo com una cosa viva i dinàmica. El currículum és una realitat social i per això s'insereix en el seu moment social i polític. El currículum és una cosa que succeeix com a fruit de la inter-

venció social. Quelcom, per tant, que pertany a un temps i a un indret. Quelcom en l'e-laboració i el creixement del qual participen persones i institucions. Quelcom que passa per diverses fases com qualsevol ésser viu: neix, creix, s'enforteix i es deteriora per mitjà de diversos canvis i, finalment, es mor (i és substituït per una altra proposta curricular).

Per això no heu d'estudiar com si es tractés d'una cosa abstracta, un esdeveniment històric o un component estàtic de la natura. El currículum és quelcom viu, en estat permanent de variació, cosa que no es pot entendre si no se situa en el marc del context polític i social en què es produeix.

## 2.1. Els components de l'estructura del currículum

Si fem un tall transversal en el currículum trobarem la sèrie de components que el constitueixen. No sempre s'han identificat els mateixos components curriculars. Els diversos autors han fet propostes diferents pel que fa al cas, encara que tots coincideixen en uns quants d'aquests components. Goodlad (1979) els anomena *commonplaces*, és a dir, el conjunt d'aspectes que la majoria d'autors recullen i tracten quan plantegen els seus models curriculars.

Durant tota la primera època de la història del currículum, des de Tyler fins a Taba, és a dir, durant tota la dècada dels cinquanta, l'estructura bàsica dels currículums era constituïda per quatre elements: objectius, continguts i experiències d'aprenentatge, organització i avaluació. Aquesta estructura s'ha mantingut durant molt de temps tot i haver estat fortament criticada.

La principal crítica rebuda se centrava en la seva **desteoritació**. Hi mancava, es deia, una base doctrinal que justificués aquesta estructura. Per això es va dir que es tractava d'un **enfocament estrictament tecnològic**, més preocupat per l'organització tècnica del procés que no pas per la justificació de cada un dels components que hi introduïa.

### La importància del perquè

La insuficiència del plantejament tecnològic és que en centrar-se de manera quasi exclusiva en el *com* deixa sense resoldre el *perquè*. No es tracta solament de saber com es redacten els objectius perquè aquests compleixin les condicions tècniques, sinó que també s'ha de preguntar si aquests objectius que volem definir són realment vàlids i adequats a la situació. És important cercar la coherència entre objectius i activitats, i entre tots dos i l'avaluació; és bo dominar tècniques per a presentar el material, però tot això està mancat de sentit en abstracte, ja que es tracta d'un aspecte subsidiari de l'enfocament de partida que es faci servir, dels subjectes amb què treballem, etc. En definitiva, la desteoritació al·ludeix que s'estava mancat dels fonaments conceptuals, socials, axiològics que legitimessin les decisions tècniques i els donessin sentit. Aquests fonaments són els que es prova de construir per mitjà de les *fonts del currículum* a què hem al·ludit en l'apartat anterior.

Els enfocaments curriculars posteriors van incorporar elements nous que satisfessin aquesta demanda. Així, Eash (1974) ja assenyala cinc components del currículum:

#### Què hi ha dins del currículum?

De quines parts consta el currículum? És força probable que si provéssiu de respondre aquesta pregunta abans de llegir el que es diu a continuació tindríeu pocs problemes per a assenyalar que el currículum es refereix a competències, objectius, continguts, metodologia i avaluació. Aquesta mateixa resposta la donaria un percentatge alt de persones relacionades amb l'educació. Tanmateix, com veurem a continuació, tot i que és una resposta correcta no és una resposta completa.

- un marc d'assumpcions al voltant de l'aprenent i la societat;
- els propòsits i objectius del procés;
- els continguts o temes que es treballaran (amb subprocessos referits a la selecció, la identificació d'objectius temàtics i la seqüenciació;
- les maneres de transacció (per exemple, metodologia, comunicacions, materials, etc.), i
- l'avaluació.

Tant el model bàsic de Tyler com el d'Eash són esquemes proposatius, és a dir, especialment orientats a la construcció de projectes curriculars. En aquest sentit es vinculen a una concepció del currículum com a **pla organitzat per a la instrucció**; de fet, el que destaquen són les quatre fases bàsiques de la instrucció. També es poden fer servir en l'anàlisi de currículums un cop que aquests es posen en marxa, però per a aquesta funció hi ha models més desenvolupats i informatius.

Succeeix així, per exemple, amb la proposta que fa **Goodlad** (1979), que presenta una proposta més detallada aplicable a l'anàlisi dels currículums "reals". Distingeix 16 components per a analitzar en un currículum:

1) pràctiques d'ensenyança; 2) contingut o matèria d'estudi; 3) materials d'instrucció; 4) ambient físic; 5) activitats; 6) recursos humans; 7) avaluació; 8) temps; 9) organització; 10) comunicacions; 11) presa de decisions; 12) lideratge; 13) objectius; 14) qüestions o aspectes redundants i problemes; 15) currículum ocult o implícit, i 16) limitacions i control.

Aquesta proposta de Goodlad s'inscriu en el que hem anomenat el currículum com a **acció real** que es desenvolupa a l'aula. És per això que té un esquema més analític, ja que està destinat a desentranyar les diferents dimensions que constitueixen l'acció didàctica.

Altres autors han optat per aspectes més dinàmics i qualitius com a components del currículum. Així, per exemple, **Herrick** (1962), que a més d'aportar una construcció didàctica que anomena *centre d'organització* (el descriu com un tema, una habilitat, un concepte, etc. al voltant del qual s'articulen les experiències instructives de cada segment curricular: el currículum que proposa és una seqüència de centres per mitjà dels quals el subjecte desenvolupa les seves capacitats) hi incorpora les nocions

### Lectures complementàries

**Eash, M.** (1974). "Instrumental Materials". A: H.J. Walberg. *Evaluating Educational Performance*. Berkeley, Cal.: McCutchan (pàg. 125-142).

**Goodlad, J.J.** i altres (1979). *Curriculum Inquiry: the study of curriculum practice*. Nova York: McGraw-Hill.

### Lectura complementària

**Herrick, V.E.** (1962). *Collected papers and source materials on curriculum operations and structure*. Madison, Wis.: College Printing and Typing.

curriculars de **continuitat**, **seqüència** i **extensió**, que juntament amb la de **temps**, presenta com a components qualitius bàsics dels dissenys curriculars.

Una proposta també amb repercussió àmplia és la que fa **Eisner** (1979), que, partint d'un concepte de currículum com a estructura de decisions que es prenen abans i durant el desenvolupament de la instrucció, identifica tres tipus de currículum: el **currículum explícit**, el que consta en el pla i es pot observar directament o indirectament en el desenvolupament de les classes; el **currículum ocult**, compost pels components ideològics i instructius no explícits i fins i tot no conscients que, malgrat tot, caracteritzen l'acció escolar concreta i els seus efectes, i el **currículum nul**, com que en qualsevol sistema decisional, el fet d'optar per una alternativa implica deixar fora la resta d'opcions possibles, constitueixen el currículum nul totes aquelles dimensions curriculars possibles que no es consideren en el currículum analitzat.

L'enfocament d'**Eisner** es refereix, com es pot veure, al currículum com el que realment es fa a l'escola. Des d'aquest plantejament, Eisner concreta set dimensions que cal analitzar en el currículum:

1) objectius i prioritats; 2) continguts; 3) tipus d'oportunitats que s'ofereixen; 4) organització d'aquestes oportunitats; 5) organització de les àrees de continguts; 6) maneres de presentació i resposta, i 7) procediments d'avaluació.

En els autors espanyols els *commonplaces* assenyalats no se separen gaire dels que ja hem citat. **Gimeno** (1981) analitza com a components de la teoria del currículum els següents:

a) els objectius didàctics; b) els continguts de l'ensenyament; c) les relacions de comunicació; d) els mitjans tècnics en l'ensenyament; e) les variables d'organització; f) l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En el meu propi treball *Diseño y desarrollo curricular* he plantejat una visió una mica més allargada dels components curriculars i he tractat de reforçar-ne la dinàmica adaptativa. S'analitzen com a components del currículum els següents:

a) anàlisi de la situació; b) establiment de prioritats; c) definició dels objectius; d) selecció, seqüenciació i integració curricular dels continguts;

### Lectura complementària

**Eisner, E.W.** (1979). *Educational Imagination: on the desing and evaluation of the school programs*. Nova York: McMillan.


### Lectures recomanades

**Gimeno, J.** (1981). *Teoría de la enseñanza i desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya/2 (pàg. 155 endavant)

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

e) organització de les estratègies de l'ensenyament (on s'inclouen aspectes com organitzar espais, establir les pautes de motivació i introducció al tema, presentar la informació, proporcionar guies d'aprenentatge, establir relacions interpersonals); f) avaluació dels aprenentatges i del desenvolupament del programa.

## Components bàsics del currículum

El currículum ha de respondre quatre preguntes bàsiques: 

### a) Què cal ensenyar?

És a dir, quines dimensions del desenvolupament es pretenen potenciar mitjançant l'escola, quins continguts d'aprenentatge es pretenen que adquireixin els subjectes, quines experiències formatives se'ls oferirà al llarg de l'escolaritat?


### b) Quan cal ensenyar?

És a dir, com s'ordenarà temporalment l'accés dels estudiants als aprenentatges: quins continguts i quines experiències se'ls oferirà i exigirà en cada etapa de l'escolaritat?

### c) Com cal ensenyar?

És a dir, sota quines condicions metodològiques i de disponibilitat de recursos s'ha de fer el recorregut formatiu dissenyat? Aquestes condicions metodològiques es refereixen tant als principis de procediment que regiran tot el procés (per exemple, atenció a la diversitat, no-discriminació per raó de sexe, obertura a l'entorn, etc.) com a les orientacions didàctiques aplicables al desenvolupament de cada etapa i de cada àrea.

### d) Què, com i quan cal avaluar?

És a dir, quins mecanismes de comprovació són aconsellables de posar en marxa per a constatar si el procés en curs és coherent amb les expectatives que s'han establert (tant pel que fa a les intencions assenyalades com a les condicions marcades al procés educatiu). 

Aquest és, en síntesi, el concepte de currículum que s'assumeix en les prescripcions curriculars. Des del meu punt de vista, constitueix un gran

#### Lectures recomanades

Coll, C. (1991). "Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar". *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.



èxit la simplificació que s'ha fet d'un espai temàtic tan complex. Definit d'aquesta manera, el currículum esdevé un instrument per a reflectir les condicions sota les quals s'espera provocar una millora en la pràctica educativa.

En general, doncs, els diversos autors, segons quin sigui el punt de mira des del qual aborden el currículum (bàsicament el currículum com a pla o el currículum com el que realment es fa a l'escola), detallen més o menys i especifiquen més o menys uns elements o uns altres. També s'hauria d'introduir components específics d'acord amb el contingut específic que abordi cada currículum.

Per acabar, voldria assenyalar tan sols alguns aspectes nous que, tot i no ser habituals en les especificacions dels diversos autors, constitueixen elements que tenen una rellevància en la configuració i implementació dels currículums que cada dia s'emfasitzen més.

**a) La configuració dels espais.** És un aspecte en el qual s'ha posat gran relleu des dels models ecològics i el paper del qual en el procés instructiu cada dia sembla més clar (Weinstein, 1981).

**b) El maneig del temps.** Es tracta de fer ressaltar la importància de la variable temps com a condició de la instrucció. Fer servir el temps només per a temporalitzar segments curriculars em sembla una percepció escassa del paper que exerceix com a component curricular.

**c) També es destaca poc, des de la meua perspectiva, en les diverses propostes, la definició de les relacions de treball escolar amb l'entorn i amb les altres exigències educatives del territori. Això comporta partir del fet que el territori constitueix un altre dels elements del currículum. Ja m'hi he referit en uns altres treballs (Zabalza, 1991a i b).**

**d) La dinàmica institucional.** Escudero (1983) ha fet ressaltar també el paper fonamental (que, d'altra banda, s'ha pogut comprovar en les anàlisis dels processos d'implementació curricular) de la dinàmica institucional. D'aquesta manera, la dinàmica organitzativa i institucional (generalment els esquemes incorporen la part organitzativa en l'agrupament d'alumnes o en l'organització de tasques concretes) constituïria un altre dels elements sense la consideració del qual no es pot entendre, per descomptat, el com i el perquè del funcionament de molts currículums.

#### Especificacions apropiades

Per exemple, els diferents projectes curriculars de Ciències Naturals o Socials, els currículums de Llengua o Llengües Estrangeres, etc. presenten característiques singulars que necessiten especificacions apropiades, sobretot pel que fa a l'organització temporal, espacial, als principis de procediment, etc.

#### Lectura complementària

Weinstein, C.A. (1981). "Classroom desing as external condition for learning". *Educating Technology* (agost 1981, pàg. 12-19).

#### Lectures recomanades

Zabalza, M.A. (1991a). "El ambiente desde una perspectiva curricular". A: J.A. Caride (coord.). *Educación ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago: Tórculo (pàg. 243-296).

Zabalza, M.A. (1991b). *La dimensión pedagógica de los itinerarios culturales europeos*. Dossier realitzat per encàrrec del Consell d'Europa d'Estrasburg.

Escudero, J.M. (1983). *La teoría curricular: hacia una caracterización general del currículum en nuestros días*. Document mecanografiat. Santiago de Compostel·la: Universitat de Santiago de Compostel·la. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.



## 2.2. El currículum en la seva dinàmica processal

Si en comptes de transversal, el tall que fem sobre el currículum és longitudinal, trobarem un **procés seqüenciat de fases** que van des de la planificació del currículum fins a l'avaluació.

Des d'aquesta perspectiva, el procés curricular es configura com un procés de canvi que passa per diferents fases que es desenvolupen en diversos contextos i impliquen diversos agents. És, per tant, una realitat dinàmica i multidimensional en què, com en tota acció social, tenen cabuda els aspectes objectius i subjectius, els reals i els simbòlics, els individuals i els col·lectius.

**Berman** (1981) ha descrit tres grans fases com a constitutives del procés curricular:

- 1) la fase d'**iniciació**, en què comença la mobilització, es planteja i es planifica el canvi curricular o l'elaboració d'un currículum nou;
- 2) la fase d'**ús inicial**, en què el currículum ja elaborat es posa en pràctica, i
- 3) la fase de la **institucionalització**, en què la nova estructura curricular s'incorpora definitivament a l'acció instructiva i es rutinitza.

Posteriorment, sobretot a partir dels treballs de **Fullan** (especialment el del 1982), s'ha pogut completar el quadre de les fases i subfases del procés curricular, que esquemàticament podria quedar així:

- 1) la fase d'**iniciació**, que integraria tres subfases: l'elaboració del currículum, la difusió o disseminació i l'adopció;
- 2) la fase d'**implementació**, que integraria tres processos: la implementació pròpiament dita, l'adaptació i l'enriquiment del currículum;
- 3) finalment, la fase de l'**avaluació** del currículum, en què s'inclouria l'avaluació del currículum i la investigació sobre el currículum.

Encara que sembli un procés massa complex, cada un d'aquests moments del procés de consolidació dels currículums té un paper important en la dinàmica de l'àmbit curricular.

### Lectures complementàries

**Berman, P.** (1981). "Educational change: an implementation paradigm". A: R. Lehming; M. Kane. *Improvising schools: using what we know*. Beverly Hills, Cal.: Sage (pàg. 253-286).

**Fullan, M.** (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: OISE.

La idea de partida de la consideració processal del currículum és enormement suggestiva des del punt de vista de la doctrina curricular. Aporta la visió d'un camp viu i en evolució en el recorregut del qual s'obren nombrosos espais que mereixen la consideració i la investigació dels estudiosos. Molts dels reptes que ens planteja diàriament l'estudi de les classes, el seguiment dels nous plantejaments curriculars a escala nacional o local tenen aquí el seu espai específic. A continuació destacarem alguns dels aspectes principals que es plantegen en cada una de les fases i les subfases anteriors.

### 1) Fase d'iniciació

En el context espanyol, la iniciació d'un procés de construcció o reforma curricular, igual que en la majoria dels àmbits de l'acció social institucionalitzada (sanitat, defensa, etc.), és una decisió política (no és que hagi de sorgir espontàniament dels polítics; en general és més aviat el fruit del descontentament social).

Quan l'àmbit que afectarà la modificació curricular o la nova proposta formativa és més reduït, els qui prenen la decisió de començar el procés poden ser unes altres instàncies: l'administració educativa local, les direccions dels centres, algun col·lectiu, professors particulars o grups de professors, etc.

Doncs bé, la primera qüestió rellevant que es planteja des d'una perspectiva teòrica general és el mateix model de construcció curricular que es produeixi. Aquesta és una qüestió important perquè afecta la resta de fases.

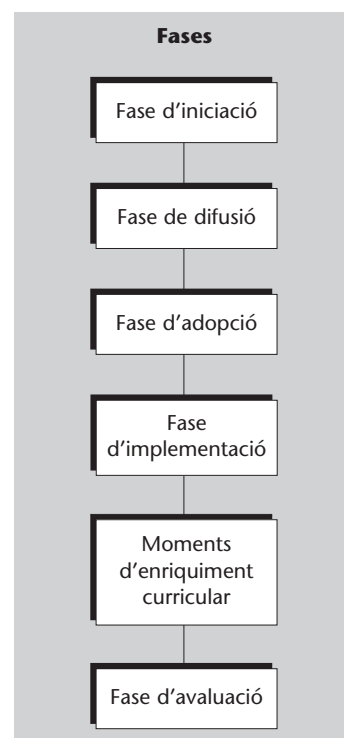
Diversos models d'elaboració apareixen amb més freqüència en les referències especialitzades:

#### a) Models d'elaboració segons la instància que prengui la decisió

En aquest apartat apareixen tres models:

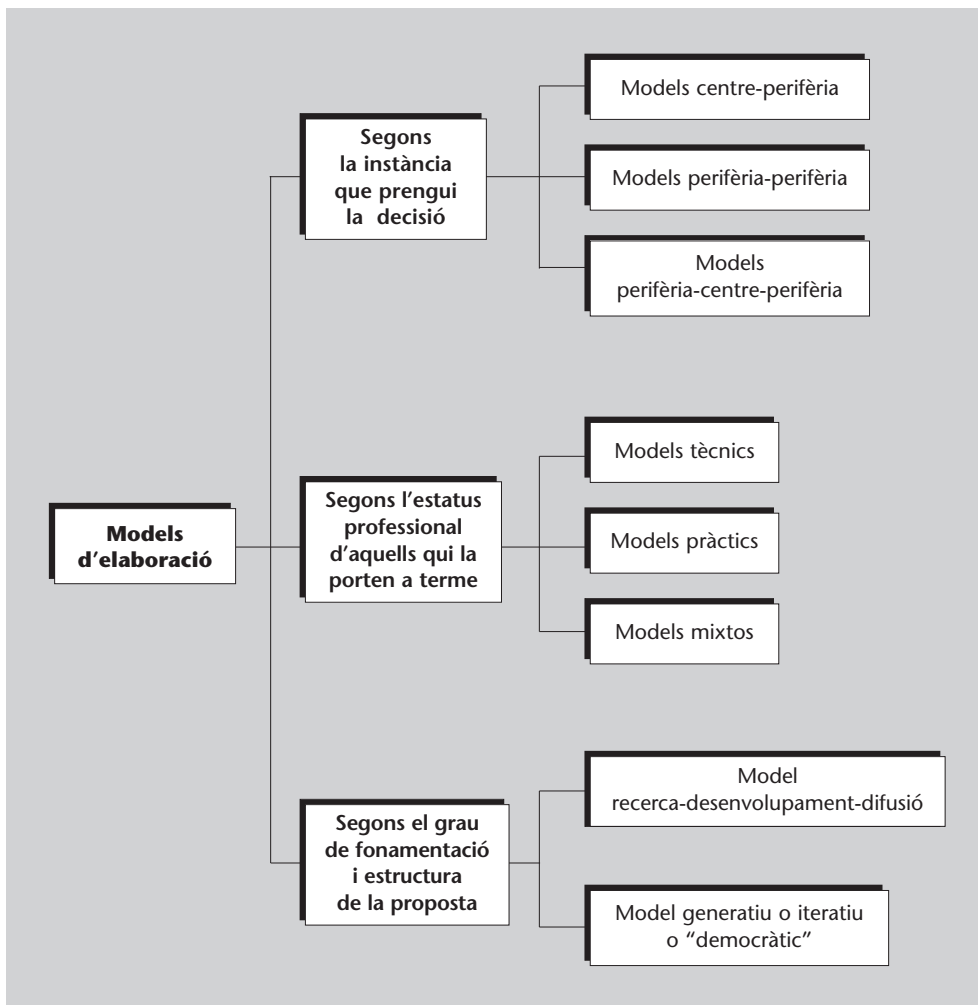
- Models **centre-perifèria**

Es refereixen a aquells processos en els quals el protagonisme correspon a l'administració educativa, que és la que pren la decisió de l'elaboració. Posteriorment arbitrària les disposicions oportunes perquè el producte curricular elaborat s'estengui cap als centres escolars on es duran a terme. És el model habitual en els sistemes curriculars centralitzats.



