

Joan PAGÈS i BLANCH

EL DISSENY, EL DESENVOLUPAMENT DEL
CURRÍCULUM I EL PENSAMENT DEL PROFESSOR: EL
CAS DE L'EXPERIMENTACIÓ DEL CURRÍCULUM DE
CIÈNCIES SOCIALS DEL CICLE SUPERIOR D'EGB A
CATALUNYA.

VOLUM I

Directora de la tesi: Dra. Pilar BENEJAM i ARGIMBAU
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències
Socials

Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona
Març de 1993

A la memòria del meu pare
que ens va deixar el passat 25
de setembre,
i a la meva mare.

INDEX

AGRAÏMENTS.....	13
INTRODUCCIÓ.....	16
1. Plantejament de la investigació	17
1.1. Preguntes i hipòtesis.....	18
1.2. La investigació sobre el currículum i el professorat: trajectòria personal	19
2. Metodologia i fonts	24
3. Parts del treball.....	26
I PART	29
EL CURRÍCULUM DE CIÈNCIES SOCIALS	
CAPÍTOL I	30
BASES EPISTEMOLÒGIQUES	
1. El currículum i el pensament del professor.....	32
2. La teoria del currículum	34
2.1. Models i teories curriculars.....	36
2.2. L'actual situació del currículum a Catalunya i Espanya.....	41
3. El pensament del professor	48
3.1. L'enfocament cognitiu	50
3.2. L'enfocament alternatiu	53
4. La didàctica de les Ciències Socials i la investigació.....	58
4.1. La situació del currículum d'estudis socials als Estats Units d'Amèrica i la investigació educativa.....	62
4.2. La situació del currículum de Ciències Socials a Anglaterra, França i Itàlia i la investigació educativa.....	79
4.3. La situació del currículum a Catalunya i Espanya i la investigació didàctica.....	103

CAPÍTOL II	123
EL PROCÉS D'ELABORACIÓ DEL DISSENY CURRICULAR DE CIÈNCIES SOCIALS DEL CICLE SUPERIOR D'EGB: GÈNESI, CRONOLOGIA I CONTEXT.	
1. La programació experimental de Ciències Socials del cicle superior d'EGB.....	126
1.1. Els primers documents del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB.....	127
2. Els referents curriculars per a la reforma del cicle superior d'EGB i el disseny del currículum de Ciències Socials	131
2.1. L'Avantprojecte de reforma de la Segona Etapa d'EGB.....	132
2.1.1. Els fonaments teòrics de l'Avantprojecte de reforma.....	134
2.1.2. El calendari de la reforma.....	141
2.2. L'elaboració d'un marc curricular propi per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya	144
2.2.1. L'elaboració del currículum de Ciències Socials i l'inici de l'experimentació (curs 1984-85).....	148
2.2.2. El currículum de Ciències Socials i el segon any de l'experimentació (curs 1985-86).....	153
 CAPÍTOL III	 158
LA REFORMA DEL CICLE SUPERIOR D'EGB: LA TEORIA CURRICULAR	
1. Les finalitats de la Reforma del Cicle Superior d'EGB.....	160
2. La proposta de currículum en l'Avantprojecte	163
2.1. Característiques generals del currículum.....	163
2.2. Els objectius generals del cicle superior d'EGB.....	165
2.3. Els mòduls d'aprenentatge.....	168
2.4. La metodologia i l'avaluació.....	169
2.5. El professorat	171
2.6. El paper de la Psicologia a la reforma	172
3. Els primers documents del Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori.....	178
3.1. El nou Disseny Curricular i la seva estructura.....	179
3.2. Principis rectors de la seqüenciació de continguts del currículum.....	181

3.3. Principis d'aprenentatge que cal contemplar en les orientacions didàctiques.	183
3.4. El perfil psico-sòcio-pedagògic de l'alumne del Cicle Superior	186
CAPÍTOL IV	190
EL CURRÍCULUM DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS DEL CICLE SUPERIOR D'EGB	
1. Contextualització	192
2. El primer nivell de concreció (ANNEX 1).	194
2.1. Finalitats	194
2.2. Criteris per a la selecció del contingut	196
2.3. Orientacions metodològiques i didàctiques	211
3. El segon nivell de concreció (ANNEX 2).....	215
3.1. El pas del primer al segon nivell de concreció.....	215
3.2. La programació de 6è	217
3.2.1. Organització	217
3.2.2. Característiques generals del contingut i criteris de seqüenciació	219
3.3. La programació de 7è i 8è	224
3.3.1. Organització	224
3.3.2. Característiques generals del contingut i criteris de seqüenciació	228
3.4. La seqüenciació dels procediments i de les actituds	233
4. El tercer nivell de concreció	239
4.1. El tercer nivell de concreció del 6è curs (ANNEX 3.1).....	240
4.1.1. Tema 2. El clima.....	240
4.1.2. Tema 3. L'agricultura	242
4.1.3. Tema 4. La ciutat.	243
4.1.4. Tema 5. La societat en què vivim.....	245
4.1.5. Tema 6. L'estructura política de l'estat espanyol.	246
4.1.6. Tema 7. L'home en la història.	248
4.2. El tercer nivell de concreció de 7è i 8è.	251
4.2.1. Bloc III de 7è. L'obtenció i producció d'aliments.(ANNEX 3.2.).....	252
4.2.2. Bloc IV de 7è. Estudi i comparació de països.....	255
4.2.3. Bloc III de 8è. L'organització política.(ANNEX 3.3.).....	257

4.2.4. Bloc IV de 8è. Estudi de fets històrics.....	259
CAPÍTOL V	260
L'EXPERIMENTACIÓ DEL CURRÍCULUM DE CIÈNCIES SOCIALS	
1. El procés d'implantació del currículum.....	262
1.1. Les finalitats de l'experimentació del DCB de Ciències Socials i les característiques del procés seguit.	262
1.2. Les tasques dels participants en l'experimentació del DCB de Ciències Socials	264
1.2.1. Les tasques del professorat.....	265
1.2.2. Les tasques dels especialistes	267
1.2.3. Les tasques dels tècnics de l'administració.	267
1.3. Calendari d'implantació del currículum i de formació del professorat.	269
2. Els participants	273
2.1. Els centres	273
2.1.1. Criteris de selecció.....	274
2.1.2. Característiques dels centres experimentals.....	277
2.2. El professorat	282
2.2.1. El professorat de l'experimentació.....	283
2.2.2. El professorat entrevistat.....	293
CAPÍTOL VI	298
OBJECTIUS I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	
1. El punt de partida.....	300
1.1. La valoració del procés d'experimentació del currículum de ciències socials realitzada pels especialistes.	301
1.1.1. El nivell d'aplicació de la proposta curricular en els centres.....	301
1.1.2. El grau d'utilització del primer i segon nivells de concreció per elaborar el tercer nivell per part dels professors.....	302
1.1.3. Els apartats del currículum que presenten més dificultats als mestres.....	303
1.1.4. Necessitats de formació del professorat que es desprenen del seguiment.....	303
1.2. El buidatge de les memòries dels centres realitzat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat.(ANNEX 4.2.).....	305
2. Els objectius de la investigació.	307

3. Fonts utilitzades per analitzar l'opinió dels centres i dels mestres sobre el currículum i l'experimentació.....	311
3.1. Els instruments per a la recollida d'informació.....	311
3.1.1. Els instruments creats per l'administració per recollir informació durant l'experimentació.(ANNEX 4.1.).....	313
3.1.2. Els instruments per a la recollida d'informació: les entrevistes.(ANNEX 4.4.)	326
3.1.3. Els codis per a la identificació de la informació	328
4. La metodologia d'anàlisi	330
4.1. La triangulació	330
4.2. L'organització i l'anàlisi dels resultats	334
II PART.....	338
ELS RESULTATS OBTINGUTS:	
EL CURRÍCULUM I L'EXPERIMENTACIÓ SEGONS ELS MESTRES	
CAPÍTOL VII	341
EL RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS CENTRES I ELS MESTRES DEL PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM DE CIÈNCIES SOCIALS	
1. Valoració general del currículum.....	342
2. Els objectius previstos en el primer nivell de concreció i el seu assoliment per part dels alumnes.	345
2.1. Els objectius atesos i assolits.....	346
2.1.1. Objectius relatius al contingut conceptual	346
2.1.2. Objectius relatius a procediments	353
2.1.3. Objectius referents a valors, normes i actituds.	356
2.2. Els problemes de la formulació dels objectius en el primer nivell de concreció de l'àrea de Ciències Socials.	358
CAPÍTOL VIII	361
ELS RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS CENTRES DEL CONTINGUT CONCEPTUAL DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS DURANT L'EXPERIMENTACIÓ.S RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS CENTRES DEL CONTINGUT CONCEPTUAL DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS DURANT L'EXPERIMENTACIÓ.	
1. El contingut conceptual de 6è (ANNEX 3.1.).....	364
1.1. El clima.	364

1.2. La indústria.....	370
1.3. La ciutat.....	375
1.4. La societat en què vivim	380
1.5. L'estructura política de l'Estat espanyol	383
1.6. L'home en la història.....	387
1.7. La resta de temes del segon nivell de concreció de 6è.....	391
2. El contingut conceptual de 7è (ANNEX 3.2.).....	401
2.1. Introducció a l'estudi geogràfic del món.....	401
2.2. Paisatges naturals i zones climàtiques.....	405
2.3. Obtenció i producció d'aliment.....	410
2.4. Estudi i comparació de països.....	416
2.5. La resta de temes del segon nivell de concreció de 7è.....	418
3. El contingut conceptual de 8è (ANNEX 3.3.).....	422
3.1. Paisatges humans i grans àrees de cultura i civilització.	422
3.2. L'evolució política.....	424
4. La valoració del contingut conceptual en les Memòries finals.(ANNEX 4.3.).....	427
4. 1. La valoració del contingut.....	429
4. 2. Les crítiques.....	430
4. 3. Referents concrets	432
4. 4. Suggeriments.....	437

CAPÍTOL IX.....438

ELS RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS MESTRES ENTREVISTATS DEL CONTINGUT CONCEPTUAL DEL CURRÍCULUM DE L'ÀREA.

1. Validesa i novetat del contingut conceptual.	440
2. El plantejament de la història: selecció, seqüenciació i problemes d'aprenentatge.	445
3. L'equilibri d'escales territorials i el lloc de Catalunya en el currículum.....	450
4. La valoració del contingut conceptual dels segons nivells de concreció (ANNEX 3.).....	455
4.1. L'adequació a la pràctica del segon nivell de concreció de 6è.....	461
4.2. L'adequació a la pràctica del segon nivell de concreció de 7è.....	467
4.3. L'adequació a la pràctica del segon nivell de concreció de 8è.....	472
4.4. Criteris i problemes per a l'adequació a la pràctica dels segons nivells de concreció.	478

4.4.1. ¿És viable pels mestres adequar els segons nivells de concreció a la pràctica?	483
4.4.2. Criteris i problemes generals per a l'adequació dels segons nivells de concreció.....	485
4.4.3. Criteris que es refereixen al propi mestre	485
4.4.4. Criteris que es refereixen als alumnes.....	487
4.4.5. Altres factors.....	489
4.5. Preparació dels tercers nivells de concreció: materials i problemes.	490
5. Conclusions en relació amb el contingut conceptual del currículum de Ciències Socials.	496

CAPÍTOL X499

ELS RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS CENTRES I ELS MESTRES DEL CONTINGUT PROCEDIMENTAL I ACTITUDINAL

1. Valoració dels procediments durant l'experimentació (ANNEX 2.).....	501
1.1. El segon nivell de concreció de 6è.....	501
1.1.1. L'observació de la realitat.....	501
1.1.2. Treball amb mapes i plànols.....	504
1.1.3. Enquestes i entrevistes.....	508
1.1.4. Procediments estadístics.....	511
1.1.5. Comentari de textos.....	514
1.1.6. Elaboració de treballs monogràfics, utilitzant fonts bibliogràfiques diverses.....	517
1.2. El segon nivell de concreció procedimental de 7è.....	520
2. Valoració dels procediments en les Memòries finals.....	526
3. Valoració dels continguts procedimentals en les entrevistes.....	528
4. Conclusions en relació amb el contingut procedimental.....	535
5. El contingut actitudinal (ANNEX 2.).....	536
5.1. Els continguts actitudinals del segon nivells de concreció de 6è.....	536
5.2. Valoració dels continguts referits a normes, valors i actituds en les Memòries finals.....	539
5.3. Valoració del contingut actitudinal en les entrevistes.....	540
5.4. Conclusions en relació amb els continguts referits a normes, valors i actituds.....	545
6. Conclusions sobre el contingut del currículum de l'àrea de Ciències Socials de l'experimentació del Cicle Superior d'EGB.....	547

CAPÍTOL XI	549
ELS RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS MESTRES DE L'EXPERIMENTACIÓ.	
1. La formació rebuda	551
1.1. Les orientacions didàctiques.....	552
1.2. Els tercers nivells de concreció.....	553
1.3. Les Jornades de formació i els assessoraments.....	557
1.3.1. La valoració de les Jornades de formació en les Memòries finals.	558
1.3.2. La valoració de les Jornades de formació en les entrevistes.....	566
1.4. Conclusions sobre la formació rebuda.....	577
2. La participació, la dedicació i el procés d'experimentació.....	579
2.1. La dedicació, els problemes i les possibilitats de participació creativa d'un currículum obert.	579
2.2. Valoració de la participació personal en l'experimentació de l'àrea de Ciències Socials per part dels mestres entrevistats.....	589
2.3. Valoració de l'experimentació en les entrevistes.....	593
3. La futura implementació del currículum	599
3.1. Possibles problemes i suggeriments.....	598
3.2. Necessitat de formació del professorat.....	606
4. Conclusions sobre l'experimentació.....	615

CAPÍTOL XII.....**616**

CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

1. El currículum de Ciències Socials i el seu desenvolupament en l'experimentació del cicle superior d'EGB	618
1.1. Finalitats i objectius del currículum de Ciències Socials.....	618
1.2. El contingut conceptual	621
1.3. El contingut procedimental i actitudinal.....	626
1.4. L'experimentació del currículum.....	629
1.5. Pot el currículum de l'àrea de ciències socials canviar la pràctica educativa i el pensament dels professors?	632
2. Alguns suggeriments per al desenvolupament del currículum d'història.....	636
2.1. Les principals característiques de la història en els currícula de primària i secundària de la Generalitat de Catalunya.....	638
2.2. Què ha canviat que justifiqui el canvi del currículum? La	

naturalesa històrica del currículum d'història.....	648
2.3. L'enfocament de la història com a transmissió de valors tradicional.....	651
2.4. L'enfocament de la història com a formació del pensament dels alumnes.....	661
2.5. L'ensenyament de la història i la formació del pensament crític.....	667
BIBLIOGRAFIA	682
ANNEXOS	a-1
1. Primer de concreció del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB.....	a-2
2. Segons nivells de concreció del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB (6è, 7è i 8è)	a-16
3. Exemples de tercers nivells de concreció.....	a-59
3.1. 6è egb: El clima	a-60
La societat en què vivim.....	a-82
L'organització política	a-89
L'home en la història	a-98
3.2. 7è EGB: Obtenció i producció d'aliments	a-114
3.3. 8è egb: L'evolució política.....	a-125
4. Investigació.....	a-136
4.1. Registres dels segons i tercers nivells de concreció	a-137
4.2. Buidatge de les memòries finals realitzat pel Departament de la Generalitat	a-149
4.3. Exemples de memòries finals	a-153
4.4. Carta i guió de les entrevistes	a-177
4.5. Fragments de la transcripció de les entrevistes.....	a-182

AGRAÏMENTS

Després de gairebé deu anys de treballar de manera intensa, encara que no sempre constant, en un tema tan apassionant com el currículum de ciències socials, faig balanç de les coses que he après i dels deutes que tinc amb totes aquelles persones que, directament o indirecta, m'han ajudat. Sento un cert pudor, en fer públic el meu agraïment, perquè no voldria que s'interpreti com un intent de responsabilitzar els altres dels resultats d'una investigació dels que només a mi em corresponen. Entenguis, doncs, el meu agraïment, al marge dels resultats concrets d'aquesta recerca, ja que no sé fins a quin punt els consells, les informacions, els ànims o els favors rebuts de totes aquelles persones que han cregut en mi i en el meu treball, han estat correctament interpretats i reflectits com es mereixen.

En primer lloc, el meu agraïment és per a la Dra. Pilar Benejam, directora de la tesi. Sense la seva constant insistència i els seus consells durant tot el procés d'anàlisi i redacció, probablement aquesta tesi no s'hagués acabat mai. I sense el seu mestratge tampoc. El meu reconeixement també a la professora Roser Batllori, amb qui vaig compartir l'aventura de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior i amb qui he compartit, i espero seguir compartint, moltes altres aventures. Li haig d'agrair, especialment, el fet de posar a la meva disposició els seus papers per poder completar aquelles informacions sobre el currículum i l'experimentació que em faltaven o eren parcials.

Tinc un deute especial amb tots aquells i aquelles mestres que van participar en l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior. Amb ells vaig viure les il·lusions, primer, i les angoixes i un cert malestar, quan el procés va entrar en un carreró sense sortida o quan no vam saber trobar respostes als problemes reals que implicava un canvi de currículum. El meu agraïment a tots ells i, especialment, als qui em van dedicar una part del seu temps i em van comunicar les seves opinions sobre el currículum i el procés d'experimentació.

Una part del material utilitzat en la present tesi em va ser facilitat per la Carme Amorós, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, amb qui vaig viure molts bons moments i amb qui vaig compartir algunes angoixes. El seu optimisme i les seves ganes de fer un treball ben fet van ser un esperó important per acabar amb dignitat allò que es va començar amb molt d'optimisme i d'il·lusió. El meu profund agraïment.

El meu agraïment als companys i les companyes de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials: la Carme, les Pilars, la Cecília, en Manel i la Montse, perquè han sabut comprendre les meves absències i m'han donat un cop de mà sempre que l'he sol·licitat. També als companys i companyes de l'antiga secció de Ciències Socials, amb qui vaig compartir molts bons moments i moments difícils, perquè van posar-se a la meva disposició quan els ho vaig demanar. I, en general, a tots els companys i companyes de l'antiga Escola de Mestres Sant Cugat amb qui vaig forjar un projecte que em va ensenyar què volia dir ser mestre de mestres i amb els quals espero retrobar la il·lusió i poder recuperar aquell esperit que va presidir els primers quinze anys de la casa.

El meu interès i la meva preocupació per l'ensenyament va néixer quan vaig descobrir que existien persones amb una elevada dosi d'utopia i d'il·lusió per canviar les coses, que no es limitaven als discursos, sinó que pretenien que aquests partissin de la pràctica i del treball de cada dia. Si no hagués existit "Rosa Sensat" probablement no existiria aquesta tesi o m'hagués fet falta un capítol previ per inventar-la. La llista de companys i companyes de "Rosa Sensat", dels quals he après què volia dir fer de mestre, seria interminable. Vull recordar, aquí, els companys i companyes del grup de treball de Ciències Socials i, en especial, la Montse Casas, de la mà de la qual vaig començar a interessar-me per la didàctica i amb qui he compartit moltes hores de treball, i espero seguir-ne compartint en el futur.

Un agraïment especial a dos companys de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials d'altres universitats: al Dr. Antoni Gavaldà, de la Universitat Rovira i Virgili, que es va posar a la meva disposició, en va animar per seguir investigant i en va ajudar a transcriure les entrevistes; i al professor Ernesto Gómez, de la Universitat de Màlaga, la persona que sens dubte concix millor en aquest país l'estat de la literatura sobre didàctica de les ciències socials, i a qui dec una gran part de la bibliografia utilitzada.

Finalment, si aquesta tesi ha arribat a port, ha estat perquè al meu costat he tingut dues dones que han sabut comprendre i han aguantat llargament les meves absències, els meus silencis i la meva inhibició davant les tasques de convivència més elementals: la Pili, la meva dona, i la Laura, la meva filla. A elles va dedicat, de tot cor, aquest treball.

AQUESTA INVESTIGACIÓ HA COMPTAT AMB ELS AJUTS DE LA FUNDACIÓ
JAUME BOFILL I DE L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

INTRODUCCIÓ

I. Plantejament de la investigació

Aquesta investigació neix com a conseqüència de la meua participació en el procés de disseny i experimentació del currículum de l'Àrea Social en la reforma del cicle superior d'EGB i de la frustració professional per la manera com es va acabar aquesta reforma i la seva experimentació.

La satisfacció inicial per participar en un projecte agosarat de reforma curricular, des de l'àrea de ciències socials, es va anar convertint amb el temps en frustració i insatisfacció personal i professional donada la impossibilitat d'intervenir en el redreçament d'un procés que s'estava morint. El repte de buscar des d'aquesta experiència noves vies per a la intervenció en la formació inicial i permanent del professorat m'ha obligat a revisar, analitzar i interpretar tot el procés d'elaboració i implementació del disseny de l'àrea de Ciències Socials i estudiar l'impacte que va tenir en el professorat.

L'impacte va estar condicionat, primer, pel propi currículum i el grau de comprensió de les decisions preses pels seus dissenyadors. Segon, per la formació rebuda durant l'experimentació i, tercer, pel procés d'implantació a la pràctica que, sens dubte, és clau per jutjar i valorar la viabilitat del currículum. Per tant, el que es planteja en aquesta investigació és l'estudi de l'impacte que el currículum va tenir en els professors en funció del procés d'implementació i, en particular, de la seva pròpia pràctica.

Comprendre el pensament curricular dels professors que van participar en el procés d'innovació pot, en la meua opinió, subministrar algunes claus, algunes idees, sobre les mesures que s'han de prendre quan el procés de canvi curricular es faci extensiu a tot el professorat.

L'opció per un currículum obert va ser una de les principals novetats de la reforma del cicle superior d'EGB i és la novetat més important de les reformes curriculars actuals. Encara que, per circumstàncies diverses que s'aniran exposant, durant el procés es va anar retallant el protagonisme dels professors, el context d'implantació i el propi currículum van fer possible que el principi d'optar per un currículum obert es mantingués, d'una manera o altra, durant tot el procés. Per aquesta raó em va semblar pertinent i necessari esbrinar les opinions dels mestres sobre el currículum i el procés d'implementació i realitzar uns suggeriments que facilitessin, en el futur, la presa de decisions als professors de l'àrea.

1.1. Preguntes i hipòtesis

Les preguntes que vaig formular-me inicialment van ser les següents: (a) Pot el currículum de l'àrea de Ciències Socials canviar la pràctica educativa i el pensament del professor? (b) Quins requisits són necessaris perquè el currículum i el seu desenvolupament afavoreixin la formació d'un professorat reflexiu i crític, capaç de prendre decisions raonades a la pràctica? Aquestes dues preguntes sintetitzen les pretensions a les que vull donar resposta en la present investigació.

Aquestes dues preguntes van generar tres hipòtesis a les que he pretés donar resposta:

1ª) La implantació d'una reforma curricular, el seu èxit o el seu fracàs, depèn del grau d'implicació del professorat en el desenvolupament pràctic del currículum;

2ª) El desenvolupament del currículum pot comportar processos d'innovació i de desenvolupament professional del professorat si es garanteix el seu protagonisme;

3ª) L'anàlisi del pensament curricular del professor subministra informació sobre les necessitats de formació dels docents i permet establir alguns criteris per al desenvolupament del currículum.

Per resoldre aquestes hipòtesis he hagut de:

a) descriure i explicar el procés seguit en l'elaboració i experimentació del currículum de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior d'EGB realitzat a Catalunya;

b) descriure i analitzar les opinions dels centres¹ i dels mestres sobre el currículum de l'àrea i el procés d'experimentació;

c) suggerir criteris per la lectura i el desenvolupament del contingut d'història dels currícules de primària i secundària de la Generalitat de Catalunya.

¹ En general, la paraula centres l'aplico al col·lectiu de mestres dels centres que van participar en l'experimentació i als materials i documents que van generar i que no es poden atribuir a cap persona en concret. En canvi, parlo de mestres quan les opinions i els judicis corresponen a persones concretes. Així considero que tots els materials generats durant l'experimentació i les Memòries finals portanyen als centres, mentre que les opinions manifestades durant les entrevistes són opinions de mestres concrets.

1.2. La investigació sobre el currículum i el professorat: trajectòria personal

Aquesta investigació entronca els meus antecedents professionals amb les meves reflexions actuals, si bé l'experimentació del currículum de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior d'EGB pot considerar-se el final d'una etapa i l'inici d'una altra. El treball que presento és, per tant, deutor del meu passat però, i sobretot, representa un esperó del que entenc que ha de ser la meva investigació en el futur. En relació amb el passat, aquest treball és deutor de:

a) La meva participació en el procés d'elaboració i desenvolupament del currículum experimental de CCSS del cicle superior de l'EGB. L'elaboració d'una proposta curricular i, especialment, el seu desenvolupament van provocar nombrosos dubtes i interrogants que, durant l'experimentació, no van tenir respostes o les van tenir només parcialment.

El primer interrogant, sens dubte el més important, es centra a voler saber què va passar a la pràctica amb el currículum. És a dir, a esbrinar i analitzar com els professors experimentadors se'l van fer seu, el van entendre, el van moldejar i traduir en projectes de centre o d'aula. Durant l'experimentació, es van recollir informacions parcials que, en les Jornades de formació, es van contrastar amb els professors.

En finalitzar l'experimentació -curs 1987/88- cada centre va haver d'elaborar una memòria i una valoració dels resultats obtinguts. El buidatge d'aquestes memòries, realitzat per tècnics de l'administració, al marge dels especialistes, facilita una informació que, des del meu punt de vista, és interessant però també parcial i força insuficient sobre el que va passar a la pràctica. La memòria presentada pels especialistes no es contempla en el buidatge realitzat per l'administració.