#### Exemples

Aquest va estar el cas de la reforma del 90 i també el de moltes altres modificacions curriculars o propostes innovadores plantejades per via d'un decret. Tingueu en compte que quan aquí es parla de centre ens referim que la iniciativa correspon a l'administració educativa. En aquest sentit, tan centre és Madrid (posat cas que la decisió surti del MEC) com Barcelona (posat cas que la decisió correspongui a la Generalitat de Catalunya).



- **Models perifèria-perifèria**

Es refereixen a aquells processos en què la decisió es pren per part de professionals o centres escolars. Aquestes instàncies comencen el procés de preparar una proposta curricular (materials per a una disciplina determinada, una proposta de treball en relació amb algun àmbit curricular, etc.), que una vegada elaborada pot ser utilitzada també per altres centres escolars o altres grups de professors interessats.

Va ser així com va néixer el moviment curricular a Anglaterra, i així també com s'han produït moltes propostes curriculars entre nosaltres (quasi sempre referides a aspectes parcials, perquè com que ens trobem en un model curricular centralitzat els grups i les institucions no tenen competència plena per a l'elaboració curricular).

- **Models perifèria-centre-perifèria**

Es refereixen a aquells processos en què la iniciativa d'elaboració curricular ha sorgit a la perifèria, on s'ha desenvolupat algun tipus de pro-

ducte curricular que posteriorment ha estat assumit i legitimat per l'Administració per a difondre'l amb el seu aval a tots els centres escolars.

## b) Models d'elaboració segons l'estatus professional d'aquells qui la portin a terme

En aquest cas, la consideració que s'introdueix en l'elaboració és la referida a les característiques professionals d'aquells qui porten a terme l'elaboració del currículum. Des d'aquest punt d'anàlisi, podem distingir tres models principals:

- **Models tècnics**

Es tracta de les situacions en què els encarregats de fer la nova proposta curricular són alts especialistes en la matèria concreta que es tracta de desenvolupar: catedràtics d'universitat d'aquesta àrea, investigadors, etc.

L'avantatge principal és que tenen una **alta credibilitat** amb relació al tema (se suposa que coneixen amb profunditat el terreny i dominen els últims avenços de l'especialitat). S'espera, doncs, que facin una proposta curricular amb alt nivell de científicitat i ben desenvolupada tècnicament.

Una crítica freqüent a aquest tipus de models s'ha referit a la notable **desconnexió teoria-pràctica** que reflecteixen els productes finals dels grups d'experts; no hi ha cap raó perquè aquelles estructures que funcionen bé des de la perspectiva dels experts hagin de funcionar igual de bé en contextos instructius reals.

Un inconvenient afegit és que els destinataris de la proposta (sobretot el professorat) se sentiran **menys implicats**, ja que es veuen ficats en una cosa en què ells no han participat de cap manera.

- **Models pràctics**

Es tracta dels processos en què l'elaboració és duta a terme per professionals de l'ensenyament: professors, grups de professionals, etc.

L'avantatge principal és que coneixen molt bé les condicions en què s'ha d'aplicar la proposta i, per tant, poden adaptar el disseny curricular a les **condicions reals** de funcionament de les classes i a les característiques

### Exemple

Imagineu-vos, per exemple, que un grup de professors de català hagués dissenyat un programa per a processos d'immersió lingüística. Com que la iniciativa ha sortit entre els professionals, estem davant d'un cas de model de perifèria. Però després aquest programa ha agradat a l'Administració i l'ha adoptat com a proposta institucional que difon entre els centres escolars perquè l'assumeixin com a currículum oficial.

### La posada en pràctica...

... de propostes curriculars no és simplement una qüestió de lògica o congruència científica, sinó també una qüestió de pragmàtica didàctica (costums, rutines ja establertes, interessos, condicions reals de cada classe i de cada grup de subjectes, etc.).

dels alumnes que en són els destinataris. Tenen un llenguatge més pràctic. El seu punt feble es pot trobar en el fet que poden no dominar tan en profunditat el camp com en el cas dels tècnics especialistes i que, per tant, la seva proposta **no sigui tan perfecta tècnicament ni tan actualitzada**. D'altra banda solen tenir un nivell de viabilitat més gran i, en aquest sentit, les propostes que en resulten són més ben rebudes pels professors (malgrat que de vegades amb una certa reticència pensant que què els pot dir una gent que són professors com ells).

- **Models mixtos**

Avui dia són els més freqüents, sobretot en els models d'elaboració **centre-perifèria**. Generalment, les administracions estableixen comissions mixtes en què participen especialistes en aquell àmbit científic, professors amb una gran experiència i persones especialistes en els diferents components del disseny curricular (pedagogs, psicòlegs, tècnics en elaboració de materials). Se suposa que integrant les aportacions de cada un d'aquests col·lectius s'obtenen tots els avantatges assenyalats en els models anteriors i es neutralitzen els punts febles de cada un d'ells.

Bona part dels processos iniciats a la perifèria també es duen a terme per mitjà de grups mixtos en què col·laboren, per exemple, professors en exercici amb experts de la universitat o de les editorials.

### c) Models segons el grau de fonamentació i estructura de la proposta

En aquest sentit ja no parlem de protagonistes de l'elaboració, sinó de les característiques del mateix procés d'elaboració. La literatura diferencia dos models pel que fa a aquest punt:

- **Model R-D-D: recerca-desenvolupament-difusió** (*research-development-diffusion*, en la literatura anglesa)

La característica fonamental és que el procés d'elaboració curricular parteix d'estudis previs o processos d'investigació. En uns casos la nova proposta curricular incorpora els resultats dels processos d'investigació previs. En altres casos la nova proposta curricular se sotmet a processos de control en centres experimentals o laboratoris. Tenen molts punts de relació amb els models tècnics, i les crítiques rebudes es refereixen també a les mateixes qüestions. Per això algunes propostes han provat de neutralitzar les crítiques incloent-hi

#### El linkage model...

... de Havelock (1970), o l'*organization development* de Schmuck (1977), per exemple, en què es concedeix molt més paper a professors i centres escolars en l'elaboració i l'experimentació dels nous components curriculars han intentat neutralitzar les crítiques a aquest model.

més quantitat de contactes entre els equips d'elaboració i els professors.

S'han dut a terme processos d'aquest tipus sobretot en el terreny dels aprenentatges lingüístics, de la lectura, de la matemàtica, etc.

### **Exemple**

Penseu en un mètode d'ensenyament de l'anglès que hagi estat fruit de llargs anys d'estudi. Finalment acaba configurat com un tot tancat i complet. El que s'espera és que els usuaris del mètode el facin servir tal com està previst a les instruccions tècniques. Un professor no pot dir que vol fer servir els vídeos del mètode però que no farà servir pas els textos o les cintes. En aquest cas, l'estructura general del mètode es trencaria i els efectes previstos no es complirien.

La característica principal d'aquests models és el seu **alt nivell de desenvolupament intern**; es tracta de propostes curriculars molt elaborades i amb una fonamentació consistent. El punt feble el trobem, de vegades, en la seva pròpia **perfecció**. Com que estan tan elaborats presenten propostes curriculars notablement tancades (tot ja està decidit) i exigeixen un procés d'aplicació basat en la fidelitat: cal respectar al màxim les previsions originals perquè, si no, es destrueix el mètode.

- Model generatiu o **iteratiu** o "**democràtic**"

En aquest cas es tracta d'un tipus de procés d'elaboració molt més artesà. No té la fonamentació científica dels models R-D-D, però el fet d'estar menys elaborat fa que les propostes curriculars hi apareguin més obertes i dona peu a la participació dels professors que les faran servir. La idea fonamental és que els currículums han d'estar desenvolupats comptant sempre i en totes les fases amb la participació d'aquells qui els han de fer servir.

### **Condicions**

Rulker (1985) assenyalava tres condicions perquè es pugui parlar d'un model "democràtic" d'elaboració del currículum:


- a) El desenvolupament dels currículums s'ha de fer a les escoles o en col·laboració directa amb aquestes.
- b) La reforma del currículum ha de partir dels problemes concrets de l'ensenyament i l'aprenentatge. El procés d'ensenyament i el paper del professor s'han de col·locar al centre del desenvolupament del nou currículum.
- c) La reforma del currículum s'ha de desenvolupar sota la forma d'interacció entre totes les parts implicades (especialistes acadèmics, professors i polítics). És a dir, el punt crucial del model democràtic no és que no hi hagi diferenciació entre els "elaboradors", sinó que aquells que exerceixen diferents funcions no són implicats de manera jeràrquica i en diverses fases, sinó que col·laboren en totes. Rulker, T. (1985). "Curriculum Reform".

A. T. Husen; T.N. Postlethwaite. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press (pàg. 1.248-1.257).

De totes maneres, l'anomenat *model democràtic* també presenta les seves deficiències i s'ha comprovat a la pràctica que no tot surt tan perfecte com se suposava des de la teoria. Per exemple, no sempre els professors estan disposats a participar en una tasca que els exigeix molta dedicació, determinats temes nous exigeixen un paper prioritari dels experts (en el nostre cas, per exemple, els nous programes curriculars en l'àmbit de la informàtica), els plantejaments excessivament localistes són poc generalitzables i difícils de fer rendibles econòmicament, etc.

En resum, el procés d'elaboració de nous currículums és un procés complex, amb diferents possibilitats i sotmès a la influència de molts factors: si més no, processos instructius, institucionals i socials són fàcilment distingibles en tot procés de desenvolupament curricular. Els factors polítics hi tenen un paper important: les condicions de la presa de decisions en les diferents escales (estatal, regional, local) varia d'acord amb la legislació de cada país.

La naturalesa de les decisions polítiques i de les condicions que imposen no sempre són congruents amb les necessitats reals de canvi o amb els criteris dels professionals. És, en definitiva, un procés de negociació en què el poder que tingui cada grup és una variable fonamental (Eggleston, 1977). És, alhora, un procés en què hi ha implicats persones, interessos, creences, maneres habituals de comportament social i professional.

Desenvolupar un currículum és molt més subtil que el que es pugui constatar en les especificacions escrites en un full. Canviar el currículum de l'escola és canviar els factors que interactuen en la configuració del currículum que es canvia. En cada cas això implica produir canvis en les persones: en els seus desitjos, creences i actituds, en els seus coneixements i habilitats... És per això que canviar el currículum és molt més que un simple canvi de document. Per això convé insistir que juntament amb la dimensió conceptual i tècnica hi ha la dimensió pragmàtica, la qual cosa afecta les persones. 

## 2) Fase de difusió

El segon moment de desenvolupament curricular és la fase de difusió. Es refereix al procés pel qual es fa arribar la proposta sorgida de la fase d'elaboració als seus futurs usuaris: centres escolars, professors, comunitat educativa.


### Lectura complementària

Eggleston, J. (1977). *The Sociology of School Curriculum*. Londres: Routledge, Kegan and Paul.

### Importància de la fase de difusió

Aquesta és una fase “nova” en l'estructura processal del currículum. Hi va haver un moment en què el predomini d'una mentalitat curricular burocràtica portava a pensar que n'hi havia prou de promulgar una proposta curricular com a document oficial (que aparegués al *Boletín Oficial*) per a entendre que ja era vigent i que es portaria a la pràctica.

La comprovació que les coses no funcionen així en educació (els canvis, tret dels més formals o estructurals, no es fan per decret) va portar els responsables de l'educació a adonar-se de la importància de la fase de difusió.

La difusió o disseminació és una tasca que es duu a terme sobre la base de dos puntals de suport: 

a) el maneig de les **estratègies de la comunicació**, de manera que les noves idees que es volen fer arribar siguin clares, que les propostes i aquells qui les difonen siguin creïbles, que estiguin presentades suggestivament i que tinguin a veure amb els problemes reals i amb la millora dels resultats, i

b) l'establiment d'un **procés de formació** paral·lel. No es pot suposar que algú faci coses que abans no feia si no se'l forma.

La qüestió principal que afronta la difusió és que els seus efectes depenen de la percepció que generen en els receptors, de les característiques del “producte” que s'intenta comunicar. Bona part d'aquesta “bona percepció” sol estar lligada al grau de practicitat i utilitat que continguin les propostes noves.

Knott i Wilddawsky (1980) plantegen que millora el procés de difusió el fet que les propostes disseminades es refereixin a qüestions sobre les quals tinguin control real aquells qui proven de difondre-les, propostes que ells mateixos han experimentat anteriorment en el seu propi context de treball, i que es tracti de propostes construïdes sobre aspectes positius i no sobre allò que falla.

### 3) Fase d'adopció

L'adopció es refereix al moment en què una proposta curricular és finalment “acceptada” per la institució o les persones que la portaran a terme. És a dir, s'han fet els tràmits necessaris per a assumir-la.

S'ha plantejat l'adopció de dues maneres diferents: com a **final del procés de difusió** (en aquest cas s'entén que la difusió ha tingut èxit i que s'ha decidit adoptar la proposta curricular) o com a **incorporació real** de la nova proposta curricular a l'esquema instructiu del centre o del professor.

#### Tractament de la informació

Com més propera quedi la informació als problemes que hom afronta, com més pràctica sigui la informació en si, és a dir, que contingui no solament referències teòriques sinó també propostes pràctiques de funcionament més possibilitats hi ha que, si més no al començament, sigui ben acollida.

#### Lectura complementària

Knott, J.; Wilddawsky, A. (1980). “If dissemination is the solution, what is the problem?” *Knowledge* (núm. 1, pàg. 537-578).



La qüestió principal que es planteja en la fase d'adopció és precisament el “canvi real” que genera l'adopció. Watzlawick (1981) ja parlava de canvi 1 (canviar alguna cosa perquè res no canviï) i canvi 2 (quan realment el canvi d'un component del sistema obliga a reestructurar tot el sistema).

### Lectura complementària

Watzlawick, P. i altres (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

#### Falses adopcions

El moment de l'adopció també és nou en la seqüència processal del currículum. Se'n constatà la importància arran de la comprovació als Estats Units, a la dècada dels seixanta, que una gran quantitat de currículums nous (d'educació compensatòria, sobretot) que havien estat virtualment adoptats en uns casos ni tan sols s'havien posat realment en marxa i, en d'altres, havien estat tan “transformats” que realment, més que una nova proposta curricular, el que es feia era el mateix d'abans amb una nomenclatura nova.

El risc de les adopcions falses és encara més gran en contextos curriculars com l'espanyol, en què l'adopció no significa, en molts casos, una decisió personal o institucional sinó administrativa, amb la qual cosa aquells qui realment han d'assumir l'adopció no es veuen especialment vinculats al procés. És com si els responsables de l'Administració els haguessin ficat en un bon embolic que ells mateixos —institució i professors— ni han demanat ni viuen com una cosa pròpia.

De totes maneres, actitud i implicació personal de professors i directius és un factor que influeix en l'adopció real, però no és l'únic. Loucks (1985) descriu sis factors que incideixen clarament en el procés d'adopció: **a)** que els nous currículums estiguin disponibles i siguin valuosos; **b)** que hi hagi prou informació sobre aquests currículums; **c)** que els currículums tinguin defensors (tècnics o col·legues que en prediquin les virtuts); **d)** que hi hagi vincles amb recursos externs; **e)** que hi hagi fons suficients, i **f)** que una nova legislació o normativa els doni suport.

#### 4) Fase d'implementació

La fase d'implementació recull el moment en què, un cop adoptat el nou currículum, s'incorpora efectivament al pla d'activitats del centre escolar. Convé considerar dos tipus de qüestions pel que fa a la implementació: els models d'implementació i les condicions o factors que influeixen en el procés d'implementació.

##### a) Els models d'implementació

Respecte de la implementació convindria diferenciar-ne dos models als quals ja hem al·ludit en un punt anterior: el model d'implemen-

tació basat en la **fidelitat** i el model d'implementació basat en l'**adaptació**.

- La idea de partida d'una **implementació basada en la fidelitat** és que la posada en pràctica de la proposta curricular ha de seguir les **pautes marcades** pels equips d'experts que l'han elaborat i les directrius normatives sancionades per l'administració educativa. Aquesta exigència se sol justificar pel fet que la proposta curricular (el que s'ofereix com a resultat de la fase d'elaboració) és un paquet instructiu ja plenament configurat, amb els objectius marcats, els continguts seleccionats i organitzats en unitats, els materials elaborats, etc.

Qualsevol variació pot comportar una desnaturalització del projecte. En canvi, portar-lo a terme de manera plena significa que aquells qui el posin en pràctica s'"imbueixin" de la filosofia i els plantejaments utilitzats en l'elaboració de la proposta. Totes dues condicions són els problemes principals d'aquest model d'implementació.

Per a constatar si la fase d'implementació s'ha portat a terme en bones condicions, el que s'haurà de considerar és si aquells qui l'han fet tenen un coneixement suficient del model original, quin és el nivell de concordança entre el model inicial i els models generats en la pràctica, si s'han introduït variacions i de quin tipus (les variacions solen ser considerades com a desviacions del model), si la implementació ha estat homogènia en els diversos contextos on s'ha dut a terme i quin tipus de resultats s'han obtingut, si són positives les actituds dels qui duen a terme la implementació cap al canvi proposat, etc.

- Els processos d'implementació **basats en l'adaptació** parteixen d'un altre tipus de supòsits i generen una dinàmica també diferent. Generalment —ja que hi ha molt diversos graus d'obertura segons el "marge de variació acceptable" en el procés d'implementació— no es preespecifica el procés d'implementació que s'ha de seguir, sinó que es fa dependre de les **característiques de cada situació** i de les **solucions** que a les institucions i als professors implicats els sembli més convenients d'acord amb les peculiaritats de cada context. De vegades fins i tot és difícil distingir la fase d'elaboració de la d'implementació, ja que la mateixa proposta curricular s'elabora a mesura que és posada en pràctica i se'n constaten els efectes. Això és el que passa amb els models generatius.

#### Sentit de la doble categorització

Com es veurà a continuació, aquesta doble categorització té a veure amb els formats seguits en la fase d'elaboració curricular a què ens hem referit abans: certs models d'elaboració (sobretot els models tècnics i els models R-D-D) tendeixen a necessitar una implementació carregada de fidelitat a les propostes originals; en canvi, els models pràctics i generatius d'elaboració s'adeqüen millor a processos d'implementació adaptatius.

#### Es comença...

... amb una idea encara poc desenvolupada i és a mesura que s'experimenta quan se n'estableixen els continguts i l'estructura.

No cal dir que els models mai no són purs: ni la implementació basada en la fidelitat impedeix qualsevol tipus de canvi, ni l'adaptativa permet qual-

sevol variació. En els models basats en la fidelitat se sol parlar de *curriculum adaptation* per a referir-se a aquell tipus de canvi que, salvant la fidelitat bàsica, es poden introduir a la proposta original.

### Resposta a diversos problemes

Grobman (1976) ha assenyalat que per mitjà de l'adaptació es tracta de respondre a diversos problemes de la implementació curricular:

a) Als diversos contextos ecològics: es tracta de possibilitar que s'introdueixin al currículum els continguts de la natura, la història, la cultura pròpia de cada zona. De vegades els canvis adaptatius són mínims: canviar unes plantes per unes altres, uns animals per uns altres, etc. De vegades poden ser més amplis: per exemple, quan s'introdueixen temes nous o nous enfocaments en l'estudi de la història, o es fan ressaltar els èxits dels científics i els literats propis per sobre dels d'altres procedències, etc.

b) Al diferent temps dedicat en l'horari a la temàtica que cada currículum abordi, la qual cosa significa haver de modificar les previsions de temporalització que s'havien fet en la fase d'elaboració.

c) A les necessitats plantejades pels estudiants desavantatjats. Alguns dels grans projectes curriculars internacionals especifiquen quin és el *core curriculum* del projecte perquè es faci especial atenció a aquests aspectes encara que no es pugui abordar el projecte en conjunt, o bé possibiliten diversos formats (més fàcil o senzill, més complex i avançat) per a ser aplicats en distintes situacions d'acord amb el nivell instructiu i la familiaritat amb les estratègies d'aprenentatge que necessita el projecte.