Per tant, la inexistència d'una avaluació global i final del currículum experimental de l'àrea és la primera justificació d'aquesta investigació. La resta de raons sorgeixen amb anterioritat, simultàniament o posteriorment al procés d'experimentació. Emanen de les experiències personals i professionals en el camp de la didàctica i de l'ensenyament de l'àrea; de la ideologia cultural i del compromís ètic de l'investigador; del context polític-administratiu i de l'anàlisi que en faig i de l'estat de la recerca en la didàctica de l'àrea.

b) El meu treball és deutor de les experiències professionals que es poden classificar en dos camps: el docent i el de la investigació curricular.

En el camp de la docència, les experiències personals tenen les seves arrels en tres àmbits específics: 1) la docència en el cicle superior de l'EGB, com a professor de l'àrea de CCSS, durant més de quinze anys i, per tant, les decisions preses davant dels problemes derivats de l'ensenyament i l'aprenentatge; 2) la docència en l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB durant més de quinze anys i, per consegüent, la reflexió sobre la formació inicial del professorat de l'àrea; i 3) la docència en la formació permanent del professorat de l'àrea, durant, també, més de quinze anys en gairebé totes les modalitats realitzades a Catalunya i Espanya durant aquest període (escoles d'estiu, seminaris dels ICE, grups de treball en moviments de renovació, reciclatge de català, FOPI, Formació de Formadores, etc, etc,) i, per tant, la reflexió sobre els problemes de la formació del professorat de l'àrea i les seves possibles solucions.

En el camp de la investigació curricular les experiències personals són de dos tipus, a més de les que es deriven de la pròpia docència i que han estat esmentades en el punt anterior: la participació en l'elaboració de diferents dissenys curriculars de l'àrea o d'àrees afins i la participació en l'elaboració de materials curriculars de l'àrea.

En el primer cas, cal destacar la participació en el grup de treball de Ciències Socials del moviment de renovació pedagògica "Rosa Sensat", en l'elaboració de les programacions de l'àrea de ciències socials per a la segona etapa d'EGB dels anys 1975 i 1979-80; la participació en el grup de treball del mateix moviment de renovació, que va elaborar la programació d'educació cívica l'any 1981; i finalment la participació en els grups de treball anomenats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per l'elaboració de les programacions d'educació ètica de la segona etapa d'EGB, així com per a la programació experimental del cicle superior d'EGB, objecte d'estudi de la present tesi.

Quant a l'elaboració de materials curriculars, s'han de destacar bàsicament els materials elaborats com a membre del grup de ciències socials de "Rosa Sensat", els materials publicats per l'equip de ciències socials de l'editorial Casals per als cursos de tercer d'EGB fins a 8è, i el projecte en fase d'elaboració dels materials de coneixement del medi d'educació primària i de geografia, història i ciències socials de l'ensenyament secundari de l'editorial Bruño.

c) Aquest treball reflexa, d'alguna manera, la meua ideologia i el compromís ètic amb l'ensenyament i l'educació. La participació en el moviment de renovació pedagògica

"Rosa Sensat" és el primer referent i, sens dubte, el més important en la formació de la meua ideologia cultural i pedagògica i en el meu compromís social i educatiu. La intervenció en la renovació pedagògica em va fer assumir els principis de l'escola activa des d'una perspectiva d'esquerres, liberal i progressista que, en l'actualitat, es situa prop dels postulats del paradigma crític i radical, si bé des d'una actitud realista, pragmàtica i participativa.

La consideració de la importància que té l'ensenyament en la formació del pensament social, geogràfic i històric, de la ciutadania d'un país democràtic i plural és una altra de les característiques del meu pensament. Aquesta característica entronca el meu pensament polític amb la tasca professional, formant un tot indissoluble.

d) Aquest treball té en compte l'anàlisi del context polític-administratiu dels canvis curriculars.

Una de les principals raons per les quals l'experimentació del cycle superior d'EGB va acabar sense pena ni glòria és, en la meua opinió, la manca d'una política educativa global per part del Departament d'Ensenyament. La inexistència d'aquesta política contrasta amb tot un seguit de mesures externes, d'imatge, pensades per lloar les seves competències educatives i emmascarar la realitat.

La progressiva burocratització de l'administració educativa catalana, l'abandonament d'experiències innovadores de formació del professorat com ara els FOPi-formació permanent institucional- i l'aferrisada defensa de les seves competències davant de la perspectiva de la reforma de l'ensenyament i l'aprovació de la LOGSE, tenen com a contrapartida la substitució d'un model d'experimentació i innovació curricular en consonància amb la renovació pedagògica catalana per un model més tecnocràtic i dirigista.

La constatació d'aquesta afirmació es fa evident en el desenvolupament del pla experimental del cycle superior i, més concretament, en l'àrea de ciències socials de la qual tinc un coneixement directe. Es concreta tant en el procés degeneratiu dels darrers anys de l'experimentació com en la manca d'una anàlisi rigurosa de l'experiència. Per altra banda, també es constata aquesta tendència quan finalment apareix el disseny curricular de l'àrea per a l'etapa 12-16, que recull molt marginalment algunes de les intuïcions que hom podia tenir dels resultats de l'experimentació anterior i molt poques de les aportacions que en el camp de la didàctica de les assignatures de l'àrea s'han realitzat, tant en el nostre país com en els països de l'entorn.

Així mateix, el propi model d'experimentació d'aquesta etapa i els materials curriculars generats es caracteritzen per ser diametralment oposats als de l'experimentació del cicle superior d'EGB. Mentre que en aquest darrer es plantejava un canvi metodològic de la pràctica dels professors, relacionat amb la voluntat de realitzar un currículum obert, encara que no es disposés d'un marc curricular prou definit, com explicaré més endavant, en el primer -l'experimentació de 12/16- es planteja una experimentació dins d'un marc curricular definit i obert, amb un model tancat, dirigit metodològicament, i gens professionalitzador de la tasca del professorat².

Finalment, la inexistència durant massa temps d'un pla de formació institucional del professorat i els problemes que estan apareixent en les activitats de formació han sigut també una de les raons que m'han impulsat a realitzar aquesta investigació. L'aparició durant el curs 1989-90 del pla de formació institucional de la Generalitat no invalida en cap cas la necessitat de presentar alternatives per a la formació del professorat de l'àrea, i més si es té en compte el grau d'inconcreció i indefinició amb què aquest pla ha estat presentat i els problemes que genera la seva posada en marxa.

e) L'estat de la recerca en l'àrea de didàctica de les ciències socials ha estat, també, una raó fonamental per a l'elaboració de la present investigació.

Les poques investigacions realitzades en el nostre país sobre l'ensenyament/aprenentatge de les ciències socials i sobre les innovacions curriculars i el professorat, malgrat l'important increment dels treballs i de la literatura didàctica des dels inicis de les reformes curriculars fins a l'actualitat, justifiquen la necessitat d'incrementar les investigacions i de buscar alternatives que millorin la pràctica docent.

Els treballs realitzats en el terreny de la metodologia de l'ensenyament i en el camp curricular i la pròpia pràctica m'han estimulat a investigar de manera més sistemàtica i aprofundida en l'àrea de la innovació curricular, en els problemes de l'ensenyament/aprenentatge i en la formació del professorat. Aquesta investigació recull algunes de les preguntes que m'he anat formulant en els darrers anys, així com algunes de les solucions que he dut a la pràctica.

La manca, en el nostre país, d'investigacions concretes, tant en el camp de la teoria curricular -darrerament, però, més nombroses que anys enrera- com, més específicament,

² Vegi's els mòduls de ciències socials de l'experimentació de l'etapa 12-16 elaborats pel programa de reforma educativa del Departament d'Ensenyament i compari's amb els tercers nivells de ciències socials del cicle superior d'EGB.

en el camp de la didàctica de la geografia, la història i les ciències socials han constituït un entrebanc important a l'hora de trobar un model d'investigació que em permetés de recollir i vehicular els interrogants que m'anava plantejant. L'aparició, en els darrers anys, de treballs i publicacions sobre teoria curricular, pensament del professorat, investigació educativa, etc. m'han permès pensar un model en el que encabir, en part, els problemes suscitats.

Per altra banda, les investigacions realitzades des del camp de la psicologia de la instrucció, en relació amb l'ensenyament de la història³, m'han suggerit, també, algunes vies on ubicar les meves preguntes. Finalment, els canvis curriculars i el debat consegüent, així com determinades investigacions produïdes en l'àrea de les ciències socials o de les assignatures que la integren, bàsicament a Itàlia, França, Gran Bretanya i els EUA, sense oblidar els produïts a Espanya, m'han permès de comparar la situació en el nostre país amb d'altres situacions força semblants.

³ Especialment els treballs de CARRETERO, POZO i ASENSIO (1983, 1986, 1989)

2. Metodologia i fonts

La metodologia i les fonts utilitzades, així com els objectius concrets que han constituït la base de la investigació, els exposo amb més detall en el capítol sisè.

La investigació s'ubica en dos camps que considero de manera interrelacionada: el pensament del professor i el currículum de ciències socials. Inicialment, vaig optar per utilitzar els instruments i els mètodes propis de l'avaluació del currículum, però a mesura que aprofundia en l'anàlisi de la documentació m'anava convençant que el que importava no era tant el currículum en ell mateix, ni els seus resultats, com el pensament dels professors sobre el currículum i l'experimentació.

Aquest convenciment va ser, també, el resultat de la revisió de la literatura i de les investigacions en didàctica de les ciències socials sobre el currículum i el pensament del professorat. La manca d'investigacions sobre ambdós camps, el desconeixement del que passa a la pràctica amb el currículum de l'àrea i la importància cada vegada més gran que la investigació educativa atorga al professorat com a moldejador i implantador actiu del currículum són algunes de les raons que, finalment, amb van fer acabar de decidir per situar la investigació en el camp del pensament curricular del professor.

Les peculiaritats del procés d'experimentació del currículum i el fet que la meua decisió d'investigar el que havia passat durant l'experimentació fos una decisió presa en finalitzar l'experimentació, explica la necessitat d'adequar la metodologia del paradigma de la investigació sobre el pensament del professorat a les finalitats que em vaig plantejar i a les preguntes que vaig fer-me. També explica el fet de no aprofundir en alguns aspectes, com ara la naturalesa i les bases ideològiques del pensament dels mestres entrevistats. En un altre context i en unes altres circumstàncies, l'anàlisi ideològica del pensament del professor i els seus orígens serien fonamentals per comprendre el caràcter de les seves decisions i de les opinions que sobre el currículum i l'experimentació em van manifestar durant les entrevistes. I, òbviament, per comprendre i interpretar la seva pràctica. He preferit, en canvi, donar la paraula i el protagonisme als mestres i comprendre el seu pensament des de les peculiaritats del currículum i del procés d'experimentació.

La investigació participa, a més, dels principis i mètodes de la investigació qualitativa i de la investigació-acció però també els acomoda a les finalitats plantejades, a les

possibilitats reals de les fonts utilitzades i a l'ètica professional. Així, per exemple, opto per una modalitat de triangulació en la qual relaciono les informacions en funció del moment en què es van generar, dels protagonistes que les van emetre i de la naturalesa dels documents utilitzats. Aquesta relació, que correspon a les fases pre-activa, activa i post-activa, no es manté quan es tracta de preservar l'anonimat dels mestres entrevistats. Per això no relaciono les seves informacions amb les informacions dels centres als que pertanyien tant per garantir que poguessin manifestar-se amb total llibertat en el moment de les entrevistes com per evitar que poguessin ser, posteriorment, identificats.

El voluntarisme amb què els mestres van participar en l'experimentació, el cansament i desencís dels que hi van participar des del començament, i la incertesa sobre el futur del treball que havien realitzat em va aconsellar no sotmetre la transcripció de les entrevistes a la seva consideració per matisar o modificar les seves opinions. El fet de prescindir d'aquest requisit, bàsic en les investigacions que utilitzen les entrevistes com una de les fonts principals de l'obtenció d'informació, va ser consensuat amb els propis mestres en finalitzar les entrevistes.

Les fonts d'informació utilitzades procedeixen de l'elaboració del currículum, de l'experimentació i de les entrevistes. Són fonts, per tant, que neixen i s'expliquen dins del procés de reforma i experimentació del cycle superior d'EGB. En canvi, la justificació teòrica procedeix de la literatura sobre el currículum, el pensament del professor i la didàctica de les ciències socials. Com es podrà comprovar, entre les fonts pròpies de la investigació i la literatura existeixen unes diferències temporals importants. La major part de la literatura utilitzada en cadascun dels tres camps esmentats és posterior, o simultània en alguns casos, a l'inici del disseny del currículum i de la seva experimentació. En especial, les investigacions sobre el pensament del professor d'història i de ciències socials. Aquesta circumstància explica que no s'hagin pogut considerar moltes de les aportacions realitzades darrerament en el procés de recollida d'informació i que només s'hagin pogut considerar en l'anàlisi de les informacions procedents de les entrevistes. Per altra banda, explica també que amb aquesta investigació pretengui tancar una trajectòria personal i un procés i obrir una nova línia de treball centrada en la pràctica del currículum i en el pensament del professor.

3. Parts del treball.

La tesi consta de dotze capítols dividits en dues parts: La primera part -capítols I al VI- està dedicada a les bases epistemològiques, la reforma del cicle superior d'EGB, la teoria curricular que serveix de base per a l'elaboració del currículum de l'àrea, el currículum de l'àrea, la seva experimentació i els objectius i la metodologia de la investigació.

La segona part -capítols VII a XII- conté els resultats del currículum experimentat, les conclusions finals i uns suggeriments per interpretar i desenvolupar el contingut d'història dels currícula de primària i secundària obligatòria de la Generalitat.

El capítol I -Les bases epistemològiques- és la justificació de la investigació des de la teoria del currículum, el pensament del professor i la didàctica de les ciències socials. Cadascun d'aquests tres àmbits constitueix un apartat diferent: els dos primers tenen un plantejament general, mentre que el tercer concreta les aportacions dels dos primers en la investigació realitzada des de la didàctica de les ciències socials.

El capítol II -El procés d'elaboració del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB: gènesi, cronologia i context- descriu i analitza el punt de partida i les diferents fases de la reforma del cicle superior d'EGB des de la perspectiva del currículum de ciències socials.

El capítol III -La reforma del cicle superior d'EGB: la teoria curricular- presenta les finalitats de la reforma del cicle superior d'EGB i les línies generals del model curricular que es va seguir per a l'elaboració dels currícula de les àrees i, en concret, per a la del currículum de ciències socials. Es presenta, primer, el model de l'Avantprojecte de reforma, que apostava per un canvi metodològic i, després, els primer documents del Marc curricular i la incidència que un i altre van tenir en l'elaboració del currículum de l'àrea.

El capítol IV -El currículum de l'àrea de ciències socials del cicle superior- està dedicat a la presentació i anàlisi del currículum i dels materials curriculars de l'àrea elaborats pels especialistes, que són l'objecte sobre el qual es centra la investigació. Es detallen les finalitats, els criteris principals utilitzats en la seva elaboració i els nivells de concreció en què es van desplegar.

El capítol V -L'experimentació del currículum de ciències socials- descriu i analitza el procés d'implantació del currículum. S'assenyalen, primer, les finalitats de l'experimentació i les tasques dels participants i s'analitzen, després, les principals característiques dels centres i dels mestres que van participar en l'experimentació.

El capítol VI -Objectius i metodologia de la investigació- consta de quatre apartats: el primer descriu el punt de partida que em va fer decidir a investigar sobre l'experimentació; el segon, desenvolupa i concreta els objectius; el tercer, descriu les fonts utilitzades i, el darrer, presenta la metodologia d'anàlisi emprada.

El capítol VII -Què pensaven els mestres i els centres del primer nivell de concreció del currículum de ciències socials- analitza la valoració que fan els centres i els mestres del nou currículum i dels principis que el sustenten, tal com es van presentar en el primer nivell de concreció. Es tracta d'estudiar, per una banda, la seva opinió sobre els canvis generals proposats en el currículum de l'àrea, la incidència que van tenir en la seva pràctica i els arguments que utilitzen per justificar o no els canvis que se'ls proposen. Per altra banda, s'estudia el problema de la identificació dels objectius generals del primer nivell amb els objectius terminals, i s'analitzen les dades sobre el nivell d'assoliment dels objectius generals per part dels seus alumnes.

Els capítols VIII - Què pensaven els centres del contingut conceptual de l'àrea de ciències socials durant l'experimentació- i IX - Què pensaven els mestres entrevistats del contingut conceptual del currículum de l'àrea- estan dedicats a l'anàlisi del contingut conceptual. En el primer cas, s'analitzen les valoracions i opinions dels registres i les Memòries finals sobre el contingut conceptual dels segons i tercers nivells de concreció treballats durant l'experimentació, i en especial del contingut conceptual dels tercers nivells de concreció elaborats pels especialistes. En el segon cas, s'analitzen les opinions i les valoracions dels mestres sobre el contingut conceptual, realitzades en les entrevistes, després d'haver finalitzat l'experimentació i es treuen conclusions sobre els resultats obtinguts en relació amb el contingut conceptual del currículum.

El capítol X - Què pensaven els centres i els mestres del contingut procedimental i actitudinal- està dedicat a l'anàlisi de les opinions i valoracions sobre el contingut procedimental i actitudinal dels segons nivells de concreció de 6è i 7è d'EGB amb les conclusions pertinents en cada cas.

El capítol XI -Què pensaven els mestres de l'experimentació- presenta i analitza les opinions i valoracions dels centres i dels mestres sobre el procés d'experimentació, la formació rebuda i els problemes que es van presentar, i recull els suggeriments dels mestres sobre la formació necessària per poder implantar un currículum obert amb garanties suficients.

El capítol XII -Conclusions i suggeriments per al desenvolupament del currículum d'història- conté les conclusions generals de les anàlisis realitzades en els capítols precedents i presenta algunes idees i alguns suggeriments per interpretar el contingut d'història dels currícules de primària i secundària de la Generalitat i desenvolupar-lo des d'una perspectiva crítica.

La tesi finalitza amb la bibliografia i els annexos. Aquests inclouen el primer i el segon nivell de concreció del currículum de ciències socials, exemples de tercers nivells i alguns dels materials emprats en la investigació.

I PART

EL CURRÍCULUM DE CIÈNCIES SOCIALS

CAPÍTOL I

BASES EPISTEMOLÒGIQUES

Aquest capítol té com a objectius exposar les bases epistemològiques de la investigació i ubicar-les dins del camp de la recerca educativa. Consta de tres parts: a la primera presento, una panoràmica general sobre el currículum i les teories curriculars i explico la meua concepció curricular. La segona part està dedicada a revisar la literatura sobre el pensament del professor. La tercera part la dedico a una anàlisi de l'estat de la qüestió de la investigació en didàctica de les Ciències Socials sobre el currículum i el pensament del professor.

Analitzo la teoria curricular i els models d'implementació propis de la racionalitat tècnica, humanista i crítica i la situació del debat curricular a Espanya. Suggerixo un model de relació entre el currículum i el seu desenvolupament que potencii les competències del professorat i presento les característiques de la recerca sobre el pensament del professor i els enfocaments que existeixen dins d'aquest paradigma. Aquestes anàlisis pretenen servir de marc per contextualitzar el paper de la Didàctica de les Ciències Socials i l'estat de la investigació curricular, així com aquella que fa referència al pensament del professor de Ciències Socials.

Estudio l'estat del currículum de Ciències Socials -o de la Història, quan el sistema curricular és disciplinar- i de la recerca sobre el pensament del professor de l'àrea en els Estats Units, Anglaterra, França, Itàlia, Catalunya i Espanya. El conjunt de treballs i investigacions revisades m'han permès ubicar i justificar la necessitat d'investigacions com la que presento. Esbrinar, comprendre i explicar l'estat del currículum, el seu desenvolupament en la pràctica, el pensament curricular del professor i la seva incidència en l'exercici professional és avui una condició sine qua non per a l'èxit de qualsevol reforma curricular i per enfocar de manera correcta la formació del professorat.

1. El currículum i el pensament del professor

La investigació s'insereix dins de dos camps íntimament relacionats: el currículum i el pensament del professor. L'aproximació als dos camps la realitzo des de la Didàctica de les Ciències Socials.

La temàtica -el currículum de Ciències Socials i el professorat- és consubstancial a les investigacions sobre el currículum per la pròpia naturalesa de l'objecte d'estudi. Ara bé, el que em proposo d'estudiar i analitzar no és el currículum en si mateix sinó el currículum en relació amb el professorat. Per tant, aquesta tesi s'ubica també en el camp de les investigacions sobre el pensament del professorat i sobre la intervenció didàctica.

El currículum és l'objecte sobre el qual el professorat va haver d'intervenir durant l'experimentació i, com a conseqüència, va haver de valorar a partir de les seves creences i de la seva pràctica. El currículum serà l'objecte sobre el qual el professorat de tot el país haurà d'intervenir quan la reforma es generalitzi i l'haurà de valorar i canviar en funció, també, de les seves creences i de la seva pròpia pràctica.

La didàctica pot facilitar elements per a una presa de decisions més reflexives sobre el currículum que, ahora, ajudi el professorat a explicar la pròpia pràctica i li faciliti vies per a l'adequació a la seva realitat.

La investigació educativa, en els darrers anys, ha avançat en dues línies en la meua opinió complementàries: les que es deriven de l'aplicació de la investigació-acció en el desenvolupament del currículum a la pràctica i les que es deriven del paradigma del pensament del professor. Ambdues línies m'han facilitat els instruments conceptuals i metodològics necessaris per analitzar i interpretar el procés d'implementació del currículum de l'Àrea Social en l'experimentació del cicle superior i esbrinar el pensament del professor sobre el propi currículum i sobre el seu procés d'implantació. La manca de tradició investigadora de les didàctiques especials ha sigut un obstacle relatiu que s'ha resolt aplicant aquells conceptes i mètodes d'ambdues línies que m'han permès de donar més sentit a la informació recollida per explicar-la i interpretar-la.

El fet que el currículum, el pensament del professorat i la formació didàctica per a la intervenció a la pràctica constitueixin tres camps de la investigació tècnica educativa, profundament interrelacionats, és ahora un avantatge i un inconvenient. Un avantatge,

perquè permet explicar de manera més global el que passa en la realitat de les aules quan s'ensenya un contingut determinat. Un inconvenient, perquè, en la investigació educativa, els tres camps s'han plantejat sovint com a camps diferenciats sobre els quals existeixen tradicions diferents i una producció desigual.

El currículum com objecte d'estudi té una llarga tradició en els països anglosaxons i ha estat objecte de nombroses investigacions des dels diferents paradigmes de la recerca educativa, com pot comprovar-se, per exemple, a GIMENO/PÉREZ (1983), COLL (1986), GIMENO (1985, 1988), ELLIOTT (1990), CARR/KEMMIS (1988), APPLE (1986) entre molts altres. En canvi, és de recent incorporació en el debat educatiu català i espanyol.

La investigació sobre el professorat, sobre el seu pensament i la seva formació, és un camp relativament nou sobre el qual darrerament s'estan realitzant aportacions interessants, però, al mateix temps, hi existeixen buits importants deguts en gran part al fet que la investigació educativa ha estat basada en el paradigma procés-producte i només ha considerat els resultats observables, quantificables i generalitzables i no l'especificitat de cada professor i de cada situació educativa.

La formació didàctica del professorat per intervenir a la pràctica és, probablement, el camp en què la investigació ha progressat menys o, en tot cas, ha avançat de manera desigual, segons l'especificitat de les diferents àrees del saber que formen el currículum escolar.

2. La teoria del currículum

Qualsevol investigació sobre el pensament curricular del professor ha de partir d'una concepció del currículum i de l'adscripció a una teoria curricular, encara que el currículum que s'estudiï hagi estat el resultat d'altres concepcions i teories educatives.

Analitzar, interpretar i intervenir en el currículum només es pot fer des d'una concepció educativa determinada. Per la seva pròpia naturalesa ideològica i per les implicacions socials i polítiques que se'n desprenen, definir-se sobre el currículum és un requisit sine qua non, tant en qualsevol investigació educativa com en la pràctica (APPLE, 1979). La naturalesa ideològica i política de la concepció curricular per la qual s'opti és la que determina la resta de decisions que es prenen. En opinió de POPKEWITZ,

En el punto central del discurso curricular se encuentran cuestiones sociales, filosóficas y políticas sobre el conocimiento. ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se forma? La selección, organización y evaluación que de él se hace ¿a qué intereses responde? ¿Cómo pueden los niños ser conscientes de los problemas, contradicciones y limitaciones que en él se contienen? Creo que en estas preguntas está el fundamento de los estudios curriculares de la educación del profesorado. Qué conocimientos se escogen, y cómo se organizan, determina profundas y complejas cuestiones sobre nuestra condición humana y nuestros modelos de conducta social. (POPKEWITZ, 1985, 309).

Quina és la concepció de currículum que defenso i des de la qual investigo? Dins de quina concepció educativa s'insereix? Entenc que el currículum és una construcció social que sorgeix, es modifica i reforma a partir d'un conjunt de circumstàncies històriques i d'interessos socials i que es reflecteix en unes pràctiques educatives a través de les quals pretén d'adquirir sentit. Com a tal construcció social, històricament determinada, constitueix un sistema -o, si es vol, un subsistema del sistema educatiu- a través del qual es prenen decisions sobre aquella part de la cultura existent que es considera convenient que les noves generacions coneguin i aprenguin a l'escola per integrar-se a la societat.

El sistema curricular s'ha configurat i es configura a través de dos pols o dues etapes: l'etapa de presa de decisions, en relació amb el que es pretén ensenyar, canviar o reformar i l'etapa de desenvolupament, d'aplicació del currículum a la pràctica. La primera correspon bàsicament a l'administració educativa i constitueix, per la seva transcendència, una de les principals activitats de qualsevol sistema educatiu. La segona correspon fonamentalment als professors. En la literatura curricular anglosaxona (vegi's, per

exemple FORQUIN, 1987) és freqüent anomenar disseny del currículum a la primera etapa, mentre que la segona se l'anomena la del desenvolupament o la implementació del currículum.