Grobman, A.B. (1976). "Factor influencing international curricular diffusion". *Studies Educational Evolution* (núm. 2, pàg. 227-232).

Òbviament, en els processos d'implementació basats en l'adaptació, la possibilitat d'introduir variacions mai no és total. Se solen establir com a permanents certs components bàsics del projecte. De vegades es tracta d'una estructura mínima d'objectius i continguts. D'altres és el marc de condicions on es recullen els principis bàsics del nou projecte. En tot cas, com que el que s'assumeix en aquest enfocament és la naturalesa prevalent de la fase d'implementació sobre la d'elaboració, fins i tot aquests components mínims es plantegen de manera experimental i podrien ser variats posat cas que així ho aconsellessin les avaluacions o les revisions del nou marc curricular.

Malgrat que tots dos models sorgeixen en contextos socials i legals diferents i que reflecteixen concepcions molt diferents del que és l'escola i quin és el paper que hi tenen els professors, tampoc no hem de caure en una posició simplista d'atribuir totes les calamitats (teòriques i tècniques) a l'un i totes les possibilitats a l'altre.

Berman (1981) suggereix, per exemple, que se'ls hauria de considerar com a models alternatius (que fins i tot poden generar, units, models eclèctics), cada un dels quals té avantatges i inconvenients i cada un dels quals es pot fer servir amb avantatge en determinades situacions. La idea de Berman és que els models de reproducció poden ser apropiats per a situacions en què hi ha uns objectius clars i consensuats, amb innovacions molt ben elaborades i quan es tracta d'introduir-hi

### Curriculum adaptation

Alguns paquets curriculars (per exemple, el BSCS, *Biological Science Curriculum Study*) inclouen aquesta possibilitat en la seva pròpia estructura original, de manera que poden ser adaptats als diferents contextos en què seran utilitzats (de vegades, fins i tot en diversos països).

petits canvis. En canvi, en cas de conflicte o bé davant de canvis en profunditat són preferibles els models democràtics.

Fullan (1985) atribueix als models programats (basats en la fidelitat) l'avantatge de ser més clars, més específics i més fàcilment avaluables. Als adaptatius els atribueix l'avantatge de permetre més nivell de decisió als participants i de fer possible un procés d'implementació més adequat a les diverses situacions i contextos.

Però, per altra banda, tots dos tenen també desavantatges: els primers perquè són inapropiats per a certes circumstàncies i perquè poden provocar el rebuig d'aquells subjectes o grups que no es vulguin identificar amb el tipus de canvi plantejat; els segons perquè sovint generen confusió sobre què és el que realment pretenen i perquè des del punt de vista de l'avaluació i investigació són processos difícils d'abordar, ja que el canvi està en evolució contínua i canvia d'una situació a una altra.

#### b) Els factors que incideixen en la implementació

Podem seguir Fullan (1985) en el desenvolupament d'aquest punt. Aquest autor identifica quatre factors que afecten el procés de realització de les noves propostes curriculars: les característiques del canvi (podem entendre que la nova proposta que es fa comporta un canvi sobre les anteriors); les condicions pròximes en què es desenvoluparà la implementació; les estratègies formatives que l'acompanyin, i, finalment, altres factors diversos. Vegem de manera molt sintètica cada un d'aquests factors.

- Les **característiques del canvi**

Fonamentalment n'hi ha quatre: necessitat i compatibilitat, claredat, complexitat i qualitats i manejabilitat dels materials.

Aquestes característiques actuen i es resolen de manera diferent en els models de fidelitat i en els adaptatius. Els primers han de resoldre les qüestions de la claredat, complexitat, manejabilitat, etc. en la fase d'elaboració del currículum. Els models adaptatius les resolen sobretot sobre la pràctica i en la implementació.

- Les **condicions locals** en què es desenvolupi la implementació

Aspectes com quina és la posició i la implicació de l'administració educativa o dels representants locals, dels diversos comitès que es puguin cons-

#### Lectures complementàries

**Berman, P.** (1981). "Educational change: an implementation paradigm". A: R. Lehming; M. Kane (ed.). *Improving schools: using what we know*. Beverly Hills, Cal.: Sage (pàg. 253-286).

**Fullan, M.** (1985). "Curriculum implementation". A: T. Husen; T.N. Postlethwaite. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

#### En tot cas...

... cal tenir en compte que es tracta de característiques la naturalesa de les quals evoluciona. Per exemple, la manejabilitat dels materials pot millorar a mesura que es té més experiència i se'ls perd la por. Un altre factor important respecte d'aquest punt és la percepció (igual o més que quines siguin les característiques reals influeixen com aquestes característiques són percebudes).

tituir, de les autoritats acadèmiques, etc. configura una xarxa de suports que influiran fortament en el desenvolupament d'aquesta fase.

S'ha atorgat una importància especial en la investigació a la figura del director o la directora del centre escolar i al clima i les interaccions escolars com a factors de gran influència en la implementació.

Per això, indica, la millor implementació i aprenentatge tenen lloc quan director i professors donen una forta prioritat als temes instructius i generen entre ells una sensació d'eficàcia, que poden millorar l'ensenyament per mitjà de l'esforç col·lectiu.

- Les estratègies de **desenvolupament professional**

Fullan (1985) es refereix en aquest cas a dos aspectes: el tipus d'oportunitats de formació *in service* s'ofereix als professors implicats en la implementació (què guanyen ells amb els canvis o amb la seva participació en aquests canvis?) i com s'afronta tota la qüestió de la comunicació (relació entre persones i grup, circulació de la informació, etc.).

#### **Les oportunitats de formació i la comunicació**

Hem insistit també en la fase de difusió del paper tan important que tenen aquests dos components. Aquesta insistència els converteix en condicions bàsiques de desenvolupament curricular. Si es vol que les propostes curriculars arribin a bon terme és molt important posar especial atenció als canals d'informació establerts i a les oportunitats de formació que s'ofereixin. Sovint, quan es presenten problemes, no són deguts tant a la tan gastada "mala actitud" o "desinterès" dels professionals com a la manca d'informació i a la sensació que no s'està preparat per a donar resposta a les noves demandes que es fan. És molt freqüent observar la sensació d'aclaparament personal amb què molts professors escolten el "nou paper" del professor i tot el que s'espera d'ells en el procés d'una reforma del sistema educatiu.

- Els **factors externs** al procés d'implementació però que influeixen en aquest.

Són, per exemple, el mateix context polític (sobretot quant a l'acotament que es dona a la dinàmica de canvi que s'intenta desenvolupar), els recursos financers i materials disponibles, el suport tècnic, etc. Tots aquests factors no són elements aïllats o que funcionen independentment. És el conjunt de tots el que crea les condicions més adequades perquè es produeixi la incorporació real dels currículums en la vida escolar.

"És sabut que el canvi, en la pràctica, ocorre quan certs elements es presenten en combinació: atenció al desenvolupament de materials clars i de valor provat; un suport i un lideratge actius per part de l'Administració, tant pel que fa al districte com, sobretot a escala local; activitats permanents de perfeccionament i desenvolupament de condicions per al treball col·lectiu o altres formes d'interrelació a cada escola, i l'ús selectiu dels recursos externs (tant en el que es refereix a persones com a recursos financers o materials de tota mena)". Fullan (1985, pàg. 1.214).



#### **Els nous significats...**

... la nova conducta i les noves habilitats depenen molt de si els professors treballen aïlladament o si, al contrari, intercanvien idees i es donen suport mútuament en la seva tasca.

## 5) Moments d'enriquiment curricular

Aquesta fase forma part de la implementació i recull els processos d'innovació i millora produïts sobre la versió original dels projectes curriculars. Té sentit, per tant, en els casos en què es tracti de processos d'implementació flexibles i adaptatius.

L'enriquiment curricular (*curriculum enrichment*) o millora del currículum es pot plantejar com a **evolució de la proposta curricular** en conjunt o bé com a **enriquiment de les oportunitats d'a-**

**prementatge** que es presenten als alumnes, com a compensació per als retardats o com a ampliació per als que acaben abans.



La incorporació de noves tecnologies comporta un enriquiment curricular.

Enriquir el currículum pot comportar diversos tipus d'operacions: incorporar-hi nous agents, continguts o experiències formatives locals; actualitzar-ne els continguts i els materials, per exemple noves tecnologies; afegir-hi nous camps de treball, com ara pràctiques, noves experiències, etc.; incorporar-hi itineraris diferenciats per a alumnes amb algun tipus de retard o de necessitat educativa especial.

## 6) Fase d'avaluació

L'avaluació del currículum constitueix, sens dubte, un dels eixos gordians del procés curricular. En l'avaluació curricular, a més, reapareixen i es barregen, com en un gresol, tots els elements dialèctics als quals he fet al·lusió en cada una de les altres fases, des de les diferents concepcions del currículum, fins als diferents models d'elaboració, d'implementació, etc.

L'avaluació del currículum constitueix tot un conjunt d'operacions de naturalesa complexa. La base doctrinal de què es parteixi (la idea que es tingui d'avaluació i la idea que es tingui de currículum) té un paper important a l'hora d'enfocar l'avaluació del currículum. Justament per això, s'ha generat un cabal enorme de literatura al voltant de l'avaluació del currículum i les posicions han estat sovint enfrontades.

No entrarem aquí en l'anàlisi de les diverses etapes per les quals ha passat l'avaluació del currículum. Entre altres coses perquè les referències es refe-



reixen gairebé sempre al que ha passat en altres països, fonamentalment als Estats Units.

### Història resumida de l'avaluació del currículum

Si esteu interessats a aprofundir en aquest tema us podeu adreçar al treball de Stufflebeam i Shinkfield (1987). Hi descriuen quatre etapes fonamentals en la història de l'avaluació del currículum:

a) **etapa tayleriana:** dècada dels anys trenta i primera part dels quaranta, amb Tyler i Smith com a autors centrals. Molt centrada en la comprovació del nivell d'èxit dels objectius plantejats per mitjà de tests;

b) **etapa de la innocència:** a partir de la guerra del 45 i a recer de les sumes enormes de diners que es van dedicar després de la guerra mundial a recuperar les mancances culturals. Cada programa generava el seu propi sistema d'avaluació, la qual cosa al final va provocar una mena de caos tant en el que fa referència als instruments utilitzats com a la possibilitat de fer rendibles els resultats aconseguits per a la millora dels processos avaluats;

c) **etapa del realisme:** començà a final de la dècada dels cinquanta i es prolongà durant els seixanta, amb Cronbach, Stufflebeam, Scriven i molts d'altres com a figures clau. Constituï una fase de consolidació de les pràctiques avaluadores: es desenvolupà una nova concepció de l'avaluació del currículum centrada en la millora dels processos avaluats, es van experimentar nous sistemes d'avaluació (entre els quals, processos de tipus experimental) i es va generalitzar la idea que qualsevol programa educatiu havia de tenir un sistema d'avaluació integrat en la seva pròpia estructura, és a dir, una cosa que forma part del programa en si, no una cosa que s'hi afegeix posteriorment i que queda sempre com un component marginal, i

d) **etapa del professionalisme:** comença als setanta i es manté en l'actualitat. Es caracteritza per un fort desenvolupament dels estudis sobre l'avaluació (metaavaluació) i per la consolidació de l'acció avaluadora com una activitat desenvolupada per avaluadors professionals. Apareixen els primers documents tècnics i deontològics per al desenvolupament de l'avaluació.

“Avaluació és la valoració sistemàtica del valor i el mèrit d'alguna cosa”. Així l'ha definit el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981).

El **mèrit** es refereix a l'eficàcia i el rendiment del programa o aspecte del programa que s'hagi valorat: si el programa ha aconseguit els propòsits que es proposava, si el material ha complert bé el seu paper en el conjunt de components del qual formava part, etc. És la idea d'una cosa meritòria, que no desmereix, que no defrauda respecte dels resultats. El **valor** es refereix a com pot ser de valuós un programa (o la part que s'avalua) en un moment i unes circumstàncies determinades, és a dir, el nivell de prioritat que li seria atribuïble.

Finalment, el tercer eix de l'avaluació curricular, que s'ha incorporat a la seva estructura semàntica només en l'últim període històric, es refereix a la seva **utilitat**, és a dir, a la seva capacitat de retorn (*feed back*) sobre la pròpia realitat avaluada. Es parla d'avaluació per a referir-se a aquells processos dirigits a l'obtenció i el tractament d'informació sobre programes i desenvolupaments curriculars adreçats explícitament a la millora dels processos avaluats.

### Lectures complementàries

Stufflebeam, D.L.; Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía práctica y teórica*. Madrid: Paidós.

“Standards for Evaluation of Educational Programs. Projects and Materials”. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981.

### Mèrit i valor

Un programa pot ser meritori (no desmereix en si mateix, permet obtenir els resultats previstos, etc.) però no valuós, ja que d'acord amb els criteris utilitzats en un moment donat (les expectatives o necessitats dels clients, la comprovació entre diversos programes alternatius, la disponibilitat de recursos, la compatibilitat amb altres esforços sectorials o de política general, etc.) aquest programa no apareix com un objectiu prioritari en el context escolar.

Des d'aquesta última perspectiva definicional, Stufflebeam i Shinkfield distingeixen pseudo-avaluacions (les que es porten a terme per motius espuris i aliens al programa avaluat), quasi-avaluacions (aquelles que no aborden bé i de manera completa el programa que han d'avaluar o no estan orientades a la seva millora) i autèntiques avaluacions curriculars (les que responen efectivament a la constatació del mèrit, el valor i la millora del programa avaluat).

En definitiva, l'avaluació curricular és un àmbit complex i condicionat per influències i decisions de signe molt divers. Com he assenyalat abans en la fase de l'avaluació incideixen tot el conjunt de postulats, opcions i modalitats d'acció que s'hagin pres durant el procés curricular. És, alhora, un àmbit metodològicament obert en què pràcticament qualsevol mètode té cabuda d'acord amb el propòsit que es persegueixi, des dels judicis intuïtius fins als dissenys de laboratori més rigorosament controlats.

Especialment important em sembla el tema de l'avaluació de programes curriculars perquè aquest pot ser un dels àmbits professionals en què tingui cabuda l'acció del psicopedagog. Hem vist que, en les etapes descrites, l'última es refereix a la consolidació de la figura dels **avaluadors**, cosa que aquí encara no ha arribat però que és justament en aquests moments quan es comença a introduir. Tant de bo molts i moltes dels que ara comencen la seva formació com a psicopedagogs puguin trobar la seva ubicació professional en l'avaluació de programes. Si fos així, recordeu les **habilitats** que Sanders descriu com a pròpies d'un avaluador curricular.

En aquest sentit, la idea de Sanders (1979), que assenjala cinc competències professionals (aspectes en què l'avaluador ha de ser competent), recull força bé els aspectes de l'avaluació curricular que he citat en els punts anteriors. Les cinc habilitats que Sanders "exigeix" a l'avaluador són les següents:

**a) Descriure l'objecte de l'avaluació:** això implica un coneixement suficient d'allò que es pretén avaluar, quins són els límits, quines són les característiques, quins són els components bàsics i quins els accidentals. Implica també ser capaç de comunicar els aspectes fonamentals del procés d'avaluació a la resta, si més no als clients i als implicats en el procés d'avaluació.

**b) Descriure el context de l'avaluació,** que implica conèixer quins factors subjacents a l'avaluació són rellevants i l'efecte que tenen o poden tenir en l'avaluació o en l'objecte que s'ha d'avaluar.

#### Nota

La informació entre parèntesis és massa simplista i aclareix poc el sentit que els autors atorguen a cada un dels tipus d'avaluació. Certament la classificació de Stufflebeam i Shinkfield aporta dades molt més clares que les recollides aquí. Fóra interessant que consultéssiu directament el seu treball.



c) **Conceptualitzar adequadament els propòsits de l'avaluació:** implica ser capaç de definir clarament els propòsits de l'avaluació per tal d' aclarir la direcció del procés, la metodologia més adequada per a recollir i tractar informació, la presentació dels resultats, etc. Això implicarà captar bé les demandes dels "clients" i, si escau, negociar el "sentit" general de l'avaluació.

d) **Determinar el valor o mèrit de l'objecte avaluat:** identificar i justificar els mètodes i els criteris utilitzats i desenvolupar adequadament el procés avaluador.

Tot i que Sanders no ho especifica, caldria incloure en aquest punt també la tasca d'indicar els punts forts i els febles del procés avaluat i les orientacions sobre la manera en què els resultats podrien ser utilitzats per a millorar-lo. És a dir:

e) **Mantenir-se dins de patrons ètics:** demostrar que es coneixen els riscos de la tasca d'avaluació i els requisits de "credibilitat" que aquesta tasca exigeix.

En tot cas, i sigui qui sigui qui la porti a terme, l'avaluació curricular ha de respondre a quatre condicions bàsiques i, per això, ha de ser:

- **Útil:** és a dir, dirigida a aquelles persones o grups que hi estan implicats i són responsables de la millora d'allò que s'avalua. En aquest sentit, els ha de servir per a identificar els punts forts i els febles d'allò avaluat i els ha de proporcionar orientacions per a millorar-ho.
- **Factible:** és a dir, fer servir procediments que realment es puguin portar a terme sense disruptcions greus de la dinàmica normal d'allò que s'avalua. S'ha de portar a terme sense gaires condicionants de qualsevol mena plantejats pels grups interessats a "orientar" el sentit o els resultats de l'avaluació.
- **Ètica:** fundada en acords explícits que assegurin la cooperació necessària dels implicats i que garanteixin que no se'n lesionen els drets. L'ètica es refereix també al procés de l'avaluació i als seus propòsits (pseudo-avaluacions).
- **Portada a terme de la manera més acurada ("científica") possible:** les dades manejades reflecteixen realment l'estat de les coses i el seu context, és a dir, que siguin vàlids i fiables, que el seu tractament res-

pongui a criteris justificats. Implica també que el mateix procés d'avaluació s'ha de sotmetre a consideració per a identificar-ne els punts forts i els febles (avaluació de l'avaluació).

## Activitats

Llegiu el text “Les fonts del currículum escolar” (vegeu l'annex). La lectura d'aquest text hauria de formar part del mòdul atès que el contingut que tracta és part important de la fonamentació general del currículum escolar i és essencial per a entendre'n la naturalesa. La lectura guarda una relació estreta amb el mòdul, del qual constitueix una clara continuïtat temàtica i d'estil. Tanmateix, per a preservar l'amplitud del mòdul s'ofereix com a complementària. Alguns dels aspectes tractats en aquest apartat els tornareu a trobar en altres mòduls d'aquesta assignatura i en altres assignatures de la carrera, la qual cosa es justifica per la importància que té. Per part nostra, us recomanem encaridament la lectura del text proposat.

Trieu la resposta correcta.

- La font epistemològica del currículum es refereix a qüestions com les següents:
  - Quins aspectes de la cultura vigent s'han d'incorporar realment al currículum escolar i sota quina estructura disciplinar.
  - Com s'han d'organitzar les activitats i els continguts curriculars perquè es doni una resposta efectiva als interessos dels subjectes.
  - A quines demandes socials ha de respondre l'escola actual i en quines dimensions formatives ha d'insistir l'educació actualment.
- Què aporten les fonts del currículum a l'estructura i el desenvolupament del currículum?
  - Es tracta d'una sèrie de consideracions i anàlisis prèvies que serveixen per a fonamentar les diferents decisions que s'adoptaran posteriorment sobre quin tipus d'objectius, quins continguts, quines activitats, etc. són pertinents.
  - Es tracta de prendre en consideració els punts de partida i les consideracions que estableix el currículum oficial; és a dir, estableixen la filosofia de base del currículum formal
  - Serveixen per a indicar-nos quins objectius i continguts hem de treballar al llarg de l'escolaritat perquè s'estableixen com a obligatoris, és a dir, quin és el compromís que cada Estat assumeix respecte dels seus ciutadans.
- Pel que fa a les fonts del currículum podríem assenyalar que...
  - La font psicològica es refereix a com s'han de seleccionar i ordenar els continguts i les activitats formatives perquè siguin interessants i motivadores per als estudiants.
  - La font sociològica es refereix a quin és el paper de l'escola i quines funcions haurà de complir com a resposta a la demanda de formació que li fa la societat en general i cada comunitat educativa en particular.
  - La font epistemològica es refereix a la teoria de l'aprenentatge que servirà de base a la proposta d'ensenyament. Així, per exemple, a Catalunya s'ha fet una opció clara pel cognitivisme.
- Una part de la filosofia pedagògica dels currículums és el compromís amb els valors. Hem insistit a classe que el compromís amb els valors es produeix en diversos àmbits:
  - Amb relació al que podríem anomenar una “educació completa”, és a dir, que doni menys importància a l'adquisició de coneixements i destreses i molta importància al desenvolupament personal.
  - Amb relació al pluralisme, és a dir, una educació que sigui capaç d'establir les bases (coneixements, actituds, etc.) que permetin l'acceptació de la diversitat.
  - Amb relació a la dimensió europea, és a dir, donant prioritat a tots aquells continguts que es refereixen a realitats i persones de la cultura europea.