Bona part de la literatura i de les teories curriculars tracten de les relacions entre aquests dos pols del sistema curricular, ja que la seva naturalesa és determinant per entendre el valor polític del currículum i la seva transcendència com a instrument per a la millora de la qualitat de l'ensenyament. En definitiva, les relacions entre la teoria (el currículum decidit per l'administració educativa) i la pràctica (el currículum ensenyat pels professors) han constituït i constitueixen l'aspecte més problemàtic de qualsevol innovació, canvi o reforma curricular i han generat teories i models d'intervenció diferents segons s'hagi posat més l'èmfasi en el predomini d'un pol o de l'altre (l'anàlisi d'aquesta evolució pot consultar-se, per exemple, a CARR/KEMMIS, 1988; GIMENO, 1988; GRUNDY, 1991 o KEMMIS, 1988).

La meua concepció del currículum i de les relacions entre el disseny i el desenvolupament s'insereix dins de la concepció educativa que PEREZ GOMEZ (1991, 369-371) defineix com a perspectiva ètica. Per aquest autor, la perspectiva ètica de l'ensenyament es caracteritza -i es diferencia de la perspectiva tècnica- per la defensa de les següents proposicions:

- l'ensenyament, com qualsevol pràctica social, es troba penetrat per opcions de valor i, per tant, s'ha d'identificar la seva qualitat en els valors intrínsecs que es desenvolupen en l'activitat mateixa, en el valor que adquireix la pròpia pràctica i no en les finalitats externes a les quals serveix;
- en l'ensenyament no té sentit diferenciar entre mitjans i finalitats, entre fets i valors. Els mitjans no poden considerar-se independentment de les finalitats ni les finalitats justifiquen els mitjans;
- en la pràctica educativa, el significat intrínsec de les activitats en què s'implica l'alumne és el que va definint el sentit i la qualitat del desenvolupament de la seva personalitat i no els objectius extrínsecs que es pretenen assolir;
- els efectes més significatius de l'educació no són sempre aquells que es manifesten a curt termini;
- la qualitat de l'ensenyament no s'ha de situar en el valor dels productes; i
- l'establiment de la qualitat de l'ensenyament en la correspondència entre els resultats i els objectius preestablerts suposa una restricció a les possibilitats creadores i innovadores del treball humà i de l'educació escolar.

La perspectiva ètica de l'ensenyament considera que les relacions entre la teoria i la pràctica han de ser dialèctiques i que en el procés de canvi o reforma curricular és més important la pràctica reflexiva dels professors que el disseny del currículum. La perspectiva ètica refusa la concepció tecnocràtica, positivista, del currículum i s'identifica amb el paradigma crític i amb la investigació-acció com la via més escaient per al seu desenvolupament i per al desenvolupament dels professors. Entén el currículum com una praxis social en què *los currícula son procedimientos hipotéticos que sólo son comprobables en las aulas* (STENHOUSE, 1991, 11).

L'èmfasi en un dels dos pols ha generat, tres concepcions o perspectives diferents del currículum, les característiques fonamentals de les quals presento a continuació seguint CORNBLETH (1985).

2.1. Models i teories curriculars

El currículum, des del punt de vista tècnic, és un producte, un document, acompanyat d'orientacions per al seu ús, per a la seva posada a la pràctica per part dels professors. El seu desenvolupament ve predeterminat per un conjunt de procediments que suggereixen que el currículum està format per elements discrets (objectius, continguts, materials, activitats, etc.) desprovistos de conseqüències socials, polítiques i ètiques.

El currículum es contempla com una tasca de planificació sistemàtica, racional, d'allò que és desitjable que succeeixi en l'ensenyament i cal garantir l'eficàcia del propi currículum al marge dels valors que vehicula.

Es considera un producte objectiu, apolític i sense càrrega ideològica. La cultura que es selecciona, la que es considera que els estudiants han de tenir l'oportunitat d'aprendre, es presenta desprovista de valors, com si fos la millor i l'única possible. Com si, *lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender no dependiese de lo que no tienen oportunidad de aprender* (CHERRYHOLMES, 1987, 52). El currículum preveu i determina els problemes i les seves solucions al marge de les situacions sobre les quals s'haurà d'aplicar i dels valors que vehicula. *Al ignorar el problema de los valores así como de los valores conservadores implícitos en los propios procedimientos de gestión racional, los puntos de vista del proyecto técnico de la construcción curricular tienden a*

perpetuar los mitos de la neutralidad y la benevolencia del curriculum (CORNBLETH, 1985, 36).

Es considera que el currículum té valor per ell mateix i que la seva pròpia existència és un requisit per modificar i canviar les pràctiques educatives. El currículum es construeix i es desenvolupa des de d'alt cap a baix (ESCUADERO, 1986).

La viabilitat d'aquesta concepció contrasta amb les pràctiques existents i amb la manera de planificar els professors. Les anàlisis dels resultats de l'aportació d'aquest model a la pràctica demostren que el professorat refusa la seva utilització tal com la preveuen els seus dissenyadors i que, com a molt, el que fa és adaptar-lo a les creences i pràctiques ja existents. És a dir, l'operativitat, no en funció dels procediments suggerits o prescrits, sinó en funció de la seva pràctica i de les seves pròpies concepcions curriculars, no actuant com el tècnic que només pren decisions sobre com ensenyar, sinó prenent decisions sobre tots i cadascun dels seus components.

El model tècnic es relaciona amb el currículum tancat i és altament prescriptiu tant en relació amb el contingut seleccionat com també en relació amb el seu desenvolupament i el paper que en ell ha de tenir el professorat. La funció que atorga al professor és la d'un tècnic que només s'ha de preocupar pel com ensenyar, és a dir, per com dur a la pràctica allò que d'altres han prescrit que han d'aprendre els seus alumnes.

El model tècnic ha estat i és el model predominant en molts països del nostre entorn (França, Itàlia) i va ser el model que va presidir les reformes curriculars de la Llei General d'Educació (1970) i dels Programes Renovats del govern de la UCD. Alguns autors (per exemple ALVAREZ MENDEZ, 1990) consideren que el Marc Curricular adoptat pel MEC i la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya pot qualificar-se com un model tècnic, malgrat la seva opció per un currículum obert i la voluntat de potenciar la participació del professorat en la innovació.

El currículum com a procés social, com a pràctica, considera que no són les intencions que es vehiculen ni la planificació del currículum el que interessa sinó la pràctica. El currículum es construeix i es reconstrueix a la pràctica en interacció entre la política, la planificació, el desenvolupament i el context socio-cultural en què s'insereix. És a dir, el currículum es construeix socialment com a fruit de les activitats de professors i estudiants i no com a resultat de portar a la pràctica un document extern que, en tot cas, forma part, juntament amb la resta dels materials curriculars, del context de la pràctica.

El currículum com a procés no està exent de valors. La diferència amb el currículum tècnic es troba en què aquests valors no solament es vehiculen a través del coneixement seleccionat, sinó, bàsicament, a través de la pràctica social a les aules. Aquesta circumstància ha conduït a subordinar sovint la transmissió i l'aprenentatge de coneixements a l'organització social de l'aula, a la seva gestió i, en general, a la socialització dels alumnes.

El currículum com a procés tracta d'incrementar el coneixement i la comprensió de la pràctica i en aquest sentit prioritza l'anàlisi de l'organització social sobre la qual es pretén construir el coneixement de l'alumne. La comprensió i la interacció són els elements que defineixen el currículum com a procés. En opinió de GRUNDY, *el currículum informado por el interés práctico no es del tipo medio-fines, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. En cambio, el diseño del currículum se considera como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.* (GRUNDY, 1991, 32-33),

Per altra banda, hi ha sectors que tendeixen a considerar el currículum tal com funciona a la pràctica; és a dir, no acostumen a comparar-lo amb d'altres ni a discutir la virtualitat o la rellevància de les seves afirmacions, dels punts de vista teòrics que conté, ni la possibilitat de considerar que podria ser d'una altra manera. Com en el cas del currículum tècnic s'obliden els aspectes centrals del currículum: les bases socials, polítiques i ideològiques sobre les quals es decideix què ensenyar, com i a qui. En aquest cas, la pràctica és la que emmascara la possibilitat de situar històricament i social el currículum, amb la qual cosa, a la llarga, pot coincidir amb el currículum tècnic, en tant que reproduceix una concepció de cultura respectuosa i defensora del statu quo.

En canvi, el paper del professor en el currículum com a procés és molt més actiu que en el model anterior. El professor crea i mediatitza el currículum i determina les experiències reals i els aprenentatges que realitzen els alumnes a l'aula. El desenvolupament del currículum i el desenvolupament del professor coincideix en la pràctica. Aquest enfocament posa en evidència les limitacions dels projectes tècnics i assenyala l'arbitrarietat de separar la construcció del currículum de la seva posada en pràctica, considerant que el currículum és una cosa i el seu desenvolupament a la pràctica - l'ensenyament- n'és una altra.

Les aportacions més importants d'aquesta perspectiva sorgeixen com a conseqüència del moviment del currículum desenvolupat a Anglaterra i exemplificat per STENHOUSE (1984, 1987) i el seu *Humanities Curriculum Project*. Les idees curriculars d'aquest autor

poden sintetitzar-se en la consigna següent: *No és possible el desenvolupament del currículum sense el desenvolupament del professor*. Les seves aportacions en relació amb la investigació com a base de l'ensenyament i del desenvolupament curricular (la investigació-acció) han constituït un important revulsiu al predomini del model tècnic. El treball dels seus seguidors i, en especial, d'ELLIOTT (1990), ha fet evolucionar aquest paradigma, desmarcant-se de les concepcions conservadores que entenien la pràctica desvinculada de la teoria i acostant-lo cada vegada més a les concepcions del paradigma crític.

Part dels postulats del currículum com a procés han estat seguits, al nostre país i als països del nostre entorn pels Moviments de Renovació Pedagògica que han arribat a construir i dur a la pràctica curriculars alternatius als proposats per l'administració educativa. En l'actualitat, alguns MRP estan assumint, en part, els postulats de la perspectiva crítica.

El currículum crític emergeix davant la necessitat de reconceptualitzar les relacions entre el producte curricular, el procés i el context socio-polític del qual emana. El currículum s'entén com un sistema i com una construcció de naturalesa social que inclou decisions polítiques, planificació i desenvolupament a la pràctica. Es considera que el currículum és un sistema dinàmic, multidimensional, en el qual les dimensions tècniques i socials vénen presidides per la naturalesa dels valors i dels interessos socials propis de cada context històric. El currículum crític no refusa ni la planificació ni el procés social, sinó que els reubica dins d'una perspectiva diferent. Enfront de la tecnificació o de la pràctica aboga per una *construcció curricular que vista com quelcom que s'extén cap a l'aula i que implica el joc entre producte, procés i context, es converteix en més pràctica i eficaç per reforçar els resultats de l'aprenentatge desitjat* (CORNBLETH, 1985).

La perspectiva crítica accepta que la reforma del currículum sigui una tasca impulsada institucionalment, que emani de la jerarquia del sistema educatiu. També accepta que sigui aquesta la primera que prengui decisions en relació amb el que es pretén canviar o reformar. És a dir, que decideixi en primera instància el currículum. El que no s'accepta és que aquesta circumstància sigui suficient per generar el canvi de la pràctica ni que la implantació del currículum s'hagi d'entendre com un procés tècnic en què uns s'especialitzen en el disseny i d'altres en la seva materialització pràctica. És més, es considera que l'acceptació acrítica de les decisions polítiques curriculars condueix cap a l'alienació.

Per trencar amb l'alienació i amb la reproducció cultural que aquesta representa, KEMMIS (1988) considera que la perspectiva crítica del currículum necessita:

- referir-se a una metateoria, és a dir, referir-se al sustrat de pensament en el que adquireix sentit el concepte de currículum;
- estudiar i comprendre el currículum com una construcció històrica i social;
- posar en evidència que *las teorías del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad* (KEMMIS, 1988, 45).

La construcció curricular que pressuposa l'assumpció dels principis de la teoria crítica ha portat a la definició del currículum com una *praxis* en què el protagonisme fonamental recau en el professor i en les comunitats autoreflexives de professors responsables del desenvolupament del currículum, a través de la investigació-acció (CARR/KEMMIS, 1988). GRUNDY (1991), seguint Freire, entén que el currículum com a praxis implica considerar:

- l'acció i la reflexió com els elements constitutius del currículum. *El currículum no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso* (GRUNDY, 1991, 160);
- el món real, no el món hipotètic que es presenta en el currículum, com a producte. Per tant, la construcció del currículum no pot fer-se al marge de la seva implantació;
- el món de la interacció, el món social i cultural en el que es realitzen els aprenentatges;
- el saber, com a construcció social. Conseqüentment, *mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento* (GRUNDY, 1991, 162);
- el procés de construcció de significats, com una construcció social, és a dir, com un acte de naturalesa política.

La perspectiva crítica aporta, en la meua opinió, dos importants elements al debat curricular. Per una banda, la necessitat de situar històricament i social el currículum i d'analitzar i combatre la seva funció reproductora de la concepció cultural i ideològica hegemònica. En aquest sentit, les aportacions de la sociologia crítica nord-americana han estat determinants (vegi's, per exemple, les obres traduïdes al castellà de APPLE, 1986 1987, 1989; GIROUX, 1990; POPKEWITZ, 1985).

Per altra banda, la necessitat de construir el currículum des d'una praxeologia en què la relació dialèctica teoria-pràctica i l'autoreflexió constitueixin els elements claus del progrés professional i del propi currículum. Les principals aportacions en aquest sentit es poden consultar en els treballs traduïts al castellà de CARR/KEMMIS, 1988; GRUNDY, 1991; KEMMIS, 1988 o d'ELLIOTT, 1990.

La introducció del paradigma crític en el nostre país és recent. Les actuals reformes curriculars han propiciat el seu creixement i han generat un volum de literatura important, si bé encara força escàs, i es comencen a plantejar projectes que van en la línia proposada pels autors esmentats anteriorment. Els autors que més s'acosten als principis del paradigma crític són GIMENO i PEREZ, en el camp de la Didàctica, i FERNANDEZ ENGUITA, en el camp de la Sociologia de l'Educació.

2.2. L'actual situació del currículum a Catalunya i Espanya

El debat que genera la defensa o la crítica d'aquestes tres perspectives curriculars i de les relacions entre la teoria i la pràctica que cadascuna defensa s'ha incorporat a Catalunya i Espanya a arrel de l'inici de l'actual reforma del sistema educatiu. La pràctica inexistència de debats curriculars amb anterioritat a l'any 1983 es deu al predomini de la perspectiva tècnica i al dirigisme i fort control del currículum per part de l'administració central.

La publicació de l'obra del Dr. COLL (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* i l'assumpció del model que en ella es proposa per part de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, primer, i del MEC, després, representa, sens dubte, una fita clau en la introducció del debat curricular al nostre país.

COLL (1986, 1988) defensa el seu model amb dues raons, que comparteixo: a) la necessitat de disposar d'un marc curricular unificat i compartit per totes les etapes educatives; i b) la necessitat que sigui un marc flexible i obert per atendre les peculiaritats de les diferents etapes educatives i, alhora, per donar coherència i continuïtat a l'ensenyament. Creu que el Marc ha de tenir dues funcions: explicitar el projecte educatiu, en particular les intencions que persegueix i el pla d'acció previst per assolir-les i ser un instrument al servei del professor per ajudar-lo i guiar-lo en la seva tasca professional. Entén que el Projecte o Disseny Curricular (el currículum prescrit) i el Desenvolupament o Aplicació del Currículum són *dues fases de l'acció que es nodreixen mútuament, però que*

no es confonen (COLL, 1986, 15).

Estableix, com és sabut, les fonts de les quals s'ha de nodrir el currículum (sociològica, epistemològica, psicològica i pedagògica), els seus components (el què o la concreció de les intencions educatives, el quan o l'organització i seqüenciació de les intencions educatives, el com o el problema de la metodologia de l'ensenyament i el què, quan i com avaluar) i els procediments que s'han de seguir per al desplegament del Disseny Curricular cap a la pràctica (els tres nivells de concreció). Des de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i la intervenció pedagògica, propugna un currículum obert que, entén, només serà operatiu si aconsegueix un bon equilibri entre les prescripcions obligatòries contingudes en els dissenys i les mesures necessàries per fer-lo accessible a la majoria del professorat.

El Marc curricular contempla els dos pols del sistema curricular assenyalats més amunt i busca entre ells l'equilibri necessari per millorar la qualitat de l'ensenyament. La proposta, però, incorpora elements discutibles sobre els quals s'ha centrat bona part del debat curricular des de la seva aparició.

Per una banda, és un model excessivament decantat cap a la psicologia que considera poc l'anàlisi sociològica i la reflexió axiològica sobre les finalitats de l'ensenyament i la transmissió o reproducció cultural. En aquest sentit, es presenta o s'interpreta com un model neutral, objectiu. La seva concreció en les diferents àrees curriculars s'ha encarregat de desmentir la pretesa neutralitat amb què ha estat presentat el marc per algunes administracions educatives.

En segon lloc, prescriu i determina els procediments que s'han de seguir per al desplegament del currículum i ofereix un model que, a la pràctica, no es diferencia del model tècnic tal com l'he caracteritzat més amunt.

Finalment, adopta un model d'intervenció educativa basat en el constructivisme que, si bé és difícil de qüestionar per les potencialitats educatives que presenta, ho és pel caràcter normatiu i prescriptiu amb què es fa.

Bona part d'aquests problemes s'han fet més evidents quan s'han concretat en els Disseny Curriculars de les diferents àrees del currículum escolar i han estat o mal interpretats o interpretats en funció de decisions de naturalesa política i ideològica, que no es troben ben representades en el Marc. L'anàlisi, per exemple, dels dissenys curriculars per a l'Educació Primària i Ensenyament Secundari del MEC i de la Generalitat de

Catalunya dona fe de les diferents interpretacions que ha tingut i dels problemes que la seva concreció en diferents àrees de coneixement ha generat.

Des de la meua concepció del currículum, basada en l'assumpció dels principis del paradigma crític, crec que les aportacions del Marc curricular del Dr. COLL han suposat un pas endavant molt important en el panorama educatiu i curricular català i espanyol. Com he escrit en un altre lloc (PAGES, 1991), crec que l'existència del Marc curricular ha estat fonamental per acostar el problema del currículum al professorat i que, per primera vegada a la història d'aquest país, s'ha fet a través d'un procés descentralitzat, obert i força participatiu.

En general, s'ha mantingut l'equilibri entre les prescripcions polítiques dels dissenys i la necessària obertura en el seu desplegament, sotmetent el Marc a un continu procés de reelaboració tant interna com en les diferents concrecions en les àrees curriculars des de la pràctica. S'ha homogeneïtzat parcialment el llenguatge entre els responsables de l'elaboració dels dissenys i els responsables del seu desenvolupament i, en definitiva, s'ha iniciat la democratització d'un camp, el del currículum, que fins ara era monopolitzat per l'administració educativa, el món editorial i alguns sectors de la universitat.

Gràcies a l'existència del Marc curricular s'ha iniciat un procés de sensibilització d'un professorat, preparat majoritàriament per actuar com un artesà o com un tècnic, de cara a la necessitat de desenvolupar les seves competències en el camp del currículum i de convertir-se en un intel·lectual compromès amb la seva pràctica i capaç de prendre decisions raonades.

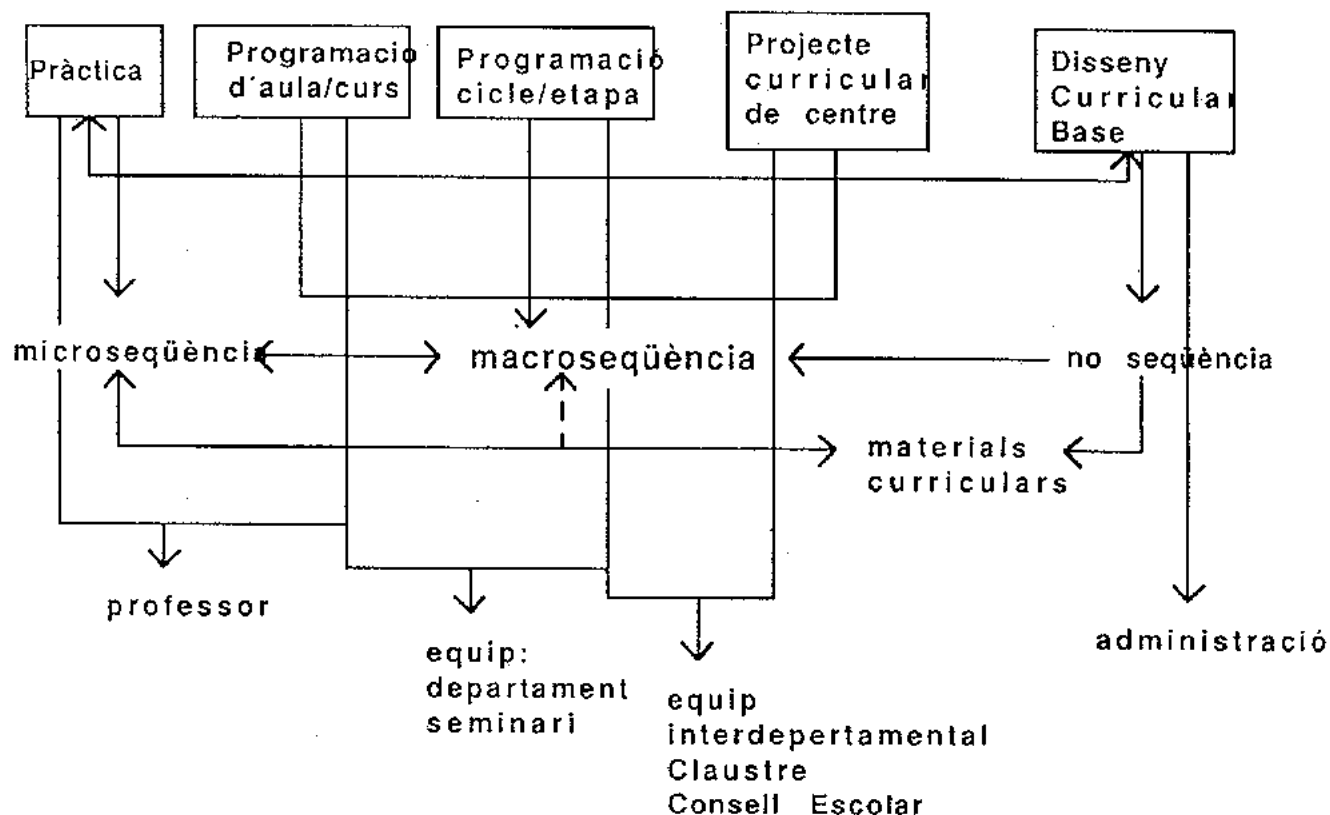
I, finalment, ha estat un referent imprescindible per a totes aquelles persones que, des de la pràctica o des de la teoria, des d'un paradigma o altre, han participat en tasques curriculars de diferent naturalesa (elaboració de projectes de seqüenciació, construcció de materials, elaboració de llibres de text, crítiques del propi Marc, etc.) i han volgut explicitar les seves idees sobre la manera de millorar les pràctiques.

Amb tot, crec que com a constructe que és, el Marc curricular no ha de ser objecte de mitificació i és millorable en la pràctica. La meua opció consisteix a interpretar-lo i utilitzar-lo des de la perspectiva crítica. Per això cal, en primer lloc, establir, explicitar i justificar les finalitats que han de presidir l'ensenyament, analitzar les que es proposen en els dissenys, contrastar-les amb les pròpies i adquirir consciència de la naturalesa reproductora o emancipadora de la tasca que es vol realitzar. A continuació, és necessari prendre decisions conseqüents amb les finalitats establertes sobre cadascun dels

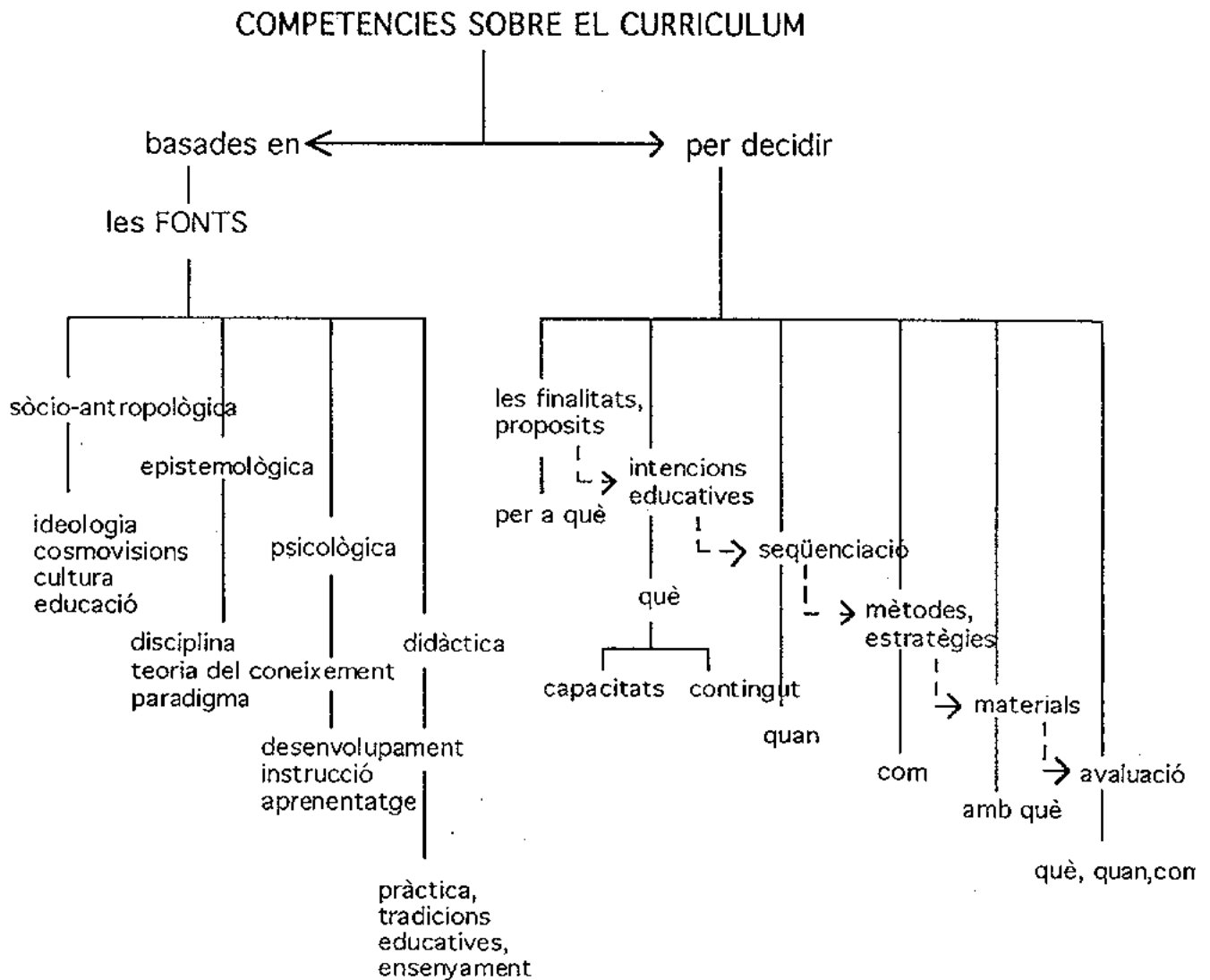
components del currículum, seguint processos semblants -si bé de naturalesa ideològica no necessàriament convergent- als que han decidit els dissenyadors. I, finalment, concretar-lo en accions pràctiques que caldrà que es centrin en la reflexió i l'anàlisi del procés per tancar el cicle dialèctic que requereix qualsevol praxiologia i la millora de la pràctica.