## Exercicis d'autoavaluació

### D'elecció múltiple

- Es diu que un model curricular és...
  - perifèria-centre quan, per exemple, el nou programa de Matemàtiques sorgit dels treballs d'un equip d'experts s'experimenta en centres seleccionats i després es generalitza a la totalitat dels centres escolars.
  - centre-perifèria quan, per exemple, un laboratori d'Educació ambiental d'un institut prepara un projecte didàctic i aquest programa és adoptat també per professors d'altres centres.
  - perifèria-centre-perifèria quan, per exemple, la Generalitat adopta un programa de català que feia servir un grup de professors de Girona i el converteix en programa oficial per a tots els centres escolars d'aquest nivell.
- En parlar de currículum hem vist algunes accepcions diferenciades d'aquest concepte. Així, per exemple:
  - Currículum formal és tot el programa formatiu que cada escola posa en marxa, és a dir, el currículum real per a distingir-lo del currículum com a pla.

- b) Currículum ocult, és tot allò que es refereix a aquell tipus de missatges i influències educatives que formen part del currículum real tot i que no figuren explícitament en el currículum formal.
- c) Currículum nul es refereix a aquell tipus d'aportacions formatives que, malgrat que han estat ofertes per l'escola, els alumnes no les han assimilats.
3. La idea dels models curriculars té molt a veure amb com es distribueix el protagonisme entre els poders establerts (governos, administració educativa, etc.) i els grups socials.
- Si el protagonisme correspon als grups socials es tracta dels models perifèria-perifèria.
  - Si el protagonisme correspon a l'administració educativa competent es tracta de models perifèria-centre-perifèria.
  - Si el protagonisme és compartit per tots dos es tracta de models centre-perifèria-centre.
4. En el desenvolupament diacrònic del currículum es poden distingir diverses fases:
- La fase de disseminació, que es refereix als cursos i les conferències dirigides a pares d'alumnes i professors per a fer conèixer les línies mestres de les noves propostes curriculars.
  - La fase d'avaluació, que té a veure amb el moment previst per a fer els controls als estudiants: al final de cada quadrimestre, al final de cada curs o al final del cicle.
  - La fase d'implementació, que es refereix a quan un claustre de professors creu que es donen les condicions adequades per a incorporar-se institucionalment a una iniciativa curricular i decideix posar-la en marxa.
5. Hem assenyalat que una pràctica habitual en referir-se a l'estructura del currículum és quedar-se en els quatre components bàsics de la seva estructura canònica. Però aquesta reducció és criticable perquè...
- hi faltaria afegir altres components, com ara les activitats o els recursos d'ensenyament.
  - hi faltaria un suport doctrinal que justificués per què aquests components són com són (per què aquests objectius, aquests continguts, etc.).
  - hi faltaria assenyalat quins d'aquests components són iguals i obligatoris per a tothom i quins es corresponen amb opcions particulars de cada centre (projecte de centre).
6. Les idees sobre el currículum desenvolupades en aquest mòdul fan menció especial als conceptes de...
- currículum, que constitueix la part "oficial": la legislació i la normativa oficial referida a l'ensenyament.
  - programa, que és el marc normatiu de l'activitat escolar, allò que s'ha de fer a l'escola, el conjunt d'aprenentatges que els subjectes han d'aconseguir a cada nivell.
  - programació, que és el conjunt d'activitats específiques que desenvolupa cada professor, el que aquest fa realment a classe (per a diferenciar-ho del que tenia pensat de fer).
7. Es poden diferenciar diverses fases en el desenvolupament del currículum:
- Fase d'adopció: el moment en què es publica oficialment un nou projecte curricular i es planifiquen els cursos per a formar els professors en aquesta línia.
  - Fase d'elaboració: quan els professors estudien a les seves pròpies escoles els projectes curriculars rebuts i els adapten a la seva situació.
  - Fase d'enriquiment: quan es produeixen modificacions en els currículums perquè recullen algunes de les característiques culturals de l'entorn proper.
8. Si analitzéssim el currículum de la secundària obligatòria a Catalunya tindríem que...
- tot el conjunt de pràctiques de laboratori i de pràctiques en les diferents assignatures constituïrien l'anomenat "currículum com a acció" per a distingir-lo de les classes que són més teòriques.
  - si analitzéssim les programacions que fan els professors i les professores a començament de cada curs estariem analitzant el "currículum com a acció".
  - si ens centréssim a revisar quines són les matèries que s'imparteixen i quins continguts recullen els programes ens estariem referint al "currículum com a pla".
9. Entre els conceptes que s'han d'analitzar en l'estructura del currículum han aparegut, els darrers anys, algunes dimensions que mereixen una atenció especial. Així, per exemple:
- La dimensió *espais*, que es refereix a la necessitat de contextualitzar i situar cada proposta d'ensenyament en un marc concret d'espai i temps, de manera que pugui respondre a les característiques d'aquesta situació.
  - La dimensió *temps*, per a fer ressaltar la importància que té la gestió del temps en els aprenentatges: els ritmes de treball, el "temps centrat en la tasca", els temps diferenciats segons tasques i subjectes, etc.
  - La dimensió *territori*, per a fer ressaltar la importància d'atendre les necessitats pròpies dels subjectes i els col·lectius que van a l'escola com a una cosa diferenciada (no-validesa de propostes curriculars generals).

## Solucionari

### Activitats

1. a, 2. a, 3. b, 4. b

### Exercicis d'autoavaluació

1. c, 2. b, 3. a, 4. a, 5. b, 6. b, 7. c, 8. c, 9. b

## Bibliografia

Possiblement algun dels llibres que assenyalen a continuació coincideixen amb els que hem recomanat en altres mòduls de l'assignatura. Pel que fa a aquest mòdul, només caldrà que reviseu els capítols dedicats al concepte currículum y als seus components bàsics.

Els textos ofereixen punts de vista diferents sobre el currículum. Però és important que vosaltres, estudiants del segon cicle universitari, us aneu construint un esquema mental polivalent, amb referències de diversos tipus, sobre aquest camp disciplinari que és, alhora, un àmbit important d'intervenció. També hem inclòs dos textos en anglès perquè tingueu l'oportunitat de constatar com es planteja el tema curricular en la literatura internacional.

### Bibliografia bàsica

**Angulo, Félix; Blanco, Nieves** (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.

**Coll, César** (1986). *Marc curricular per a l'Esenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

**Gimeno, José** (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

**Mauri, Teresa; Sole, Isabel; Del Carmen, Lluís; Zabala, Antoni** (1990). *El Currículum en el Centro Educativo*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona - Horsori.

**Zabalza, Miguel Á.** (1995). *Diseño y desarrollo escolar* (6a ed.). Madrid: Narcea.

### Bibliografia complementària

**Marsh, C.** (1992). *Key Concepts to Understanding Curriculum*. Londres: Falmer Press.

**Print, Murray** (1992). *Curriculum Development and Design* (4a ed.). Sydney: Allen and Unwin.

## Annex

## Les fonts del currículum escolar

Un currículum no és una flor que neix espontàniament en un paratge aïllat. Tampoc no és l'única resposta possible al "dret a l'educació". De fet, observem que els països donen respostes molt diferents a aquest dret universal. Els components contextuais (polítics, socials, de tradició cultural, etc.) pesen molt a l'hora de donar una forma concreta al currículum escolar. En el fons, les propostes curriculars no son sinó la plasmació d'un corrent de pensament i, alhora, el resultat d'un joc d'interessos entre els grups socials i professionals implicats en la seva gestació.

És, abans que res, una presa de postura política que resumeix una "lectura" particular (amb components polítics, econòmics, culturals, tècnics i socials) del paper de l'escola i de la seva funció. Per aquest motiu els governs (sobretot si pertanyen a posicions ideològiques diverses) procuren deixar la seva pròpia "empremta" en l'organització curricular del seu país i introdueixen canvis curriculars substancials.

El currículum també té molt a veure (sobretot als països amb un model curricular centralitzat) amb les persones que, en aquell moment, són als llocs des d'on es prenen les decisions. La història del currículum a Espanya reflecteix molt bé aquestes alternatives: quan en els càrrecs ministerials responsables de l'elaboració del currículum hi havia especialistes en les diverses àrees de continguts, les propostes curriculars presentaven un caire més disciplinari;

quan aquests càrrecs van ser a les mans de pedagogs o psicòlegs, la pressió dels continguts va cedir i les propostes curriculars es van centrar més en les característiques dels alumnes i les alumnes i en altres variables situacionals.

Pel que fa al fet que les propostes curriculars no són sinó el resultat del joc d'interessos entre els sectors socials i professionals implicats, tan sols cal fixar-se en les constants aparicions públiques dels col·lectius implicats: n'hi ha que es queixen que ha disminuït de manera escandalosa la presència de la seva especialitat en el currículum oficial; n'hi ha que sol·liciten, amb la mateixa contundència, que s'ha d'introduir la seva especialitat en els nous currículums perquè ho demana la societat actual i ho requereix l'alumnat.

La qüestió que ens hem de plantejar és què hi ha darrere el currículum, en què es basen les decisions que s'adopten a l'hora de decidir els components que formaran part del currículum escolar. D'on surt el currículum? Quin tipus de criteris o d'argumentacions solen ser a la base de les decisions curriculars? La literatura pedagògica especialitzada acostuma a respondre a aquestes qüestions esmentant les **fonts del currículum**.

Quan tenim a les mans una proposta curricular (sigui al nivell que sigui, des del Document Curricular d'una etapa educativa fins a un Projecte de Centre o la programació d'un professor) hi podem veure una selecció de continguts i activitats formatives que es proposen com a pla de treball per a aquell període escolar o aquella disciplina. El pla pot ser més convencional o més innovador, però, en tot cas, sempre ens podríem fer les preguntes següents:

"I per què això i no altres coses? Per què s'han marcat aquestes prioritats? Per què han organitzat els temes en uns grans blocs subdividits alhora en altres unitats més petites? Per què han preferit centrar-se en aquest enfocament metodològic i no en d'altres? Per què...? Per què...?"

Són preguntes sobre els fonaments i les opcions sobre les quals s'ha bastit la proposta curricular. Hi ha diferents propostes curriculars perquè cada una sorgeix d'una visió diferent d'aquests components de fonamentació curricular. Per això dèiem abans que, en el fons, cada proposta curricular constitueix una "lectura" (que pot ser més o menys fonamentada però que no pot deixar de ser una "lectura", és a dir, una presa de posició) de la realitat escolar i dels components ideològics i tècnics que la condicionen. I aquí s'inclou des de la "teoria de l'aprenentatge" que s'adopti fins al model de professor o professora en què es pensa, i des de la visió global que es tingui de la missió de l'escola i el que ha d'oferir als estudiants fins a la postura davant el tractament didàctic que convé per a cada una de les disciplines.

En definitiva, el currículum és molt més que una llista d'objectius, continguts, activitats i avaluació que es proposen per a un període escolar o una disciplina. Tot això no s'entén si no se sap d'on parteix, si es desconeixen quines són les consideracions prèvies, els "supòsits de partida" que són a la base d'una proposta curricular.

### **Les respostes que es donen a la pregunta "què és un currículum?"**

En els últims anys s'han dut a terme nombroses activitats formatives relacionades amb el currículum. He tingut la sort de poder participar en algunes d'aquestes activitats. I m'agrada començar les sessions de treball sobre el currículum preguntant als assistents què creuen que és el currículum.

Deixant de banda algunes respostes gracioses, una idea prou estesa és la de vincular la idea de currículum a l'estructura convencional dels programes ja donats. "El currículum —diuen molts— són els objectius, els continguts, les activitats i l'avaluació." D'altra banda, molts de nosaltres encara tenim una idea de currículum molt pròxima a la idea d'ensenyament. El currículum és el que s'ensenya. I com que el que s'ha d'ensenyar ja ve decidit des d'instàncies superiors a cada un de nosaltres, el principal i gairebé l'únic problema curricular que hem d'afrontar els professors i les professores és entendre bé què és el que es vol que ensenyem (el programa oficial) i saber com podem fer-ho de manera efectiva (la metodologia didàctica).

Tot i així, la doctrina curricular dels últims anys ha insistit en la necessitat d'anar més enllà de les qüestions de continguts i activitats per poder analitzar els currículums des d'una perspectiva més àmplia. Amb això volem dir que el currículum no es redueix a una llista d'objectius i continguts. Hi ha unes consideracions prèvies a la determinació d'aquests components curriculars, que són precisament les que donen sentit i significat al procés en el seu conjunt.

No es tracta de redactar objectius sense solta ni volta, ni de seleccionar continguts o buscar activitats a la babalà. No és així (no hauria de ser així) com s'ha de construir un currículum. Qualsevol decisió que s'adopti sobre objectius, continguts o activitats ha d'estar "il·luminada" per tot un seguit de consideracions prèvies (polítiques, socials, tècniques, educatives)

#### **Una vegada em van dir...**

... que currículum era «la reunió dels dimecres de 5 a 6». I moltes vegades, amb diferents tons de veu, però gairebé sempre despectius, que el currículum és la llauna que s'han inventat els experts per poder viure millor fent cursos per explicar de què tracta.

que li donin sentit i en certa manera la justifiquin (no en termes absoluts, com si es tractés d'una ciència exacta, sinó des de la perspectiva de la "lectura" de la realitat escolar que hem esmentat abans). I això si deixem el tema en el terreny del que és "conscient i explícit". Perquè, en qualsevol cas, tant si són clars i es confessen com si no es fa, aquests plantejaments subjacents influeixen sempre en la proposta curricular que es planteja i en la pràctica curricular que es duu a terme.

### **Ideologia i política**

Fa uns dies, en una reunió internacional sobre formació de professors, vaig plantejar una qüestió que té molt a veure amb aquest tema: es nota efectivament a Europa una diferència clara entre els sistemes educatius en funció de l'orientació política dels governs? O, dit d'una altra manera, ¿les diferències visibles en el funcionament de l'educació (en tots els seus components) entre els països depenen de la postura política dels governs o, més aviat, d'aspectes que es relacionen amb la tradició pròpia de cada país, de la seva economia, de la seva cultura?

Què és el que porta els governs a elaborar, aprovar i establir un currículum determinat? Es basen en els seus postulats ideològics i polítics? Es basen en estudis tècnics sobre la situació? Es veuen obligats a orientar-lo en una determinada direcció en funció de la tradició de l'escola del país? Evidentment, en totes aquestes possibles raons de fons sempre és present la ideologia i la política: totes dues condicionen la "lectura" particular que cada governant fa de la realitat i, en conseqüència, també el marc particular de prioritats en què es mouran.

És en aquest sentit que es parla de les "fonts del currículum". Fonts nutrícies, és a dir, les idees o dades de què es parteix a l'hora de definir el "projecte formatiu" que es pretén accomplir. En aquest sentit, anomenem fonts del currículum les anàlisis i consideracions prèvies al disseny del currículum. Serveixen per entendre els perquè del currículum.

### **Alguns perquè del currículum**

Per què aquesta estructura curricular i no cap altra? Per què aquesta concepció de l'escola i no cap altra? Per què aquests continguts formatius i no uns altres? Per què aquesta manera de dissenyar, disseminar i posar en marxa els currículums oficials i no cap altra? Per què aquestes orientacions metodològiques i d'avaluació i no unes altres? Per què es demanen unes característiques determinades als professors i professores i se'n deixen de banda unes altres? Per què les diferències entre la proposta curricular d'uns països i la d'uns altres, entre autonomies, entre col·legis?

Se solen esmentar com a fonts de legitimitació i significació del currículum aquestes quatre:

1. L'anàlisi de la realitat social i del paper que l'escola ha de jugar-hi. És la **font sociològica**.
2. Les característiques psicològiques dels alumnes i les alumnes als quals se'ls oferirà la proposta formativa. És la **font psicològica**.
3. Les característiques dels continguts formatius i dels coneixements que formen part de l'oferta formativa. És la **font epistemològica**.
4. El sentit global del procés de formació en el seu conjunt, i també les característiques dels escenaris de formació, dels recursos que es faran servir per dur-la a terme i de l'actuació de les persones implicades en el procés. És la **font pedagògica**.

D'aquestes anàlisis i consideracions es deriven els arguments que legitimen (o deslegitimen) i donen sentit al currículum.

En cada època històrica s'han fet anàlisis molt diferents de les qüestions que s'engloben en cada una d'aquestes fonts nutrícies del currículum. Sense cap mena de dubte, les situacions canvien, i canvia també la manera d'analitzar-les i de valorar-les. En conseqüència, també ha variat al llarg de la història la manera en què cada societat ha justificat i articulat la resposta educativa a les necessitats i drets dels seus ciutadans.

Tot i que les consideracions de fons són prou comunes, els països fan anàlisis prèvies diferents. N'hi ha que donen preferència a uns aspectes i n'hi ha que prioritzen d'altres. Per això configuren finalment currículums diferents.

Aquest és el sentit de les fonts del currículum: explicar per què un país determinat en un moment determinat pren les decisions curriculars que pren i organitza l'oferta educativa de la manera en què ho fa. I el mateix es podria aplicar als centres escolars i als professors i professores pel que fa a les decisions curriculars que els competeixen.

Les fonts del currículum escolar			
Font sociològica	Font epistemològica	Font psicològica	Font pedagògica
Quin paper formatiu ha de tenir l'escola avui dia?	Quin tipus de coneixements?	Per a qui?	Amb quin propòsit? En quines condicions?
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultura</li> <li>2. Feina</li> <li>3. Oci i temps lliure</li> <li>4. Relacions personals i socials</li> <li>5. Democràcia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Àmbits de coneixement</li> <li>2. Tipus de coneixements <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genèrics-específics</li> <li>• Acadèmics-útils</li> <li>• Superficials-profunds</li> <li>• Generals-locales</li> <li>• Teòrics-pràctics</li> </ul> </li> <li>3. Habilitats <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificitat</li> <li>• Continuitat i progressió</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necessitats</li> <li>2. Interessos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opcionalitat "intra"</li> <li>• Opcionalitat "inter"</li> </ul> </li> <li>3. Motivació</li> <li>4. Habilitats dels subjectes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El model educatiu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els valors</li> <li>• Les prioritats</li> <li>• Les formes de relació</li> <li>• Els missatges</li> </ul> </li> <li>2. Els àmbits formatius <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitats</li> <li>• Coneixements disciplinars</li> <li>• Habilitats i destreses</li> <li>• Actituds i valors</li> </ul> </li> <li>3. Les escoles <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elements formals</li> <li>• Cultura institucional</li> <li>• Recursos disponibles</li> <li>• Relacions amb l'entorn</li> </ul> </li> <li>4. Els professors <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectes físics</li> <li>• Aspectes professionals</li> <li>• Factors institucionals</li> <li>• Factors personals</li> </ul> </li> </ol>

### Algunes crítiques

Una bona part de la crítica que es fa als currículums dels diferents països és, precisament, almenys en part, perquè no es correspon amb l'anàlisi política que fa en cada cas el govern respecte o perquè s'està en desacord amb els principis doctrinals (de tipus tècnic) que adopta l'equip encarregat de dissenyar la proposta curricular.

A aquest tipus de crítiques pertanyen, per exemple, les reivindicacions que alguns col·lectius fan perquè s'atorgui més importància en el currículum a les humanitats, o perquè s'introdueixi com a matèria curricular la religió o l'educació audiovisual, o perquè es mantingui un batxillerat més general (o, al contrari, que s'especialitzi encara més), o perquè "s'apugi el nivell" en la secundària i no es mantingui l'anomenada "escola comprensiva", etc.