En aquest sentit, crec que les relacions entre els dos pols del sistema curricular han de ser horitzontals (ni de dalt a baix com proposa el model tècnic, ni de baix a dalt com proposa el model pràctic) i han de contemplar la possibilitat que totes les parts implicades, tant en el disseny com en el desenvolupament, exerceixin les seves competències sobre els components del currículum. El model pel qual opto pot il·lustrar-se amb els següents esquemes sobre el procés i els àmbits on exercir les competències curriculars:

a) Procés



b) Àmbits competencials



Aquest model de construcció i desenvolupament curricular pot topar amb dificultats derivades de les circumstàncies històriques en què es produeix a Catalunya i Espanya la reforma del currículum i de l'estat de les investigacions sobre els actuals currícules i el pensament curricular dels professors.

El primer cas es pot il·lustrar en dos aspectes. El primer, és la tradicional resistència i malfiança del professorat envers tot el que procedeix de l'administració educativa. Aquesta resistència s'ha detectat ja en importants sectors del professorat, en especial de Secundària, malgrat els esforços de sensibilització realitzats per algunes administracions educatives. Les causes poden ser de molts tipus, com ha assenyalat ALVAREZ MENDEZ (1990), però en el fons són una conseqüència del rol que s'ha atorgat històricament i social al professorat i de la seva formació.

El segon, és la tendència ja assenyalada d'algunes administracions, entre elles la catalana, de separar els dos àmbits del sistema curricular tant a través d'una progressiva complicació del llenguatge curricular -el converteixen en un llenguatge tècnic que només dominen els "experts"- i dels procediments per al seu desenvolupament com d'una formació del professorat de tipus tècnic, de dalt a baix, que afavoreix i legitima la resistència al canvi.

La poca clarificació dels àmbits sobre els quals el professorat haurà d'exercir les seves competències curriculars és la manifestació possiblement més clara del fet que algunes administracions, entre elles la catalana, no volen deixar escapar el control del currículum i, per tant, mantenen i desenvolupen un model tècnic, encara que formalment es presenti com un model obert.

Només a través de mesures que afavoreixen l'acostament entre la teoria i la pràctica, que aposten per una innovació centrada en la pràctica i en el professorat, és possible que el currículum esdevingui un instrument i una guia per a la intervenció i la millora de la qualitat de l'ensenyament i per al desenvolupament de les competències del professorat.

L'altre handicap descansa en el poc coneixement que es té sobre el funcionament dels curricula a la pràctica. L'escassetat d'investigacions educatives centrades en la pràctica i en les concepcions curriculars del professorat representen un cert fre a l'hora de pensar estratègies que afavoreixin tant el desenvolupament del currículum com el desenvolupament professional del professorat. La meua investigació pretén aportar algun coneixement -limitat, sens dubte, i difícilment generalitzable- sobre el pensament curricular dels professors de l'àrea de Ciències Socials, encara que el currículum que analitzo i el procés d'implantació en què vaig participar com "expert" van seguir, de fet, un model més proper al currículum tècnic que a les meves concepcions actuals sobre el currículum i el seu desenvolupament.

En síntesi, perquè el model que presento pugui ser operatiu i col.laborar en la innovació, i la professionalització del professorat és necessari, seguint ESCUDERO (1986, 216-219) que:

- el canvi del currículum s'entengui com un fenomen social i com un procés multidimensional;
- el procés de canvi adopti una perspectiva en què es considerin tots els contextos de decisió i es complementin els diferents rols dels seus protagonistes;
- el camp del currículum es plantegi com un camp de problemes, capaç de crear i conrear una teoria crítica de la societat, la cultura i l'educació; i
- la pròpia pràctica educativa es converteixi en l'objectiu prioritari de la teoria.

En paraules del propi ESCUDERO, *se trata de una estrategia en la que la innovación no es impuesta a los profesores, sino como diría Olson (1986) dialogada con los mismos. En una relación dialógica entre innovación-expertos-profesores la innovación es redefinida a la luz de las condiciones de trabajo, valores, intereses y perspectivas de los profesores, pero estos, al mismo tiempo, entran en una nueva dinámica en la que tienen la ocasión de reflexionar críticamente sobre su práctica, comprenderla mejor, contemplar acciones de mejora -alguna puede venir dada por un proyecto de cambio disponible-, realizar planes surgidos desde el análisis y la comprensión, para seguir aprendiendo desde la propia actuación profesional.*(ESCUDERO, 1986, 219),

3. El pensament del professor

Les evidències que en qualsevol context, en qualsevol situació educativa, el currículum és moldejat i modificat per les decisions que, conscientment o inconscient, pren el professorat estan plenament assumides per la investigació educativa des que JACKSON va publicar la seva obra Life in classrooms (1968). Aquestes decisions afecten, en major o menor mesura, a tots i cadascuns dels components del currículum i converteixen al professor, a la pràctica, en un dissenyador més d'aquest, sens dubte el més important i efectiu.

Quan hom ensenya, transmet un model de societat i de persona en funció d'uns determinats valors i d'un context social; selecciona i ordena uns fets, uns conceptes, unes teories i uns procediments; planteja unes determinades activitats a través de les quals els alumnes i les alumnes assimiliran aquells valors, fets, conceptes, etc. que el professorat consideri més idonis; i avalua d'una determinada manera aquesta assimilació. És a dir, quan s'ensenya s'exerceixen competències sobre el "per a què", el "què", el "quan", el "a qui" i el "com" ensenyar i avaluar.

A la pràctica, el professor pren les mateixes decisions que han pres els dissenyadors del currículum, però les concreta i les desenvolupa, els dóna sentit, en funció de la seva pròpia pràctica i del seu pensament polític i educatiu, de les seves creences. Això passa de la mateixa manera quan es fa un seguiment passiu de les prescripcions del currículum oficial a través de l'opció per desenvolupar-lo a partir d'uns determinats materials curriculars (els llibres de text, per exemple) -perspectiva tècnica- com quan s'assumeixen amb creativitat les competències i s'elabora un projecte propi-perspectiva pràctica-.

Per tant, qualsevol canvi curricular que vulgui tenir alguna efectivitat en la pràctica haurà de partir d'aquesta constatació i haurà de procurar definir des d'un primer moment quines han de ser les competències del professorat en el canvi i de quina manera les pot exercir millor. Altrament, el canvi que es proposa en qualsevol reforma pot considerar-se fracassat abans d'iniciar-se.

Exercir les competències professionals vol dir, en primer lloc, fer explícites les teories que guien les accions dels professors com a pràctics, és a dir els principis i les creences que els mouen a prendre unes determinades decisions i a actuar d'una determinada manera. Prendre consciència de les pròpies creences i de la seva naturalesa és un requisit

fonamental de qualsevol pràctic reflexiu (SCHÖN, 1987). A partir de la comprensió de la naturalesa d'aquestes accions, s'ha d'iniciar un procés d'anàlisi i reflexió que pot conduir al canvi. Com diu FULLAN (1982, 107) *el cambio educativo depende de lo que el profesor hace y piensa; así de sencillo y así de complejo al tiempo* (citat per ESCUDERO, 1986, 186).

Per aquesta raó, es considera que esbrinar i ajudar el professorat a prendre consciència de la naturalesa i el contingut del seu pensament és fonamental per comprendre el que succeeix a les aules, la manera com operativitza el currículum i la manera de desenvolupar i millorar la seva pràctica didàctica (CALDERHEAD, 1988).

Tots aquests aspectes conflueixen en el paradigma del pensament del professor, que inclou, entre d'altres aspectes, les relacions entre el professorat i el currículum.

Els pressupòsits bàsics d'aquest paradigma són, segons SHAVELSON/STERN (1983) els següents: a) els professors són professionals racionals que realitzen judicis i prenen decisions en un entorn complex i incert, i b) el comportament del professor es guia pels seus pensaments, judicis i decisions.

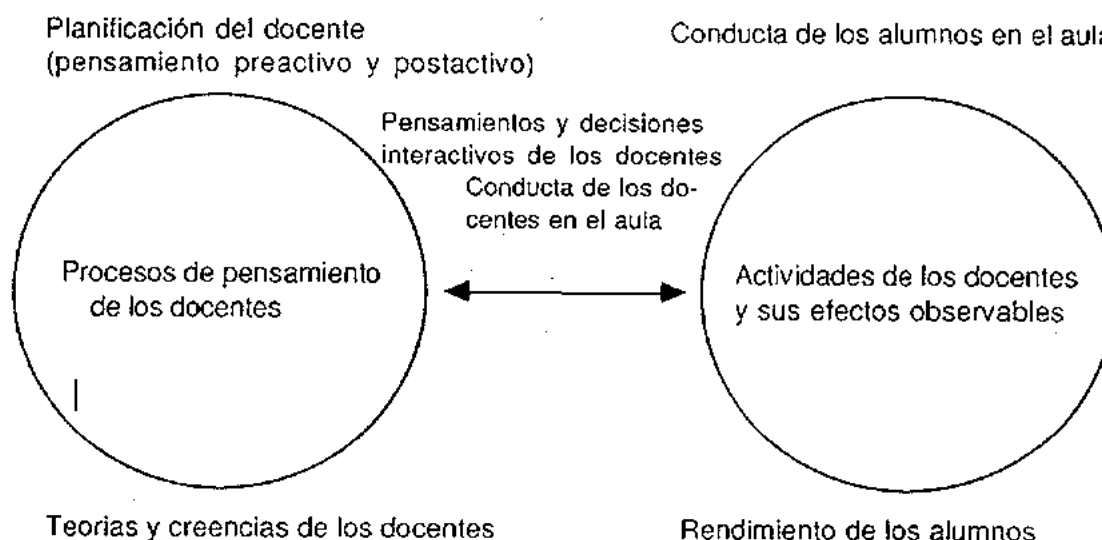
L'objectiu fonamental d'aquest paradigma és, inicialment, esbrinar les intencions i els processos de pensament del professor i la relació entre aquests i la seva conducta a classe per *proporcionar una base sòlida per a l'educació dels professors i per a realitzar innovacions educatives* (SHAVELSON/STERN, 1983, 372). Segons CLARK/PETERSON, (1990,443) es tracta de *llegar a una descripció de la psicología cognitiva de la enseñanza que fuera utilizable por los teóricos, investigadores y planificadores educacionales, los creadores de currícula, los formadores del profesorado, los administradores escolares y los enseñantes mismos.*

Comprendre el comportament docent del professor a través de l'anàlisi dels factors i processos que dirigeixen la seva intencionalitat i la seva actuació podria generar estratègies per a una millor gestió del currículum i, en conseqüència, per a una millora de la pràctica. S'entén que, un cop coneguts els processos de pensament del professor, el que cal és preparar-lo per saber resoldre de manera racional els problemes a què haurà de fer front. Per aquesta raó, les primeres aportacions d'aquest paradigma s'insereixen dins de la racionalitat tècnica i, encara que han estat valorades com un important pas endavant en la investigació educativa, són insuficients per explicar la pràctica i canviar-la (PEREZ, 1983).