Les decisions sobre qualsevol dels aspectes assenyalats es basen (és a dir, es legitimen i adquireixen sentit) únicament a partir de la lectura particular (política o tècnica) que es faci de les dimensions que formen part de cada una de les fonts del currículum.

A continuació veurem quins aspectes de la dimensió social i cultural il·lumina cada una de les fonts del currículum.

### 1. Font sociològica

#### Quin és el paper de l'escola en la societat actual?

La font sociològica del currículum serveix de fonament a la concepció particular de l'escola i de la funció que ha de dur a terme en cada moment històric.

La connexió escola-societat és evident: l'escola, cada escola, existeix en un determinat context social i per a aquest context. Les escoles no existeixen en abstracte. Tot i que es poden imaginar escoles ideals, vinculades a societats utòpiques que responen a criteris de valor indiscutibles, el cert és que les escoles, com les societats de què depenen i que serveixen, es troben immerses en els problemes i les contradiccions del seu moment.

Com a realitats socials que són, no és possible pensar-les en abstracte, sinó relacionades amb una col·lectivitat que, d'una banda, les manté i les finança, i, de l'altra, els planteja deman-



des específiques i els imposa, directament o indirectament, unes condicions i un funcionament.

En termes generals, la funció que la societat atribueix a l'escola es podria definir d'aquesta manera: formar els nens i nenes i els i les joves amb els coneixements, les habilitats i les actituds que els permetin integrar-se plenament en la comunitat.

És cert que les escoles fan moltes altres funcions (guarda i custòdia dels nens i nenes, control de la joventut, funcions humanitàries, etc.), però adquireixen el sentit més genuí quan es vinculen a la formació i la integració dels nens i nenes i els i les joves en el món adult. En el fons, del que es tracta és que surtin de l'escola amb prou formació per assumir els papers bàsics que hauran d'acomplir.

En termes més relacionats amb el present històric (aquí i ara) que ens ha tocat viure, constatem fàcilment que la societat actual es veu ofegada per nombrosos problemes en els àmbits de la subsistència, l'ordre social i el desenvolupament.

### Exemples

- L'atur i les seqüeles que provoca.
- Els problemes sanitaris aguts: sida, càncer, alcoholisme, droga, etc.
- Els problemes relacionats amb la convivència: el terrorisme, el racisme, la intransigència amb altres grups culturals o religiosos, el sexisme, etc.
- La delinqüència, sobretot la juvenil.
- Els problemes relacionats amb les minories culturals i racials.
- La capacitat de pressió dels mitjans de comunicació.
- Etc.

Davant d'una situació tan complicada, els grups socials, els mitjans de comunicació, els polítics miren cap a l'escola i li exigeixen responsabilitats (de vegades atribuint els problemes al mal funcionament d'aquesta, i d'altres per demanar una ajuda que permeti trobar sortides al problema). Sens dubte, l'escola juga en la societat actual un paper sense precedents en altres èpoques i és reconeguda com una estructura social bàsica per al desenvolupament (cosa que no vol dir que se li concedeixi aquesta mateixa importància a l'hora de distribuir els recursos).

En tot cas, sembla clar que la societat actual planteja nombroses demandes a l'escola. I també és cert que aquestes demandes no coincideixen sempre, i de vegades fins i tot es contradueixen, amb els valors que l'escola ha d'assumir com a institució educativa compromesa amb la formació i el desenvolupament personal dels subjectes.

### Demandes contradictòries

- L'escola ha de formar íntegrament els subjectes, però el que se li demana, sobretot, és que els estudiants treguin bones notes en coneixements.
- L'escola ha de formar els subjectes i respondre a les seves necessitats, però són les exigències curriculars les prioritàries (donar el programa, aprovar els exàmens, etc.).
- Es parla de formar persones autònomes i responsables, però el que s'espera és que l'escola ensenyi als estudiants a acceptar les normes socials sense discutir-les.
- Es demana a l'escola que desenvolupi valors i criteris morals (de solidaritat, de veritat, de respecte a les normes, d'acceptació de les diferències, de responsabilitat, etc.), que, paradoxalment, estan notablement perverses en la societat.

En qualsevol cas, cal considerar aquestes demandes socials a l'hora d'organitzar i justificar el currículum. D'aquesta manera es concreta una mica més què és el que comporta (al final del segle XX) la funció que l'escola fa i que hem definit més amunt com el fet de possibilitar i potenciar el desenvolupament personal i la integració al món adult.

#### Sovint se sent dir...

... en els discursos polítics que la millor inversió social és la que es dedica a l'educació i a l'escola. També sovintegen les anàlisis sociològiques i antropològiques que atribueixen una bona part dels problemes socials a la falta d'educació i de cultura de la joventut (sembla que vulguin dir que, si l'escola eduqués bé, no hi hauria problemes com ara el racisme i la xenofòbia, l'alienació cultural a les mans de les multinacionals, l'abúlia col·lectiva acrítica davant els mitjans de comunicació, etc.).

#### És un eufemisme clar...

... parlar així en general de la societat, però ens serveix per entendre'ns. Si volguéssim precisar aquest punt, tocaríem temes molt complicats: quina part de la societat és qui fa les demandes?, quin tipus de demandes són les que finalment s'incorporen al projecte de formació que ofereixen les escoles?, els currículums actuals reflecteixen les demandes de la societat o més aviat la lectura que en fan els polítics o els tècnics de torn?

Vegem-ne un exemple real: l'administració educativa escocesa ha desenvolupat la proposta curricular oficial per al país a partir de les demandes que els va fer la societat. La proposta curricular escocesa concreta aquestes demandes socials a l'escola (en aquest cas, l'escola secundària) en 4 punts:

- Preparació per al món del **treball**.
- Preparació per al món de l'**oci i el temps lliure**.
- Preparació per a les **relacions personals i socials**.
- Preparació per viure i participar en la **democràcia**.

No es tracta de reduir aquestes demandes als seus aspectes més purament mecànics.

### **Lectura oberta i constructiva d'aquestes demandes**

Preparar-se per al món del treball implica dotar-se dels coneixements i les habilitats necessaris per obtenir un lloc de treball que garanteixi un cert nivell de qualitat de vida i permeti la projecció de cadascú en el món social.

També s'han de tenir en compte les característiques del treball: sembla que caldran empleats i professionals més polivalents, amb capacitat d'accés i d'utilització de les noves tecnologies i amb competències lingüístiques que incloguin les noves tecnologies.

Preparar-se per gaudir de l'oci i del temps lliure significa establir les bases que permetin gaudir dels recursos que la naturalesa i la vida social i cultural posen a la nostra disposició.

Encara que sembla que l'escola pot aportar ben poc a aquest punt, és ben cert que una bona part de les activitats d'oci requereixen equipaments culturals importants. I l'escola estableix les bases per poder gaudir-ne. Música, teatre, art, turisme, esports, etc. necessiten unes bases prèvies a la construcció de les quals col·labora l'escola.

Preparar-se per a les relacions interpersonals significa que l'escola ha d'oferir als seus estudiants oportunitats riques i variades per comprendre els patrons bàsics de la conducta social i les pautes morals i convencionals que les regeixen, i, a partir d'aquí, dotar-se dels recursos necessaris per poder establir unes relacions personals i socials enriquidores.

Preparar-se per a la democràcia (per viure-la i participar-hi i també per exigir-la quan calgui) exigeix també unes aportacions culturals i de formació global de les persones força importants. Sempre s'ha cregut que els pobles cultes són menys vulnerables a les dictadures i al sotmetiment.

Segons la meua opinió, aquests quatre punts, als quals caldria afegir les demandes relacionades amb l'**adquisició de nous coneixements i destreses**, recullen de manera clara i sintètica els compromisos bàsics que ha d'assumir l'escola.

És a dir, aquesta és la meua idea d'escola, i a partir d'aquí és des d'on, si s'escaigués, s'hauria de definir el currículum que fos coherent amb aquesta idea de partida. Segons quina sigui, doncs, la perspectiva des de la qual es llegeixi la funció social i de l'escola, tindrà sentit un tipus de currículum o un altre.

## **2. Font epistemològica**

### **Quin tipus de coneixements ha de proporcionar l'escola?**

El segon suport sobre el qual es basteixen les consideracions prèvies al currículum és el que es refereix al tipus de coneixement que s'espera que l'escola aportï als alumnes que hi assisteixen.

Si mantenim encara la idea esmentada abans que la funció bàsica de l'escola és educar, i que educar significa dotar els subjectes dels coneixements i les competències que potenciïn el seu desenvolupament personal i cultural i facilitin la seva inserció social, llavors queda clar que l'escola ha de dotar els alumnes i les alumnes de nous coneixements. Fins aquí, suposo, tots hi estem d'acord. El problema sorgeix quan ens preguntem quin tipus de coneixement ha de ser aquest i a quins àmbits d'estudi s'ha de referir.

Com qualsevol altra dimensió del currículum, també la dels coneixements planteja molts problemes i dona lloc a posicionaments diferents. Bàsicament, les preguntes que sorgeixen en aquest apartat són les que presentem a continuació, i, com veurem, les respostes a aquestes preguntes poden ser molt variades:

a) Quins àmbits de coneixement s'han de tractar des de l'escola?

### **Lectura complementària**

Scottish Education Dpt. (1977). *The structure of the curriculum... in the third and fourth years of the Scottish Secondary School* (pàg. 15). Edimburg: Her Majesty's Stationery Office.

b) **Quin tipus de coneixement** (molt general o especialitzat) s'ha de treballar en cada un d'aquests camps?

c) Quin equilibri s'ha d'introduir **entre els coneixements i les habilitats**?

#### a) Quins àmbits de coneixement?

Quan tan sols s'ensenyava teologia a les escoles, aquest problema, evidentment, no existia: es tenia clar per a què servien les escoles, qui hi ensenyava i què s'hi ensenyava i s'hi aprenia.

A mesura que l'escola s'ha anat obrint a altres camps de coneixement, les coses s'han anat complicant. I aquesta complicació ha augmentat a mesura que s'ha incrementat la quantitat d'àmbits del saber que es disputen formar part del currículum escolar.

Les respostes principals a aquest dilema (què s'ha d'ensenyar a l'escola) s'han mogut en dues direccions contraposades: trobar una estructura bàsica i comuna que es mantingués sempre o seleccionar en cada cas els àmbits formatius més oportuns per a cada situació o moment.

Els partidaris de la primera opció parteixen de la idea que existeix una estructura general de camps de coneixement que es manté estable al llarg del temps.

La idea bàsica d'aquest primer enfocament és que l'escola ha d'estar compromesa amb els elements bàsics del coneixement. La seva funció principal és establir les estructures que possibilitin un progrés posterior en els camps científics i de coneixement especialitzat que cadascú esculli. Sobre la base d'aquest plantejament, alguns enfocaments actuals continuen defensant la necessitat que l'escola ha de dur a terme una *tornada al que és bàsic*. Aquest *back to basis*, aplicat sobretot a l'escola primària, defensa la idea que el que és principal és assegurar a tots els nens i les nenes saber llegir, escriure i comptar. Les persones que propugnen aquesta opció defensen que l'actual hipertròfia de continguts formatius escolars ha provocat que aquestes estructures instrumentals bàsiques es desenvolupessin deficientment i que molts nens i nenes arrossequin grans deficiències en aquest sentit, cosa que els fa fracassar en els nivells superiors de l'ensenyament.

En l'altra posició se situen els qui defensen que l'escola ha d'oferir un currículum molt més variat i vinculat a l'experiència dels subjectes. La idea bàsica és incorporar al currículum tot allò que constitueix un àmbit de coneixement o d'experiència susceptible d'enriquir-se des de l'escola. Els criteris de **necessitat** (què necessiten els nens i nenes i els i les joves d'avui?) i d'**actualitat** (quins nous camps de coneixement, de reflexió, de problemes han sorgit aquests anys?, què hi podria aportar l'escola?) adquireixen un protagonisme més gran. Les justificacions acudeixen a anàlisis més circumstancials tot basant-se en la idea que el currículum escolar ha d'incorporar els camps de coneixement que en cada moment ("aquí" i "ara") presentin una rellevància més gran per a la vida dels alumnes i les alumnes de cada generació. En funció d'aquest tipus d'arguments, avui dia s'assenyalen com a continguts curriculars necessaris les llengües estrangeres, l'educació per a la salut, les noves tecnologies, etc.

De l'orientació que s'adopti respecte d'aquest punt dependrà la manera com cada país o cada agent curricular definirà els àmbits o les àrees curriculars.

#### b) Quin tipus de coneixement?

La segona qüestió té molt a veure amb l'anterior. No es tracta solament d'identificar els àmbits de coneixement o d'experiència que s'incorporaran al currículum escolar, sinó que també cal definir-se sobre el tipus de coneixement que es treballarà dins cada un d'aquests àmbits: un coneixement molt general o un coneixement més especialitzat, un coneixement més centrat en les matèries o un coneixement més centrat en les necessitats o interessos dels subjectes. En aquest punt mereix la pena destacar dos aspectes fonamentals:

- El dilema entre **generalitat** enfront **especificitat o aprofundiment**.
- El dilema entre **academicisme** i **utilitat**.

El primer dels dilemes que cal resoldre és si resulta més adequat optar per una orientació curricular que afronti moltes possibilitats (que introdueixi moltes matèries o àrees d'experiència) o bé per una orientació que redueixi les opcions però que faci possible un tractament més intensiu de cada una.

#### Formats curriculars

En aquests moments, vosaltres mateixos esteu no sé si patint o gaudint d'una resposta curricular a aquest tipus de dilema. El format de les carreres universitàries ha experi-

#### Recordeu...

... que aquesta qüestió ja l'hem analitzat quan hem parlat del primer nivell del discurs curricular, el que es refereix a la cultura vigent. Dèiem llavors que la primera qüestió que es planteja el currículum és quines parts de la cultura vigent s'han d'incorporar al currículum escolar (currículum formal) i quines altres n'han de quedar fora (currículum nul) per raons de prioritat, d'oportunitat o simplement per impossibilitat material d'assumir-les.

#### Camps de coneixement fixos

Des del trívium i el quadrívium (que van ser les propostes curriculars dels romans), se solen assenyalar com a camps de coneixement fixos els lingüístics, les matemàtiques, les ciències, etc.

mentat un canvi important pel que fa a la qüestió generalitat-especificitat: el format estàndard anterior mantenia les carreres de matèries anuals, normalment cinc. D'aquesta manera, cada una permetia i exigia un treball prou aprofundit dels temes de què tractava. N'hi havia que fins i tot es prolongaven més d'un curs. Es tractava d'un format curricular que optava per aprofundiment en poques disciplines.

Els models curriculars que opten per la **generalitat** intenten respondre a una demanda prou estesa que es fa als currículums actuals: que siguin diversificats, que donin als subjectes la possibilitat de tenir experiències de signe i característiques diferents.

D'alguna manera, això ja orienta la resposta a la qüestió plantejada: es tracta que els currículum compleixin, més aviat, una funció introductòria als camps de coneixement. Segurament per això, almenys en el context espanyol, els currículums escolars han tendit a hipertrofiar la diversitat de continguts: un noi de secundària pot tenir fins a 11 matèries diferents en cada curs.

Des de la posició dels qui defensen la generalitat aquesta resposta és contestada enèrgicament i es pensa, al contrari, que "papallonejar" per camps diferents, finalment, no aporta res de substantiu als alumnes. Segons aquesta opinió, el valor formatiu d'una disciplina o d'un àmbit de coneixement no es rendibilitza simplement per prendre-hi contacte, sinó sota la condició d'un domini suficient del seu vocabulari, dels problemes que aborda, de la metodologia que utilitza, etc. Per això defensen que és preferible reduir el camp de matèries o àrees que cal treballar, però dedicar-hi més temps per poder aprofundir-hi més. En qualsevol cas, el debat curricular en aquest punt se situa en la manera de mantenir l'equilibri entre aquestes dues demandes, alhora contradictòries i assenyades.

### **Importància dels continguts curriculars**

Tot i que en aquest apartat només em correspon introduir aquesta qüestió —que, de ben segur, rebrà un tractament més extens quan s'abordi el tema dels continguts curriculars—, no voldria perdre l'oportunitat de ressaltar la importància curricular que té. Moltes vegades ens queixem que l'escola aporta poc, que exerceix una escassa influència intel·lectual i cultural en els estudiants. Crec que, en part, és precisament per aquesta qüestió.

L'opció per la multiplicitat d'àmbits curriculars és molt important en els nivells bàsics de l'escolaritat. En aquests nivells la funció primordial de l'escola és precisament obrir camps de coneixement i enriquir l'experiència dels nens i nenes. Però a mesura que avancem en l'escolaritat, el treball curricular ens hauria de portar, al meu entendre, a sistematitzar el coneixement, a dotar-nos de recursos conceptuals i metodològics cada vegada més grans i més potents per conèixer la realitat i poder-hi actuar. Això és el que ens poden aportar les diferents disciplines del currículum. Però imposen una condició que el nostre currículum no respecta: s'han de treballar en profunditat, no n'hi ha prou de quedar-se a la superfície.

En la part més exterior i superficial totes les matèries són, en el fons, la mateixa cosa: un conjunt de dades i referències que es poden assimilar per mitjà d'un gran esforç memorístic. Tant li fa que es tracti de química, de filosofia o de francès. Si solament ens hi volem acostar i les volem mirar pel damunt, no es podran oferir altra cosa que dades. Si pretenem que la filosofia ens proporcioni aportacions importants pel que fa a "ensenyar-nos a raonar i a disciplinar el nostre pensament", ja parlem d'una altra cosa. Si la biologia es redueix a aprendre definicions i classificacions d'elements, es diferencia ben poc de la literatura o de l'art (si l'important ara també és aprendre noms i classificacions). Una altra cosa és si volem que la biologia ens porti el seu llenguatge i la seva metodologia per conèixer la naturalesa, o que l'art formi la nostra sensibilitat i enriqueixi la nostra possibilitat de conèixer les produccions artístiques i de gaudir-ne: això últim exigeix constància, paciència i esforç fins a arribar als aspectes substantius de la disciplina. En aquest sentit, la meua opinió (que segurament no comparteixen altres autors) és que resulta preferible menys àmbits curriculars però tractats més en profunditat.

Alguns països han optat per establir un currículum de poques disciplines ("core currículum") que té una importància més gran i marca les prioritats formatives a les quals han de respondre totes les escoles. Per completar aquest currículum de "mínims", s'obre un ampli ventall de possibilitats perquè els alumnes i les alumnes puguin escollir les experiències que coincideixin més amb les seves aptituds i interessos particulars. En altres casos, com l'espanyol, s'ha optat per obrir més el ventall de les matèries bàsiques i marcar els mínims en cada una. En aquest sentit, no se seleccionen o es redueixen les àrees científiques, sinó que es marquen els continguts bàsics de cada una.

El segon dels dilemes a l'hora de determinar les característiques del coneixement que ha d'aportar el currículum escolar es refereix a la controvèrsia entre els qui defensen un coneixement de naturalesa acadèmica i els qui entenen que el propòsit principal de l'escola és preparar per a la vida i que, per tant, el coneixement escolar ha de ser, sobretot, útil.

### Es pot concretar la utilitat dels aprenentatges escolars?

En alguns casos se'ns proposa que a l'hora de planificar el currículum escolar ens preguntem, en primer lloc: **per a què els servirà això?** És clar que no és una mala pregunta. El problema és si tots estarem d'acord a l'hora de definir què s'entén per útil. De què parlem quan parlem de coneixement útil? Les matemàtiques són útils? És útil la gramàtica o n'hi ha prou de saber mantenir una conversa? És útil estudiar llatí al batxillerat? Són útils les llengües estrangeres per a les persones que no tenen gaires possibilitats de continuar l'escolaritat ni de sortir del seu poble? Què és més útil, la informàtica o la literatura? No és fàcil, evidentment, concretar el valor de la utilitat dels aprenentatges escolars. Cal ser molt caut quan es fan servir aquests arguments.

Tradicionalment, aquest punt se solia resumir en tres tendències principals:

- Els que assenyalaven la importància que l'escola ha de transmetre la cultura vigent alhora que es respecta la lògica particular de cada àrea cultural. El valor dels continguts culturals és precisament aquests mateixos continguts. L'aportació formativa es derivarà del correcte domini de la lògica característica de cada àrea o disciplina, del que aquesta matèria és capaç d'aportar pel que fa a coneixements i tecnologia. Precisament en això es diferencia l'escola i el tipus d'aprenentatge que ofereix d'altres formes d'aprenentatge. L'escola juga un paper propi i diferent en aquest sentit (i, almenys pel que fa als continguts culturals bàsics, si no s'aprenen a l'escola no s'aprendran enlloc).

#### L'enfocament logocèntric

Aquest enfocament es va anomenar logocèntric perquè mantenia l'estructura originària dels coneixements. Recordes, o has vist mai, les velles enciclopèdies amb què estudiàvem les diferents matèries a l'escola? Era un llibre gruixut en què s'inclouïen les diferents matèries escolars. S'hi reproduïa el coneixement de cada àrea. Eren compendis més resumits que un tractat per a especialistes però amb la mateixa estructura (que coincidí amb l'estructura de la disciplina en qüestió: cronogràfica en el cas de la història, del més simple al més complex en el cas de les ciències, etc.).

Es tracta, en definitiva, de partir de la idea que cada matèria té la seva estructura i els seus coneixements bàsics, i que això constitueix una condició inalterable a la qual s'ha de sotmetre també l'ensenyament escolar.

- Els que critiquen enèrgicament el trencament progressiu entre la cultura escolar i la cultura de la vida. Diuen que l'escola ha anat creant el seu propi escenari i l'ha convertit en un tot autosuficient: el que s'hi aprèn serveix bàsicament per a la mateixa institució (t'atorgarà una valoració millor o pitjor, segons si ho domines o no ho domines), però de cap de les maneres per a la vida. I insisteixen en el fet que, en canvi, queden espais culturals molt amplis, molt útils per a la vida, sense cobrir pel currículum escolar.

#### L'enfocament pragmàtic o sociocèntric

Podríem dir que es tracta d'un enfocament pragmàtic? Alguns estudiosos l'han anomenat enfocament sociocèntric. Es tracta de ressaltar que cada moment social produeix unes demandes determinades al currículum escolar. Aquestes demandes volen preparar els alumnes i les alumnes per integrar-se en el món social i laboral. Com més coherent sigui el currículum escolar amb aquestes demandes, millor complirà la seva missió bàsica.

- I en tercer lloc hi ha qui assenyalava que el compromís social de l'escola és justament amb els nens i nenes i els i les joves que hi assisteixen. No té sentit oblidar-los i donar prioritat a les matèries o a les demandes socials. Els subjectes no són solament candidats a ocupar uns determinats llocs de treball. Són, primer de tot, persones que s'estan formant. S'estan formant com a persones abans que com a treballadors o professionals. Des del punt de vista de l'organització del currículum escolar, aquest plantejament comporta que no ha de prevaler ni la naturalesa originària dels coneixements ni les demandes socials, sinó les necessitats i els interessos dels subjectes.

D'aquesta manera, l'estructura originària de les matèries es trenca per donar cabuda a una organització més coincident amb les necessitats del nen i nena i amb la forma particular en què es produeix el seu aprenentatge. I el mateix passa amb les demandes socials. No s'arriben a desconsiderar, però actuen solament com a teló de fons sense condicionar el desenvolupament dels subjectes a la rendibilitat social dels aprenentatges.

#### L'enfocament psicocèntric

Aquest plantejament s'ha anomenat enfocament psicocèntric perquè vol que prevalguin les condicions que imposa el desenvolupament dels subjectes per damunt del treball escolar. La història no té per què començar a la prehistòria, tot i que així ho

estableixi un respecte estricte de l'estructura, originàriament cronològica, d'aquesta disciplina. Però a l'escola no s'ha d'estudiar la història com l'estudien els historiadors, sinó de la forma en què resulti més atractiva i significativa per als alumnes i les alumnes.

Tots tres plantejaments són excessivament simplistes i incomplets si es prenen com a postures excloents. Sembla clar que l'escola ha de proporcionar un coneixement que a la llarga ha de resultar útil. En aquest sentit, la tradicional estructura excessivament "acadèmica" dels continguts s'està reorientant en els plantejaments curriculars actuals. Però ni la utilitat ni la psicologia infantil o les circumstàncies particulars de cada situació tampoc no es poden convertir en determinants absoluts del contingut de l'aprenentatge i de la seva organització disciplinària: com ja hem assenyalat en un punt anterior, si trenquem excessivament les matèries es converteixen en un bagul ple de dades i conceptes que no tenen significat ni atractiu per als nens i nenes.

### **L'estudi de les llengües estrangeres**

Un exemple típic del que acabem de comentar és el que ens ha passat a molts amb el tema de les llengües estrangeres: començàvem a estudiar l'abecedari, després les síl·labes, les paraules, les oracions, etc. És a dir, com si es volgués seguir una virtual estructura pròpia de la gramàtica.

Ara aquests mateixos aprenentatges han passat de l'enfocament logocèntric a un plantejament més obert: els professors i les professores busquen sobretot que els alumnes parlin la llengua, encara que no ho facin bé. Es trenca la naturalesa disciplinària per facilitar els aprenentatges.

En resum, la font epistemològica del currículum ens situa davant diverses disjuntives a l'hora d'optar per un tipus de coneixement o un altre. És bàsic considerar no solament quins coneixements se seleccionen, sinó quines característiques tenen els continguts que es tracten en cada un dels àmbits científics o d'experiències del currículum escolar.

En la mateixa línia reflexiva seguida fins ara, cal recordar que en el rerefons d'aquest dilema curricular hi ha algunes qüestions relacionades amb els punts següents:

- **Superficialitat davant profunditat** en els continguts que s'estudien.

#### **Domini d'un camp**

Tot i que habitualment acostumem a organitzar el treball didàctic d'una manera que no concorda gaire amb això, sembla clar que a la llarga un coneixement serà més útil com millor es domini el camp (m'ho passaré millor i podré treure més profit del piano si el domino prou que si m'he quedat amb una simple aproximació, encara que el toqui des del primer dia; i el mateix passa amb una llengua estrangera, o amb el coneixement dels insectes, o d'un estil artístic).

- **Coneixements generals davant el coneixement del propi entorn.**

#### **L'aprenentatge vinculat a situacions "conegudes"**

Tot i que alguns dels elements dels àmbits de coneixement i de les àrees temàtiques són generals per la seva pròpia naturalesa, sembla clar que qualsevol aprenentatge s'assimila millor si es vincula a situacions "conegudes" pels aprenents. Però, a més d'aquesta funció facilitadora de la comprensió i, per tant, de l'aprenentatge, el treball sobre l'entorn té una importància formativa notable. L'escola, en tot cas, ha de constituir un dels elements bàsics de què disposen els estudiants per comprendre millor la realitat on viuen. Totes les matèries estan compromeses amb aquest propòsit fonamental de l'educació.

- **Coneixement teòric davant coneixement en l'acció.**

#### **Aplicació pràctica dels coneixements**

Tots els àmbits de coneixement, almenys en la versió escolar, estan estructurats per combinar els coneixements conceptuals amb les aplicacions pràctiques. L'estructura del currículum espanyol insisteix en aquest equilibri en propugnar una metodologia "activa", és a dir, anar creant els espais necessaris perquè els conceptes i els enunciats no solament es comprenguin sinó que se sàpiguen aplicar en la pràctica (i especialment en un tipus de pràctiques que millori efectivament la nostra comprensió del propi entorn).

- **Coneixements escolars davant coneixements per a la vida.**



## Els interessos dels subjectes

Qualsevol institució tendeix a generar molta energia centrípeta i a constituir-se com un ecosistema gairebé autosuficient. Tot sovint passa això amb l'escola respecte dels continguts formatius que ofereix: moltes coses es justifiquen simplement perquè "som en una escola i aquí les coses funcionen així". Un trencament excessiu entre el que és escolar i la resta de l'experiència dels subjectes actua sempre en detriment del que és escolar: es produeix finalment tanta distància entre el que interessa i el que s'ha de fer que l'educació escolar es converteix en un tràmit obligat que amb prou feines es reflecteix en la formació personal i cultural dels subjectes (que es nodreixen de continguts formatius fora de l'escola de manera més espontània i coincident amb els seus interessos).

### c) Quina relació entre continguts i habilitats?

Se sol dir dels continguts (entesos, en el sentit més restrictiu, com els informacions i els conceptes que s'adquireixen en els diversos àmbits curriculars) que tendeixen a quedar obsolets ràpidament i que de seguida s'obliden.

#### La "teoria vacunatòria" de Postman i Weingartner

Algunes investigacions assenyalen que aproximadament el 80% dels coneixements adquirits al llarg dels anys de l'escolaritat obligatòria s'han perdut ja en acabar la mateixa escolaritat. És a dir, que la rendibilitat de tot aquest esforç per aprendre (sovint de memòria) les coses és més aviat escassa. És el que Postman i Weingartner han anomenat "teoria vacunatòria": "Una matèria és una cosa que t'empasses, i després d'haver-t'ho empassat, ja ho has passat, i llavors ja estàs immunitzat i no necessites empassar-t'ho una altra vegada" (*La enseñanza como actividad crítica*, pàg. 36). Alguna cosa d'això hi ha quan els estudiants parlen dels exàmens "eliminadoris": un cop passats, s'elimina matèria, ja no se n'han de preocupar. Del 20% restant, la major part es correspon precisament amb els aprenentatges que es refereixen a saber fer coses.

Per això les habilitats sembla que són menys vulnerables a l'oblit i, tot i que requereixen exercici i revisions periòdiques, estan dotades d'una estabilitat i una utilitat permanents (bé com a base d'altres habilitats d'un nivell més elevat, bé com a habilitats independents).

Se solen esmentar diferents tipus d'habilitats especialment aptes perquè siguin treballades a l'escola:

- N'hi ha de tipus general, com ara les habilitats comunicatives, les habilitats relacionades amb la resolució de problemes, amb la creativitat, amb el pensament crític, etc.
- I n'hi ha d'específicament lligades als diferents àmbits de coneixement: habilitats artístiques, habilitats en el tractament de materials, domini en les tècniques pròpies dels diferents àmbits curriculars, etc.

El model curricular espanyol concedeix una importància especial a aquest component curricular, que se situa com un dels continguts formatius del currículum. La pràctica educativa tradicional tendia a fer prevaler el món de les "nocions" per damunt del de les experiències. Per això una de les crítiques més habituals a l'escola és que constitueix un escenari formatiu molt centrat en el que és **memorístic**.

Segurament aquesta crítica no és vàlida avui dia. Les escoles, almenys en els nivells bàsics de l'escolaritat, han anat incorporant molta pràctica centrada en el desenvolupament de les habilitats. De totes maneres, ens trobem davant d'un tema d'una gran importància curricular i encara poc incorporat a la **cultura professional** dels nostres docents. Cal sobretot un treball sistemàtic sobre les habilitats que reuneixi dues característiques bàsiques:

- L'especificitat: cada habilitat requereix un tractament específic, és a dir, referit en particular a aquesta habilitat. De cap manera s'ha de suposar que les accions desenvolupades amb relació a una habilitat específica arrossegaran la resta de les habilitats.

#### Diferents teories sobre el desenvolupament infantil

Una percepció, al meu parer equivocada, de la **globalitat** del desenvolupament infantil ha defensat que el nen es desenvolupa com un tot complet. Que, atès que intervé i funciona com un tot en les activitats d'aprenentatge, el seu desenvolupament en els diferents àmbits es produirà també d'una manera global, fins i tot davant experiències i activitats inespecífiques: qualsevol activitat que proposem a un nen o nena és una activitat en la que posarà en funcionament tots els seus recursos, i per tant creixerà en totes les direccions. Les tesis de Gardner sobre la intel·ligència múltiple i els treballs de Pontecorvo sobre el desenvolupament infantil han anat afavorint una visió més diferenciada

#### Lectura complementària

Postman, N.; Weingartner, Ch. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.

#### Crítica contrària

És cert que també se sent sovint la crítica contrària: que l'escola ha deixat de treballar la memòria com si es tractés d'una capacitat irrellevant o de segon ordre.

del desenvolupament infantil a l'escola. Cada habilitat requereix un tractament diferent i sistemàtic si volem que progressi la competència respectiva: la nostra habilitat artística requerirà accions especialment dirigides al seu desenvolupament i el mateix passarà amb l'habilitat en el maneig d'aparells, o en l'exercici físic i esportiu, o en el domini de les tècniques pròpies de cada disciplina:

“Hi ha sistemes simbòlics molt diversos, en els quals s'articula el desenvolupament d'un subjecte en la nostra cultura, que produeixen intel·ligències diverses: no hi ha solament una intel·ligència lingüística o verbal i logicocientífica (a les quals tant els tests clàssics com la teoria de Piaget han dedicat una atenció màxima), sinó que també hi ha la intel·ligència espacial, la musical, la graficopictòrica, la interpersonal o social” (Pontecorvo, pàg. 8).

Convé insistir en el fet que les habilitats tenen, certament, uns àmbits d'aplicació i de desenvolupament fora de l'escola. Els alumnes i les alumnes les aprenen i les desenvolupen en el seu medi habitual de vida. Però això no passa amb totes les habilitats (hi ha alguns àmbits que no tenen l'oportunitat d'explorar) ni passa amb totes en la mateixa mesura (hi ha habilitats que es desenvolupen molt mentre que d'altres queden marginades). Precisament per això requereixen un treball sistemàtic que solament sol ser possible a l'escola.

- La **continuitat** i la **progressió**: la gran possibilitat que ofereix l'escola és la de graduar el desenvolupament de les habilitats al llarg del procés educatiu.

El desenvolupament de les habilitats requereix temps i pràctica. I una certa visió de conjunt del professorat. Aquests tres aspectes són importants a l'hora de prendre decisions curriculars. El temps és fàcil d'aconseguir si s'organitza el treball sobre habilitats d'una manera seqüenciada i gradual al llarg dels cursos. La pràctica, una pràctica tranquil·la, forma part substancial del tractament curricular de les habilitats (sembla obvi que les habilitats no s'aprenen de manera nocional, llegint llibres o escoltant el professor o la professora). La visió de conjunt resulta fonamental per aconseguir un equilibri adequat entre les diverses habilitats que es vulguin incorporar al currículum formatiu i també per garantir que cap àmbit no queda marginat o desatès.

### Organització de les habilitats

Per si de cas us pot ajudar a entendre aquesta idea, us intentaré explicar com hem organitzat el tema de les habilitats en un projecte curricular per a l'àrea de Coneixement del Medi a la primària. La nostra idea era precisament garantir que al llarg de l'escolaritat se seguïen unes pautes que permetien avançar de manera sistemàtica i gradual en el domini de diverses habilitats.

Les habilitats estaven estructurades al voltant de la investigació: tot el projecte es mou sobre les coordenades de la investigació, i es van assumir, doncs, com a prioritàries les habilitats que hi estaven vinculades. A mesura que s'avança en els cursos sorgeixen noves habilitats, alhora que es consoliden les que es treballen des del curs anterior. Totes les habilitats passen per un període en què són guiades molt de prop pel professor o la professora; en una segona fase reben tan sols un suport indirecte, i en una tercera fase es converteixen en una competència que l'alumne i l'alumna fan servir autònomament. D'aquesta manera, els tres aspectes (sistematicitat, continuïtat i progressió) queden garantits.

## 3. Font psicològica

### A qui va dirigit el currículum?

La font psicològica del currículum intenta aclarir les característiques dels subjectes a les quals s'hauran d'atenir el disseny i la posada en pràctica dels currículums escolars. L'escola “ha de potenciar al màxim les capacitats dels subjectes”. Encara ha de fer més. El que justifica l'acció escolar és possibilitar que els subjectes adquireixin un nivell de desenvolupament que no serien capaços d'adquirir sense els recursos que l'escola els ofereix.

Hi ha quatre aspectes fonamentals en les condicions psicològiques que se solen presentar com a consideracions prèvies (com una cosa que s'ha de tenir en compte) en els currículums escolars:

#### a) Les necessitats dels subjectes.

Els currículums s'han de construir de manera que garanteixin un delicat equilibri entre les exigències culturals de la societat i les necessitats dels subjectes.

L'acció de l'escola no s'ha d'orientar solament a forçar els subjectes joves a adquirir els coneixements i les destreses que en cada moment es considerin necessaris per aconseguir una bona integració social. L'altra cara de la moneda és igualment important (potser fins i tot més important): l'objectiu bàsic de l'escola és potenciar el desenvolupament dels sub-

### Lectures complementàries

**Gardner, H.** (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nova York: Basic Books.

**Pontecorvo, C.** (1989). *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni* (pàg. 8). Florència: La Nuova Italia.



jectes. Això inclou partir de les necessitats particulars de cadascú i intentar respondre-les utilitzant els recursos i l'experiència de què disposa l'escola.

### **b) Els interessos dels subjectes.**

L'altra condició bàsica que es planteja als currículums des de la font psicològica és que siguin capaços d'incorporar els interessos dels subjectes. Sobretot en els models curriculars centralitzats, com l'espanyol, hi ha el perill de centralitzar el treball escolar en el que mana el programa i oblidar-se de les persones a les quals va dirigit. El que és institucional i el que es prescriu s'imposa sobre el que és personal.

En el fons, el tema dels interessos dels alumnes i les alumnes no és sinó un dels apartats corresponents al capítol general de la **diversitat**. La diversitat forma part substancial de qualsevol grup humà: diversitat de capacitats, de desenvolupament previ tant a nivell general com escolar, de perspectives de futur, d'interessos, etc. La diversitat, en aquest sentit, requereix una resposta global i polivalent (que afecta molts aspectes de l'actuació curricular: metodologies, materials, àmbits formatius prioritzats, itineraris alternatius i compensatoris, etc.). Tots aquests aspectes s'aniran contemplant en altres mòduls d'aquesta mateixa disciplina i en altres disciplines de la carrera.

Pel que fa al tema dels interessos, un aspecte que mereix una consideració curricular especial és la de l'**opcionalitat**. Els plantejaments curriculars incorporen progressivament graus d'opcionalitat per donar resposta a aquesta condició. L'opcionalitat ens ofereix dues formes d'actuació complementàries:

- **L'opcionalitat al si de cada disciplina o àrea curricular**

En aquest cas podem parlar de nivells diferenciats dins de cada disciplina. Es tracta d'oferir itineraris alternatius en el pla de treball:

- Alternatius al mateix nivell (els estudiants i les estudiants poden escollir aquest itinerari o un altre segons la seva preferència o segons les condicions organitzatives del treball).
- Alternatius de nivells diferents (els estudiants i les estudiants opten pel nivell que s'acosta millor a les seves expectatives o a les seves possibilitats de treball).

### **Exemples**

Un exemple clàssic d'una estructura curricular en nivells del *national curriculum* anglès. Cada una de les disciplines del currículum està estructurada en diversos nivells i els estudiants n'escullen un. Òbviament, cada nivell comporta un grau d'exigències diferent. El que interessa és que cadascú pugui treballar a un ritme i amb unes expectatives que li permetin tenir èxit i treballar motivat. Cada disciplina o àrea curricular ofereix d'aquesta manera la possibilitat de treballar a un nivell de profunditat determinat, al marge de l'edat de l'estudiant: n'hi haurà que treballaran llengua al nivell A, d'altres al B i d'altres al C.

La idea d'"opció" és sempre força relativa, ja que no es tracta tan sols d'una opció que tria cadascú. El nivell en què cadascú es troba depèn de variables diverses: rendiment previ, aptituds per a la disciplina, temps dedicat a l'estudi, expectatives personals, priorització que cadascú fa del seu esforç, etc. Algunes universitats exigeixen, per poder ingressar-hi, que s'hagin cursat (i superat) algunes disciplines al nivell màxim.

Durant els inicis de la Reforma del 90 a Espanya va tenir lloc una experiència més dramàtica. L'estructura per nivells es va iniciar en una de les autonomies i va despertar unes crítiques tan furibundes que es va haver de replantejar. En aquest cas s'organitzaven en cada curs tres nivells (classes A, B i C). La interpretació d'aquest plantejament en el sentit que el que s'estava fent era dividir l'alumnat en grups (la classe dels llestos, la classe dels mitjans i la classe dels totxos) era massa evident per passar desapercibuda. En aquest cas no existia l'"opció personal". Es tractava d'una opció institucional essencialment discriminatòria, i per això es va fer marxa enrere.

La qüestió és que es permeti als subjectes optar en la mesura que ho permetin les possibilitats dels temes que s'han de tractar i les condicions de treball. I pel que fa al professorat, això implica que l'organització dels plans de treball (programacions d'aula) han de preveure sempre els itineraris alternatius. Aquestes opcions permetran, a més a més, "ampliar" el programa en comú en uns casos i, en d'altres, "recuperar" els punts que han quedat menys assimilats.

- **L'opcionalitat en el marc del conjunt d'àrees o disciplines incorporades al currículum**

En aquest cas es tracta de la possibilitat de tractar uns cursos o àmbits d'experiències o uns altres dins el *pool* general que ens ofereix el currículum.

Així, podem trobar sistemes curriculars com el nord-americà o l'australià, en què els subjectes tenen un marge amplíssim per poder elegir.

### El cas d'Austràlia

Crida l'atenció per a qui està acostumat com nosaltres a sistemes en què l'opcionalitat o no existeix o és ridícula el fet que, a Austràlia, a partir dels sis anys els nens i les nenes tenen tan sols dues matèries obligatòries (anglès i matemàtiques) i escullen la resta segons els seus interessos. Cadascú confecciona el seu currículum en funció de l'oferta que fa cada escola i de les coses que li ve més de gust treballar: l'única subjecció és l'horari: cadascú s'ha d'adaptar a les possibilitats que li ofereix el seu propi horari.

Com qualsevol altre sistema, és imperfecte, però ajuda a entendre la importància progressiva que estan adquirint els interessos dels subjectes en les actuals propostes curriculars. I, òbviament, com més amunt en l'escolaritat, més necessària és l'opcionalitat, ja que els interessos i les preferències dels subjectes es perfilen cada vegada més. I aquesta condició es justifica des del punt de vista psicològic com a exercici de la responsabilitat i l'autonomia en la presa de decisions que afecten cadascú personalment.

Cal entendre, per exemple, que en la secundària l'opcionalitat es projecta sobre dos àmbits fonamentals de les característiques individuals: **a)** els interessos i gustos personals amb relació a les matèries que més agraden a cadascú i/o per a les quals se sent més capaç (cosa que ben segur s'ha anat perfilant al llarg de l'escolaritat prèvia), i **b)** el seu futur vocacional (quin tipus d'estudis vol fer o quin tipus de feina voldria fer).

Les successives propostes curriculars espanyoles han estat molt garrepes pel que fa a l'opcionalitat. Fins i tot a la universitat hi ha problemes per oferir matèries opcionals. No es confia en els estudiants. Es manté el prejudici que es decantaran per les matèries més fàcils i que els exigeixin menys. Tots els professors i les professores volen que la seva matèria sigui "obligatòria". Això respon, en el fons, a una idea molt pobre dels estudiants i de la seva capacitat per decidir adequadament sobre el que els agrada o els interessa. I, alhora, respon a una visió molt homogeneïtzadora de la funció de l'escola: com si tothom hagués de fer el mateix, d'estudiar les mateixes coses, etc.

### c) La motivació.

La motivació està, en part, vinculada als interessos, però també en part els transcendeix. El tema de la motivació resulta cada dia més important a la vista de la desafecció generalitzada que respecte de l'escola i de l'aprenentatge es produeix en alguns nivells escolars (bàsicament en la secundària i sobretot ara que s'amplia el període d'escolaritat obligatòria).

Sovint se sent dir, en parlar del currículum, que, tenint en compte la situació en què es troben àmplies capes de la població juvenil escolaritzada, un dels propòsits més importants que hauria d'afrontar l'escola actual és el d'inspirar als alumnes i a les alumnes el desig d'aprendre i de continuar aprenent permanentment.

Si el tema dels interessos s'ha afrontat bàsicament per mitjà de l'opcionalitat, el tema de la motivació ha d'afrontar-se curricularment per mitjà de l'adaptació dels processos d'ensenyament-aprenentatge a la diversitat d'aptituds, ritmes i interessos dels estudiants amb qui es treballa. Les opcions per dur a terme aquests reajustaments són de dues menes:

- Per mitjà de la selecció de continguts que siguin motivadors per ells mateixos (bé per l'aplicabilitat, bé per la rellevància).
- Per mitjà de la metodologia (buscant el tipus d'estratègies que impliqui una activitat important dels subjectes). En aquest mateix àmbit de la metodologia caldria incloure tot el tema de les relacions interpersonals professor/professora-alumne/alumna.

Tots els sistemes educatius han abordat aquest problema en les últimes propostes dels respectius currículums oficials. Tres tipus de solucions són les més freqüents en aquests casos:

- Plantejar objectius diferents per als subjectes amb nivells de capacitat diferents.
- Utilitzar mètodes d'ensenyament diferents.
- Oferir cursos diferents (tot i que en alguns casos poden tenir parts comunes) per als grups d'habilitat diferents.

### Donar resposta a la diversitat

Ens trobem una altra vegada la mateixa consideració que hem assenyalat en el punt anterior amb relació al tema de l'opcionalitat. Es tracta de donar resposta a la diversitat.

Dèiem que hi ha alguns sistemes curriculars, com ara l'anglès, que han optat per una estructura en nivells o ritmes. Altres sistemes, com l'espanyol, han optat per mantenir els nivells homogenis per edat i establir variacions pel que fa a l'estratègia d'ensenyament i al tipus d'ajuda que s'ofereix en cadascun.

#### d) Les habilitats dels subjectes.

Un altre dels aspectes interessants que cal considerar són les diferents habilitats amb què arriben a l'escola els subjectes. Inevitablement, l'escola i el currículum que aquesta posi en marxa produiran efectes d'homogeneïtzació. Però això no vol dir que aquestes diferències bàsiques dels subjectes passin inadvertides o no tinguin la seva contrapartida en l'organització del currículum.

Les habilitats s'han d'integrar en el desenvolupament del currículum de dues maneres principals:

- Prenent-les com a punt de partida de l'acció escolar.
- Prenent-les com a àmbits específics de desenvolupament que cal atendre en la pràctica escolar.

#### Habilitats i estratègies de desenvolupament

Com ja hem assenyalat en un apartat anterior, cada habilitat requereix estratègies específiques de desenvolupament. La millora de les habilitats no es produeix, com es podria haver entès anteriorment, seguint el guió del propi desenvolupament dels subjectes, ni tampoc a partir de les activitats habituals sobre els continguts escolars. El professor o la professora no és la persona que espera pacientment que cada subjecte doni senyals de "tenir la capacitat i estar preparat per continuar endavant". La mateixa habilitat constitueix un contingut educatiu i s'ha de convertir en objecte específic d'intervencions formatives. Aquesta idea l'ha rescatat molt bé el model curricular espanyol en incorporar els procediments com una part específica dels continguts.

Finalment, convé esmentar, amb relació a la font psicològica, la doble naturalesa del currículum com a **programa** i com a **programació**. Aquesta consideració és important precisament en els aspectes curriculars afectats per la font psicològica del currículum.

El programa es defineix i es construeix a partir de consideracions genèriques sobre les característiques, els interessos i les capacitats dels subjectes als quals va dirigit. I no pot ser de cap altra manera, ja que es tracta d'una proposta curricular dirigida a una població àmplia i heterogènia. Quan es planteja una proposta curricular nacional o regional, el punt de referència és sempre i necessàriament general.

#### El marc de referència dels subjectes

Imagineu-vos, per exemple, que formeu part de l'equip que la Generalitat ha establert per elaborar una nova proposta curricular d'"educació per a la salut" que es duria a terme a l'ESO. Quan intentéssiu definir amb els altres membres de l'equip el marc de referència dels subjectes (és a dir, quan intentéssiu identificar les característiques dels subjectes als quals es destinaria el curs), hauríeu de pensar necessàriament en aspectes molt generals dels nois i noies que pertanyen a aquesta etapa: com són els adolescents, quines característiques intel·lectuals tenen, quins interessos són els propis d'aquesta edat, quins coneixements se suposa que tenen, etc. És a dir, treballaríeu sobre la base d'un **constructo** (la idea d'adolescent) general. Tindríeu al cap l'**adolescent català tipus** i sobre aquesta base planificaríeu el projecte curricular.

Tanmateix, tots sabem que els adolescents tipus no existeixen en la realitat: són una mena de resum o de prototipus però difícil de trobar encarnat en una persona concreta. Aquí és on té sentit parlar de les *programacions*. En les programacions el discurs canvia de signe. S'abandonen els discursos generals, els prototipus, i es consideren subjectes amb característiques concretes, que viuen aquí i ara, que assisteixen al nostre col·legi o a la nostra classe, que han tingut unes experiències d'aprenentatge prèvies amb les quals hem de connectar, etc.

#### L'adaptació dona una resposta curricular

Així doncs, quan un centre escolar o un equip de professors i professores rebí la vostra proposta curricular d'"educació per a la salut", tindrà el compromís d'adaptar-la a la situació concreta i als subjectes concrets amb què treballaran. Ja no es tracta de pensar en general com són i quin tipus de coneixements i d'experiències requereixen les adolescents i els adolescents catalans en temes d'educació per a la salut. El centre té al davant un grup concret amb unes necessitats i unes peculiaritats específiques. Hauran d'adaptar la proposta que feu perquè s'adeqüi tant com es pugui a les característiques de l'alumnat. És a dir, han de fer una programació.

#### Les habilitats com a punt de partida

Per aconseguir-ho cal una bona avaluació inicial que ens situï davant les capacitats ja desenvolupades prèviament pels subjectes. Solament a partir d'aquesta consideració podrem fer una programació.

#### 4. Font pedagògica

El desenvolupament del currículum escolar es nodreix també de les consideracions pedagògiques sobre l'activitat de l'ensenyament. En tot currículum hi ha un discurs pedagògic que constitueix el rerefons de les decisions que cal adoptar i que les condiciona en un sentit o en un altre.

En síntesi, podríem dir que la **font pedagògica** del currículum cobreix els vessants següents:

- a) El compromís de l'escola amb una certa interpretació del que és o el que s'entén per educació i els valors als quals es vincula aquesta idea: el model educatiu.
- b) La forma en què s'identifiquen els espais formatius que l'escola pretén cobrir i els continguts que s'hi inclouen: no es tracta en aquest cas de plantejar-se quins àmbits de coneixement es pretén incloure en el currículum, sinó en quines dimensions de la persona es pretén que influeixi el treball que es fa a l'escola.
- c) L'estructura i la dinàmica del centre escolar com a escenari particular en què es desenvolupa l'activitat formativa escolar.
- d) La figura i el treball dels professors i professores, la seva vinculació als continguts i a la mateixa institució i la manera en què està previst que facin la seva feina.

##### **a) Sentit educatiu de l'escola i valors als quals es vincula la seva actuació: el model educatiu**

Resumir el treball de l'escola dient que s'hi ensenya resulta, com a mínim, molt reductiu. L'escola "educa", i, tot i que és cert que no existeix educació sense un bon ensenyament, també ho és que el domini de coneixements i destreses dels diferents àmbits acadèmics no completa tot el contingut formatiu de l'educació escolar.

Encara que la referència al "model educatiu" resulti una mica vaga com a element curricular, no hi ha cap mena de dubte que aquest estil educatiu o manera de fer educació constitueix un element bàsic de qualsevol currículum. El model educatiu pot estar més o menys formalitzat, pot figurar explícitament o no en el projecte curricular (generalment solen haver-hi algunes referències genèriques a la introducció o al primer capítol), però constitueix el germen o arrel educativa del projecte.

Els valors són el material bàsic sobre el qual es constitueix un model educatiu. L'escola està fermament compromesa amb uns determinats valors vinculats, els uns, a la idea d'educació que defensa, i altres, a determinats valors generals que per la seva rellevància en el moment social actual adquireixen valor de "signes d'identificació" de l'educació escolar.

L'ensenyament, i la formació en general, no es produeix només a l'escola. Hi ha altres tipus de centres de formació com ara acadèmies, gabinets, etc. També les empreses ofereixen formació als seus empleats. I també hi ha programes que ofereixen institucions o grups de signe diferent: per exemple, l'Inem, les organitzacions professionals o sindicals, els ajuntaments, l'Església, etc. Però cap d'aquests no està destinat a complir aquesta funció, més global i educativa, que atribuïm especialment a l'escola.

##### **Valors lligats als currículums escolars**

###### **a) La mateixa idea d'educació.**

- Educació lligada al propi desenvolupament personal i no a la simple assimilació de noves destreses i coneixements. Aquest desenvolupament personal es pretén expressar en aspectes com ara l'autonomia personal, el pensament crític, les habilitats de tipus social (relacions personals, comunicació, participació i cooperació, etc.).
- Educació equilibradora de les diferències o, com a mínim, no causant de nous desequilibris. Això s'ha anat concretant en diferents esquemes organitzatius del tipus de l'escola comprensiva, en el retard de la incorporació al món del treball, en la recerca de troncs comuns per a tothom, etc.
- Educació polivalent (àmplia i equilibrada) pel que fa a l'oferta de continguts i experiències que ofereix, de manera que tots els subjectes estiguin dotats d'una bona base general i se'ls doni l'oportunitat de poder organitzar el seu propi itinerari formatiu.

###### **b) Els principals problemes socials actuals i els reptes de futur.**

- Una educació multicultural capaç d'eliminar la tendència angoixant a la discriminació, el racisme i la xenofòbia.

- Una educació pluralista i orientada a l'enfortiment dels valors democràtics destinada a contrarestar alguns brots d'intransigència i radicalisme tant de tipus religiós o cultural com de tipus convivencial.
- Una educació en la qual s'atorgui una importància cabdal al coneixement dels riscos que afrontem diàriament respecte a la salut personal i col·lectiva: des del tabac fins a les drogues, des de l'alimentació fins al trànsit, els problemes de contagi de la sida o altres malalties, etc. Per això es reforcen els temes transversals orientats a la millora de coneixements i al reforç d'actituds positives, i per això també la nova insistència en les activitats esportives, etc.
- Una educació capaç de situar-nos cada vegada més a prop de la idea d'unitat europea. Això comporta una ampliació del bagatge lingüístic, de la consciència comunitària, de les activitats que impliquin contactes i experiències comunes amb altres països.

### c) Les creences religioses.

Els qui defensen un estil de vida marcat pels fonaments de la religiositat situen també en aquest punt l'exigència curricular de donar l'oportunitat de conèixer les arrels religioses de la nostra cultura i prendre contacte amb els valors religiosos.

En funció de la posició que s'adopti pel que fa a tots aquests components de valor sorgeixen noves condicions per al currículum escolar. El compromís particular que s'assumeixi respecte dels valors marcarà el **model educatiu** que caracteritzarà el treball de cada institució escolar. No parlarem aquí de models educatius, però sí que en ressaltarem la importància amb relació al currículum. Convindria destacar alguns aspectes relacionats amb el model educatiu:

- Les **prioritats** establertes: de totes les coses que és important tractar, de tots els aspectes que pretenem tenir en compte, quins gaudiran d'un tracte preferencial. En què centrarem l'atenció a l'hora de la planificació i el desenvolupament del currículum? Quins aspectes o dimensions formatives constituïran els eixos estructurals i de continuïtat del nostre projecte curricular?

Les prioritats estaran relacionades amb els valors assumits en el projecte, però també amb l'anàlisi que hàgim fet de la situació (quins aspectes apareixen com a elements que requereixen una atenció especial?), amb la pròpia història i les característiques de la nostra institució (els aspectes que defineixen el nostre particular estil de funcionament, o, també, aquells que constitueixen llacunes o punts dèbils del nostre treball), etc.

- Les **formes de relació** entre els diversos col·lectius. Les relacions constitueixen una de les trames principals de la dinàmica educativa de les institucions formatives i una part substancial del missatge formatiu que s'hi transmet. Precisament per això defineixen també el model educatiu. Les relacions basades en la confiança i la cooperació resulten substancialment diferents, des del punt de vista educatiu, de les relacions basades en la competitivitat i l'individualisme a ultrança. La manera com exerceixen el poder els qui el tenen institucionalment (directius i directives, professors i professores, adults) marca també el clima de la institució i l'estil educatiu del centre.

- Els **missatges explícits (consignes i lemes) i implícits de la institució**. Qualsevol institució, sobretot les escoles privades, utilitzen alguns **lemes** que intenten explicitar de manera senzilla i estimulants la identitat de la institució: "busquem l'autonomia dels estudiants", "estem compromesos amb un ensenyament crític i reflexiu", "per a nosaltres els estudiants són abans que res", "especialistes en ensenyament actiu", "ensenyament individualitzat amb totes les conseqüències", etc.

Si el missatge és real (sovint tan sols forma part de la publicitat, sense una repercussió clara en la pràctica real), passa a constituir un dels marcs de referència de la proposta curricular que es durà a terme en aquesta institució.

### Els marcs de referència

Sembla lògic que un col·legi religiós presenti una proposta curricular diferent de la d'un col·legi laic. En la proposta que faci, la marca d'identitat del que és religiós ha de constituir un aspecte important.

Una cosa semblant passa en les institucions compromeses amb una determinada tradició educativa: la Institució Libre de Enseñanza, una escola piagetiana o freinetiana, etc. En aquests casos, els principals doctrinals que s'assumeixen marquen la identitat del model educatiu i constitueixen un punt de referència per a la proposta curricular.

## b) Els espais formatius.

Un segon punt important que es clarifica des de la font pedagògica del currículum és el que es refereix a les dimensions formatives que l'escola ha de cobrir com a institució dins la funció educativa que té encomanada. La qüestió, plantejada en termes senzills, podria ser la següent: quines dimensions del subjecte cobreix l'educació escolar (perquè pot fer-ho i/o perquè se li concedeixen competències per fer-ho) i quines se n'exclouen (perquè no té prou recursos per fer-ho o perquè la mateixa societat entén que això no és una qüestió que pertanyi als professors i professores)?

### Postures diferents

Hi ha hagut moltes discussions i debats sobre aquesta qüestió i des de fronts diferents. Pensem per exemple en l'educació religiosa. ¿Pertoca o no a l'escola formar els nens i nenes i els i les joves en aquesta dimensió? També trobem postures enfrontades avui dia en temes com ara l'educació sexual, l'educació política (o per a la convivència), etc. N'hi ha que entenen que es tracta de temes que afecten postures i creences personals i que aquest tipus d'educació excedeix la tasca formativa de l'escola i la seva condició d'obligatòria per a tothom, i que, per tant, ha de recaure en els pares i mares i en les institucions formatives que escullin aquests. Va costar molt que entressin en el currículum la psicomotricitat i l'educació física. En la mentalitat d'alguns sectors socials encara es veuen com dimensions formatives de segon ordre.

La pregunta, doncs, és la següent: què s'ha d'ensenyar a l'escola?, sobre quins camps del desenvolupament personal estan autoritzats a intervenir els professors i professores? Els currículums dels diferents països són força homogenis en aquesta qüestió. Els plantejaments pedagògics actuals solen plantejar l'acció escolar de manera que cobreixi quatre grans àmbits de formació:

- Desenvolupament general de les capacitats intel·lectuals.
- Adquisició de nous coneixements disciplinaris.
- Desenvolupament de les habilitats i les destreses de tipus operatiu.
- Reforçament d'actituds i valors positius.

Generalment, els dissenys curriculars, almenys en la "filosofia", parteixen del principi que els coneixements que es transmeten al llarg de l'escolaritat han de tenir un clar sentit formatiu per als subjectes i que no es tracta d'una mera acumulació d'informacions sectorials sobre les assignatures. Parlar de **contingut formatiu** implica que aquests coneixements han de ser coherents amb la funció global de l'escola: potenciar el desenvolupament personal i facilitar la integració en la societat. Per això s'insisteix en l'ampliació de l'àmbit de la formació a dimensions que van més enllà dels coneixements.

En aquest sentit, s'acostuma a assenyalar que qualsevol currículum escolar ha de cobrir necessàriament dos camps de coneixement i de comprensió que són continguts transversals de tot el procés formatiu:

- El coneixement d'un mateix.
- El coneixement de l'entorn i de les condicions en què s'hi desenvolupa la vida (és a dir, la dimensió física i social del propi medi).

En alguns països aquesta idea es recull expressament en el preàmbul dels documents curriculars:

"Les escoles tenen l'obligació d'assegurar que tots els nens i les nenes puguin explorar el món de la seva experiència subjectiva, les formes en què ells mateixos es relacionen amb els altres, els factors que fan que els éssers humans es comportin com ho fan i les condicions per al benestar físic, mental i espiritual.

"Les escoles tenen també l'obligació d'ajudar els nens i les nenes a entendre l'estil de vida de la seva societat i d'altres, a distingir entre els costums tribals i les lleis de la naturalesa, a examinar els patrons d'organització social i a considerar en quina mesura han influït en la felicitat i la misèria de la humanitat. Finalment, les escoles tenen l'obligació de desenvolupar la comprensió del món físic i de les relacions entre el que han fet les persones i l'ambient natural."

**Consultative Committee on the Curriculum** (1977). *The structure of the curriculum... in the third and fourth years of the Scottish Secondary School*, pàg. 21-22). Scottish Educ. Department.



Aquestes dues orientacions del coneixement han esdevingut tan importants que, fins i tot en aquells models curriculars que han optat clarament per una organització disciplinària dels coneixements, s'insisteix en la participació coordinada de totes les disciplines en la seva consecució. Siguin quins siguin el nivell escolar i els temes específics que s'hi hagin d'abordar, resulta bàsic que el tractament d'aquests (pels continguts seleccionats, per la metodologia, per les aplicacions, pels exemples, etc.) constitueixi un avanç cap al doble objectiu d'un millor coneixement d'un mateix i de l'entorn.

### c) La dinàmica institucional dels centres escolars.

Sembla evident que les escoles (en qualsevol dels nivells) constitueixen un tipus d'institució amb unes característiques molt particulars: tenen un estil propi d'actuar i una cultura institucional característica.

La naturalesa i les condicions particulars de funcionament de les institucions escolars condicionen —i no podia ser de cap altra manera— tant les propostes curriculars (en la seva versió pla) com el seu desenvolupament pràctic (la versió acció). De vegades alguns plantejaments curriculars han esdevingut inviables perquè s'havien programat sense tenir en compte la naturalesa peculiar dels centres escolars on s'havien de dur a terme.

#### La incidència institucional

La incidència de l'ethos institucional de les escoles es pot constatar fàcilment si comparem per exemple les escoles públiques i les privades, les escoles grans i les petites, les escoles situades en contextos rurals i les que es troben en un medi urbà, les escoles a les quals acudeixen alumnes de diferents races o cultures i les escoles monoculturals, les escoles dirigides a alumnes de primària i les de secundària o les universitats. Cada una genera un **estil de treball** i una **dinàmica institucional** molt diferent. Les previsions curriculars que seran vàlides per a unes seran inadequades per a d'altres.

Hauríem d'esmentar ara alguns factors institucionals com a elements que condicionen el currículum i que s'han de tenir en compte:

- **L'estructura de les escoles: els elements formals.**

Com qualsevol altra organització humana, les escoles tenen una estructura i un sistema de funcionament. Normalment, aquesta estructura, l'organigrama de la institució, és força semblant dins els mateixos nivells educatius, ja que acostuma a estar definit per la llei. Però no passa necessàriament així, i els centres poden establir també estructures complementàries que facilitin el desenvolupament curricular i la coordinació entre el professorat. De totes maneres, l'estructura varia significativament dels centres públics als privats, i de les escoles d'un nivell a les d'altres nivells.

Aspectes tan importants com ara la composició de l'equip directiu, la consolidació dels òrgans col·lectius, el tipus d'organització interna que s'hagi configurat formalment (comissions, sistemes de coordinació, mecanismes per a la presa de decisions, etc.) tenen un paper fonamental tant a l'hora de definir el projecte formatiu com a l'hora d'operativitzar les previsions.

#### Qui exerceix el lideratge curricular?

La literatura curricular internacional atorga molta importància al paper dels directors i directores escolars en la configuració i el desenvolupament del currículum escolar. Però com que l'estructura de les escoles als països és molt diferent, aquest principi general no sempre és aplicable. Per exemple, a Espanya.

Per molt que la llei ho prevegi o que els mateixos documents curriculars parteixen d'aquesta suposició, és difícil suposar que a les escoles públiques espanyoles els directors o les directores tinguin un autèntic lideratge curricular. La seva posició a l'organigrama institucional i les condicions particulars en què han de desenvolupar la seva funció fan que el seu treball s'orienti fonamentalment cap a qüestions de tipus formal més que cap a aspectes relacionats amb la qualitat de l'ensenyament. Però això no és així als centres privats, en què la posició dels directors i directores és molt més polivalent i la seva capacitat d'incidència en l'acció educativa també és més gran.

- **La cultura institucional i la tradició de les escoles: els components dinàmics.**

En aquest punt n'hi hauria prou de ressaltar el fet comprovat que cada escola constitueix un ecosistema molt particular. El **clima institucional**, la **manera de relacionar-se entre ells** es membres de la comunitat (els professors i les professores entre ells, el professorat amb l'equip directiu, el professorat amb l'alumnat, el professorat i l'equip directiu amb els pares i mares, etc.), l'**estil particular** de treball (incloent-hi no solament aspectes

metodològics sinó també les normes i la manera de respondre als temes de disciplina), la visió més o menys compartida dels signes d'identitat de la institució (el que fa que cada institució sigui diferent de les altres), etc. constitueixen aspectes molt importants a l'hora de posar en marxa una proposta curricular. Per aquest motiu hem destacat en tot moment la importància de considerar no solament el moment **pla** dels currículums sinó també el seu moment **acció**. Tot i que pot passar que el pla o la proposta curricular sigui el mateix per a diversos centres escolars, ben segur que la posada en pràctica d'aquest pla, la manera en què finalment es convertirà en accions educatives, variarà d'unes escoles a unes altres.

Alguns supòsits o punts de partida de les propostes curriculars queden notablement afectats per l'estil de treball de les institucions escolars. Per exemple, tot el que fa referència a la coordinació entre les diferents dimensions formatives estarà supeditat a la tradició o cultura col·laboradora de la institució.

Això és el que passa en les actuals propostes curriculars: l'exigència que siguin els mateixos centres i, subsidiàriament, cada professor o professora els que **adaptin** les propostes curriculars generals a les condicions i les característiques de cada situació. Com que això no formava part de la tradició institucional de les nostres escoles abans de la dècada dels 90 (la seva aportació al currículum en èpoques passades pràcticament no existia, ja que tot es decidia des de l'administració i les editorials), ha resultat molt difícil que aquesta part bàsica de la concreció del currículum es dugués a terme en bones condicions. Els projectes de centre i les mateixes planificacions curriculars de seminaris i professors o professores individuals s'han vist afectats per aquesta falta de tradició i de cultura institucional.

- **Els recursos disponibles.**

Sembla obvi que qualsevol programa educatiu que es vulgui dur a terme requereix recursos: tant personals com materials. Ara que es parla tant de qualitat i que aquesta exigència ha arribat també al món de l'educació, convindria no oblidar que un dels components bàsics de la qualitat té a veure amb la **qualitat de disseny**, és a dir, amb les previsions que s'han fet respecte dels recursos necessaris per poder dur a terme els processos planificats. La qualitat de disseny té a veure amb el finançament, amb el personal i amb els equipaments disponibles.

Una cosa tan senzilla com aquesta no sempre s'entén del tot bé en educació. Tot sovint s'esperen, o s'exigeixen, resultats molt alts amb un equipament molt reduït i poc compatible amb aquestes exigències. Freqüentment es parla en educació de "millores de la qualitat" amb un cost zero. Es fan grans propostes d'innovació, se suggereixen iniciatives molt atractives, però tot seguit s'afegeix que no hi ha diners i que, per tant, els recursos disponibles són els de sempre. Així és difícil funcionar. Potser es podran millorar algunes coses, però és poc previsible que els canvis siguin realment significatius.

### **Adequació als recursos disponibles**

És prou habitual que quan es parla d'assumptes curriculars i de les possibilitats que hi ha actualment amb relació a la formació (actualització dels continguts, noves tecnologies, atenció individualitzada, relacions i intercanvis internacionals, més insistència en aspectes pràctics i treball, de laboratori, etc.), els professors i professores demanin a l'orador entusiasmat que toqui de peus a terra i pensi com són les classes, els recursos de què disposen i les condicions en què han de dur a terme la seva tasca.

En definitiva, les propostes curriculars han de ser com a mínim proporcionades a les possibilitats existents. Fora d'aquest marge es corre el risc que es converteixin en lletra morta, que produeixin frustració professional i, com a conseqüència de totes dues coses, que la mateixa idea de currículum quedi relegada al món de la xerrameca dels experts que solament parlen de teories i obliden la realitat.

- **Les relacions amb l'entorn.**

Un altre aspecte important en la nova concepció de l'escola com a institució formativa es refereix al tipus de relacions que s'estableixen amb l'entorn.

### **Un "a dins" i un "a fora" de l'escola**

Us heu fixat que molts edificis escolars estan envoltats per un mur o unes reixes? Si preguntéssim a l'arquitecte o arquitecta que el va construir o als responsables de l'administració educativa que en van aprovar el projecte, probablement ens dirien que es tracta d'una mesura de seguretat. D'aquesta manera, els nois i noies no poden sortir del recinte en hores escolars i ningú de fora no hi pot entrar. Potser és cert, però resulta una mica contradictori que la raó de seguretat serveixi per explicar l'aïllament de centres escolars de batxillerat i fins i tot d'alguns d'universitaris. En tot cas, els murs i les reixes al vol-

#### **De fet...**

... això és el que passa precisament a les escoles. Totes tenen el mateix currículum oficial de l'etapa respectiva. En principi, totes podrien fer la mateixa interpretació pràctica de la proposta curricular. Però no és així. I no solament perquè cada escola adapta la proposta al seu context, sinó perquè cada una l'**encarna** en les característiques i l'estil propis de la institució.

#### **Sembla obvi...**

... que ningú no espera que una factoria automobilística produeixi un Mercedes si la inversió que s'hi ha fet és la que correspon a un Sis-cents. Seria un miracle. És cert que inversions corresponents a un gran producte es poden quedar en simples bagatel·les per un mal ús de l'equipament disponible. Però el contrari és molt poc plausible: amb uns recursos escassos, per molt que se n'optimitzi la utilització, solament es pot arribar a resultats mediocres.



tant de l'escola tenen també un sentit simbòlic: significa delimitar clarament l'existència d'un "a dins" i un "a fora". L'escola entesa com un espai formatiu autoreferit, amb identitat pròpia i amb característiques d'autosuficiència: el que hi ha a fora té valor a fora però no a dins de l'escola. L'escola té el seu propi sistema, els seus valors, les seves activitats. L'escola dóna sentit al que es fa a dins de l'escola, s'autojustifica. Des d'aquesta percepció, l'escola constitueix un **món** dins el món. Un món independent, tancat sobre ell mateix, autosuficient.

La idea que es tingui d'escola i de la seva naturalesa condiona de manera important el currículum. O a l'inrevés, els models curriculars postulen una certa idea d'escola i una certa idea de les relacions que l'escola ha d'establir amb el seu entorn. Una escola autosuficient demanarà un currículum que es pugui dur a terme, tot, en el marc de la institució. Sense necessitar ningú. El professorat i l'alumnat treballaran sobre els recursos que tingui la institució. Una concepció de l'escola com a **recurs formatiu parcial** demanarà un currículum obert en què càpiguen accions formatives fora de l'escola i amb la participació d'altres agents socials.

### **L'escola com a recurs formatiu parcial**

A Itàlia es parla en aquest moment de *sistema formatiu integrat*. S'aplica al funcionament de les ciutats i els territoris. L'escola és un dels components del sistema formatiu, però no l'únic. Altres recursos de l'entorn participen en el desenvolupament del projecte formatiu (el currículum) que s'ofereix a l'alumnat. Museus, biblioteques, esglésies, associacions professionals o culturals, educadors i educadores del temps lliure al municipi, etc. i, per descomptat, els professors i professores, tots formen part de l'equip d'agents curriculars. I l'acció o l'aportació particular de cadascun està integrada en la proposta global que es recull en el currículum.

Les relacions amb l'entorn adquireixen cada vegada més importància i més amplitud. Ja des de fa dècades, la legislació estableix nous criteris per obrir les institucions escolars a la realització d'activitats no escolars i, en general, per a establir nous lligams de relació (inclosa la possibilitat de buscar noves fonts de finançament) amb altres institucions i estructures socials.

D'altra banda, parlar de relacions amb l'entorn pot resultar ja excessivament restrictiu i localista. Els moderns sistemes de comunicació (tipus Internet) i l'ampliació dels nostres horitzons polítics i geogràfics fan que el marc de referència de les relacions s'hagi eixamplat, i avui dia s'ha de plantejar en termes molt més amplis. Cada vegada hi ha més centres escolars que fan intercanvis amb altres països, que desenvolupen iniciatives d'intercanvi interinstitucional amb centres escolars i institucions de fora de les seves fronteres. Molt sovint es tracta d'experiències aïllades i que han sorgit per iniciativa de professors o professores particulars i amb continguts lligats a l'aprenentatge de les llengües. Encara són pocs els que han incorporat aquesta dinàmica al currículum escolar, però aquest és el camí. Els centres escolars podran oferir un projecte formatiu que inclogui la realització de períodes formatius en altres països.

Crec que és evident que una proposta curricular basada en una concepció tancada de l'escola no té res a veure amb una proposta curricular que tingui en compte l'entorn, que l'incorpori al projecte formatiu i que estableixi el compromís que cada un dels agents curriculars assumeix en la realització del projecte esmentat.

### **d) El professorat de què es disposa i el tipus d'expectatives generades al voltant de la seva participació en el currículum.**

Sens dubte, els professors i professores constitueixen els agents curriculars per antonomàsia. Tot i que en alguns models, com ara l'espanyol, moltes decisions curriculars ja les han decidit instàncies alienes al professorat (l'administració educativa, les editorials, etc.), el seu protagonisme curricular ha anat en augment en els últims anys.

En algun moment s'havia parlat de la necessitat de construir projectes curriculars "a prova de professors", és a dir, estructures tan tancades i completes que fins i tot els professors i professores menys preparats o menys motivats pel seu treball no tinguessin oportunitat de deteriorar la proposta curricular oficial. Per això es buscava detallar molt tots els aspectes, presentar uns materials en els quals tot estigués ja resolt, establir uns mecanismes de supervisió que evitessin les desviacions, etc. És obvi que aquest plantejament es basava en la desconfiança.

Al contrari, avui dia l'orientació de les propostes curriculars va en el sentit contrari. Ningú com els professors i professores es troba en condicions d'analitzar quines són les principals necessitats dels seus alumnes i de decidir quina és la millor manera d'afrontar-les. Hi ha alguns factors relacionats amb el professorat que tenen una incidència important en el desenvolupament curricular:

- **Les característiques físiques del professorat.**

Sobretot pel que fa a l'edat, als anys d'experiència. Se sol dir que els professors i professores joves són més receptius al canvi, a la incorporació de noves tecnologies, a assumir noves responsabilitats, etc. Sens dubte, com qualsevol generalització, també aquesta és inexacta. En tot cas, com que l'edat és una cosa inalterable, no podem fer altra cosa que acceptar-ho com un factor d'influència més que cal tenir en compte.

- **Les característiques professionals.**

En aquest cas es tracta d'aspectes més substantius i amb una incidència més gran. N'hi ha que tenen una rellevància molt particular com a marc de condicions per al currículum. N'esmentarem alguns:

- **L'experiència professional.** És ben cert que l'edat i els anys d'exercici professional es carreguen de rutines i es produeix un cert encarcament dels comportaments docents. Però també ho és que els professors i professores guanyem en seguretat, en recursos, en reflexos didàctics, etc. a mesura que superem el nostre particular noviciat. Disposar d'un professorat expert dóna garanties a l'hora d'abordar nous reptes curriculars. La participació d'aquest en el procés de planificació del currículum el dotarà de realisme i viabilitat.

- **L'especialització científica.** És difícil pretendre que s'incorporin noves disciplines o àmbits formatius al currículum si no es disposa d'un professorat capaç de dur-los a terme. Precisament per aquest motiu es van establir noves especialitats en la formació de mestres: per poder atendre les necessitats generades per les noves propostes curriculars.

- **La preparació pedagògica.** Qualsevol intent de millora de l'ensenyament ha de passar, sens dubte, per una millora en la qualificació dels professors i professores. És un component professionalitzador poc valorat al nostre país. La identitat professional del professorat està més marcada pel sector científic al qual pertanyen que no pas per la característica fonamental que són professors o professores. La idea que s'aprèn a ensenyar amb la pràctica és un altre dels supòsits que han minat la possibilitat d'enriquir la formació pedagògica dels futurs professors o de millorar la dels que estan exercint.

- **La percepció del seu paper.** No tots els professors i professores pensen el mateix sobre quin és el paper que els toca fer. Les creences personals i de grup sobre què significa ensenyar, quin és l'equilibri desitjable entre acció educativa i acció instructiva, quin és el tipus de relació adequat amb els estudiants, etc. constitueixen altres elements condicionants de l'acció escolar. Pensem que, sigui el que sigui el que diu el document curricular, els qui l'interpretaran i el convertiran en accions formatives són justament els professors i les professores. Per això se sol dir que qualsevol renovació i millora de l'ensenyament comporta com a condició un canvi en les creences dels qui l'hem de dur a terme.

- **Els factors institucionals relacionats amb el professorat.**

Pel que fa al currículum, hi ha també alguns aspectes relacionats amb el professorat com a membres de la institució escolar que són prou rellevants. Convindria ressaltar-ne els següents:

- **L'estabilitat del professorat.** Sovint les situacions d'interinitat van més enllà del que és acceptable per al bon funcionament dels centres formatius. Quan un percentatge notable del professorat d'un centre desapareix d'un any per a l'altre (cosa que succeeix sobretot en algunes zones rurals que constitueixen punts de pas del professorat que vol acostar-se a les ciutats), es trenca qualsevol possibilitat de treballar desenvolupant un projecte curricular que tingui estabilitat i que permeti reajustar els processos a mesura que es produeixen.

La inestabilitat pot tenir també característiques laborals. Els contractes anuals o per serveis prestats institueixen una situació de provisionalitat que afecta també la possibilitat de dur a terme previsions a mig termini. I cal que recordem que el currículum escolar és un procés continuat que es produeix al llarg de l'escolaritat, no fragmentat.

- **La configuració d'equips i la creació d'un estil de treball cooperatiu.** El treball en equip i la cultura de la col·laboració depenen, en part, de les actituds i de la motivació del professorat. Però també ha d'haver-hi unes condicions institucionals que ho facin possible. L'existència de moments per al treball col·lectiu, l'establiment de mecanismes de coordinació, la realització de planificacions institucionals que incloguin la col·laboració entre estaments i distribueixin els compromisos i les responsabilitats en el treball col·lectiu constitueixen elements d'una gran importància a l'hora de planificar el projecte curricular i posar-lo en pràctica.

- **Els factors personals: els professors i les professores com a persones.**

Quan entrem a les escoles per fer la nostra feina, els professors i professores no ens deixem les nostres característiques personals a fora. El nostre estil personal, les nostres capacitats, la nostra manera de ser hi entra amb nosaltres i constitueix la nostra particular “marca d'identitat”. Som persones i actuem com persones quan duem a terme el currículum: els nostres defectes i les nostres virtuts formen part del nostre bagatge professional. Però, juntament amb aquesta consideració general, convé ressaltar dos components personals dels professors i professores que afecten de manera important la seva actuació curricular:

– Les **actituds i els valors personals**. És difícil ensenyar o educar en el que no es creu. És difícil transmetre seguretat si un mateix se sent insegur o perdut. Sobretot en “treballs” tan saturats de valors, d'implicació intel·lectual i afectiva, de compromisos amb persones i institucions, les actituds que adoptem tindran un paper molt important (que potser intensificarà la nostra capacitat d'acció i de cooperació o potser ens presentarà dificultats constants i pèrdua de sentit del que fem).

– La **motivació**. De vegades es diu que hi ha professors i professores que són a l'ensenyament perquè no tenen cap altra feina, però que si en tinguessin, ho deixarien. Potser és així, tot i que les expectatives i les motivacions de cadascú constitueixen un món opac i de constatació difícil. En tot cas, sembla evident que la motivació amb la qual cadascun de nosaltres aborda la seva feina influirà de manera substantiva en la potència educativa i formadora dels nostres missatges.

La motivació i la capacitat d'esforç en el treball educatiu són els dos pilars sobre els quals es pot bastir el currículum. Si no hi són, ni el més complet i actualitzat currículum té possibilitats de subsistir.

Miguel Á. Zabalza