Les investigacions que ha generat aquest paradigma han estat classificades per PEREZ/GIMENO (1988) en dos enfocaments: l'enfocament cognitiu i l'enfocament alternatiu. Caracteritzaré breument cadascun d'ells per situar les relacions que s'estableixen entre el professor i el currículum, entre la teoria i la pràctica. No analitzaré l'evolució del paradigma ni la seva producció literària, objectius que depassen les pretensions d'aquesta investigació (l'evolució del paradigma i de la seva producció pot consultar-se a MARCELO (1987) i GUIMERA¹ (1992) entre d'altres autors).

3.1. L'enfocament cognitiu

El següent model sobre les relacions entre el pensament i l'acció dels professors elaborat per CLARK i PETERSON (1986) és considerat per PEREZ i GIMENO (1988) com il·lustratiu de l'enfocament cognitiu:



El primer cercle es refereix als processos de pensament dels professors, mentre que el segon, a les seves accions i als seus efectes observables. Els processos de pensament no són observables, ja que succeeixen en el cap dels professors; les accions, en canvi, no només són fenòmens observables, sinó que poden *medirse con más facilidad y someterse más cómodamente a métodos de investigación empírica* (CLARK i PETERSON, 1986, 448).

¹ Agracixo a Carme Guimerà la seva amabilitat en posar a la meva disposició la seva tesi doctoral.

Pels citats autors, els processos de pensament dels professors, abasten tres categories: a) la planificació del professor (fases preactives i postactives); b) els seus pensaments i decisions interactives; i c) les seves teories i creences. Entre la planificació i els pensaments i decisions interactives hi ha una diferència temporal (es realitzen abans, durant o després de la intervenció educativa). Les teories i creences dels professors *representen una categoria que inclou els seus coneixements i que afecta a la seva planificació i als seus pensaments i decisions interactives*. Les teories i creences no són només el resultat dels coneixements previs dels professors sinó també *de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella* (CLARK i PETERSON, 1986, 450).

Les relacions entre el pensament i l'acció són recíproques *-las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones* (CLARK i PETERSON, 1986, 451). Per comprendre el procés d'ensenyament cal que s'estudiïn en conjunt i s'examinin les seves relacions.

La revisió de les investigacions analitzades per CLARK i PETERSON (1986) demostra, però, que la majoria d'investigadors d'aquest enfocament han centrat el seu treball preferentment en una de les tres categories - sovint amb pretensions de generalitzar els resultats obtinguts-, i no en el conjunt del procés i en la idiosincràcia de cada situació pràctica.

El currículum constitueix l'objecte d'estudi més important de les investigacions centrades en la planificació dels professors ja que la seva funció més evident en les escoles es la de transformar i modificar el pla d'estudis a les circumstàncies particulars de cada situació docent (CLARK i PETERSON, 1986). Amb tot, no existeixen investigacions que analitzin globalment el currículum i, en especial, la seva funció reproductora o emancipadora, sinó que les investigacions s'han dirigit més a l'anàlisi dels tipus, les funcions i els models de planificació. Les investigacions sobre el pensament interactiu, per la seva banda, s'han centrat en l'anàlisi de les decisions que porten els professors a modificar els seus plans o la seva conducta a l'aula i en la relació entre els pensaments i les decisions interactives dels professors, la seva conducta i els resultats obtinguts pels alumnes.

Les teories i creences dels professors han estat l'àmbit sobre el qual l'enfocament cognitiu ha realitzat menys investigacions, malgrat la seva importància per a comprendre els processos de pensament en l'ensenyament (CLARK i PETERSON, 1986). Les

raons d'aquest fet cal buscar-les tant en l'origen psicològic d'aquest enfocament com en les seves concepcions teòriques sobre l'ensenyament i la investigació i els mètodes i tècniques utilitzats. En paraules de PEREZ/GIMENO (1988, 44), *es lógico que esta parcela compleja, huidiza, cambiante, que se resiste a la clasificación, a la categorización taxonómica y a la pretensión de generalización, haya sido objeto de una atención casi accidental.*

Les finalitats de les investigacions sobre les creences i teories dels professors són bàsiques, ja que han d'aconseguir *convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa información (...) y para pasar de un sistema de creencias privado e implícito a la descripción explícita de su marco de referencia cognitivo* (CLARK i PETERSON, 1986, 518). Les escasses investigacions realitzades fins l'any 1986 sobre el pensament curricular del professor s'ubiquen en aquest àmbit i es centren en l'anàlisi dels problemes de l'aplicació de nous plans d'estudis². De la revisió de les investigacions realitzades per aquests autors se'n desprenen quatre conclusions:

- a) els professors "domestiquen" els plans d'estudi, de manera que resultin compatibles amb les seves teories sobre l'ensenyament;
- b) existeixen importants diferències entre les teories implícites dels professors que ensenyen en una mateixa escola o que ensenyen una mateixa assignatura;
- c) és necessari no apartar-se del llenguatge de la pràctica per investigar i descriure els sistemes de creences dels professors; i
- d) si es vol introduir un canvi important en el currículum, l'organització o l'ensenyament, l'autor de la innovació només pot passar per alt els sistemes de creences dels professors sota la seva pròpia responsabilitat.

Aquestes conclusions han estat tingudes en compte en la meua recerca, en especial en formular-me les preguntes de les entrevistes i el tractament que havia de donar a tota la informació recollida. La pertinència de relacionar el valor que es dóna a una innovació, a un canvi del currículum, amb les respostes dels agents responsables de dur-la a terme, no solament és coherent des de la perspectiva de la investigació educativa, sinó que és una

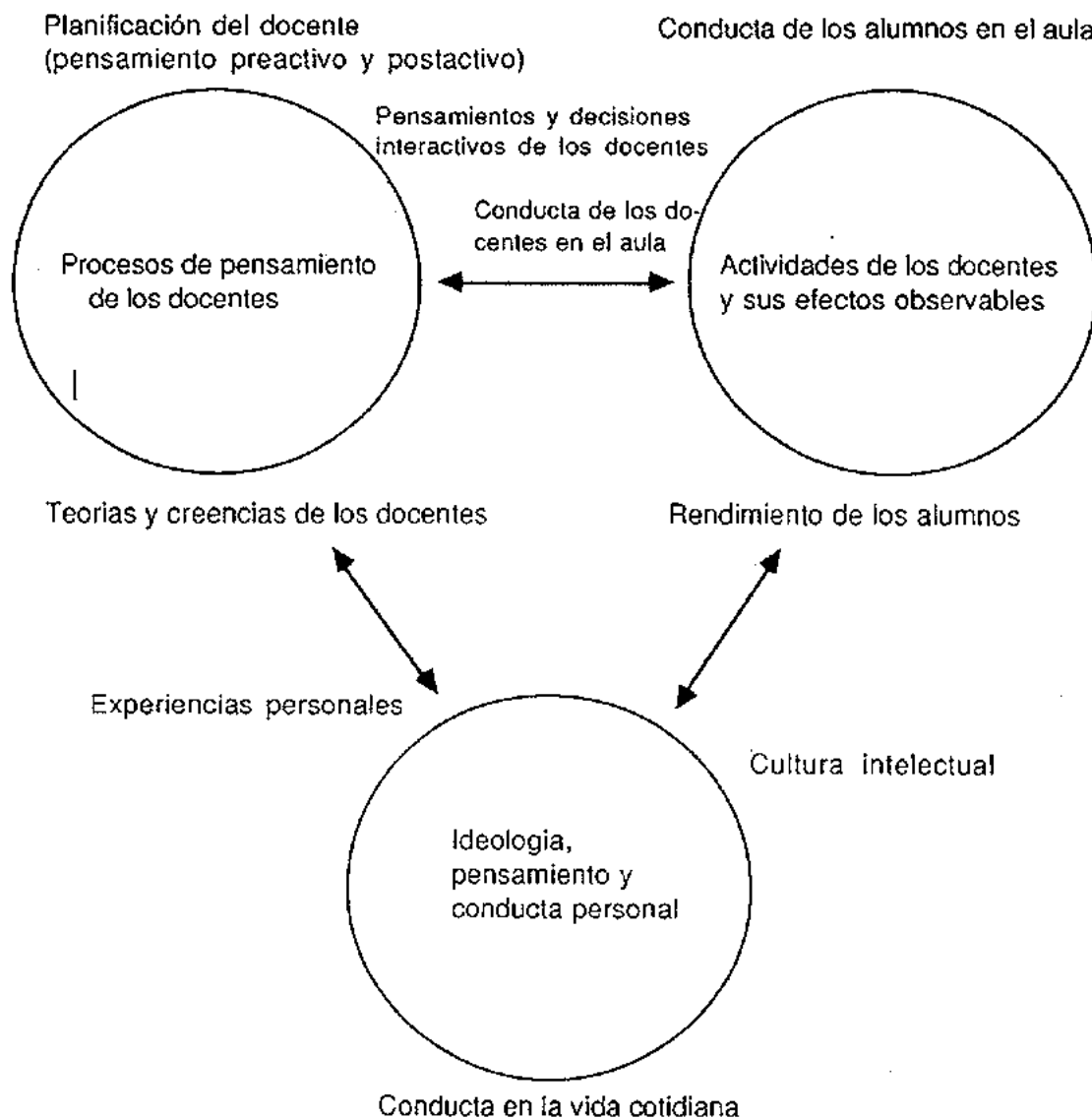
² Una de les evidències més clares de l'escassetat d'investigacions sobre el pensament curricular del professor pot il·lustrar-se en la revisió realitzada per ARMENTO (1986) sobre les investigacions en l'ensenyament de les Ciències Socials. El treball d'ARMENTO va publicar-se en la mateixa obra on CLARK i PETERSON van publicar la seva revisió. Vegi's WITTROCK (1986): Handbook of Research on Teaching. American Educational Research Association, pp. 942-951

necessitat social quan el que es pretén és utilitzar els seus resultats per generalitzar-la. En gran part, aquestes conclusions són confirmades en la meua investigació com es podrà comprovar més endavant.

De fet, és la constatació de la importància de les idees i teories dels professors sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, sobre l'escola i la societat, la cultura i el coneixement, juntament amb la consideració que la pràctica a l'aula és una pràctica social complexa, incerta, inestable, singular i carregada de conflictes de valor, el que dóna origen a l'aparició de l'enfocament alternatiu (PEREZ/GIMENO, 1988).

3.2. L'enfocament alternatiu

Les bases conceptuals de l'enfocament alternatiu -o enfocaments alternatius- es nodreixen de diferents tradicions -la investigació-acció de Stenhouse i Elliott, el coneixement en l'acció, la reflexió en l'acció i la reflexió sobre l'acció de Schön, el model ecològic de Doyle, etc.- que conflueixen en l'enfocament reflexiu i el pensament pràctic. Es considera que el pensament del professor està format no només del coneixement tècnic pedagògic, sinó d'un bagatge d'idees i posicions, actituds i sensibilitats, que constitueixen el substrat ideològic sobre la seva concepció de l'home i la societat. Per aquest raó, PEREZ/GIMENO (1988, 60) consideren que el model de CLARK/PETERSON s'ha de completar amb un nou cercle en què es consideri, de manera explícita, la ideologia, el pensament i la conducta personal del professor i les interrelacions entre el seu pensament i l'acció.



L'enfocament alternatiu posa l'èmfasi en la investigació sobre la pràctica curricular del professor i considera que a través de la seva anàlisi es pot aconseguir detectar els principis i les teories que l'expliquen.

Si s'accepta el principi que els professors són professionals racionals i són els que decideixen si volen o no canviar la seva pràctica, la finalitat de la investigació ha de tendir a ajudar els professors a aprendre no només a observar la seva pròpia pràctica, sinó també a reconèixer i jutjar els principis i les creences bàsiques que els porten a ensenyar de la manera que ho fan. *En pocas palabras, los profesores deben llegar a ver como construyen sus propias realidades* (MUNBY, 1988, 83).

La comprensió de la naturalesa i el caràcter de les pròpies creences sobre la realitat i la manera d'intervenir-hi és la base de qualsevol canvi del currículum, de la pràctica i de les

pròpies teories. La comprensió s'assoleix a través d'un procés de deliberació pràctica de caràcter cooperatiu que inclou el coneixement en l'acció (el saber fer) i la reflexió en i sobre l'acció (saber pensar, investigar) (ELLIOTT, 1990; SCHÖN, 1987). El pensament pràctic i la reflexió són els elements, alhora, del desenvolupament del professor i del desenvolupament del currículum i convergeixen en la investigació-acció.

L'enfocament alternatiu pretén, a través de la investigació, esbrinar els tipus de sabers que posseeixen i utilitzen els professors en el seu treball per reconstruir i reflexionar sobre l'acció, revisar-la i canviar-la. En opinió de CARR i KEMMIS (1988) aquests sabers estan constituïts dels següents elements: el sentit comú, el saber popular, destreses pedagògiques, sabers contextuals, un cos de coneixements professionals sobre estratègies d'ensenyament i sobre el currículum, idees relacionades amb les teories morals i socials i plantejaments filosòfics generals sobre la societat.

El pes d'aquestes teories es considera l'element bàsic per explicar el que succeeix a la classe, ja que d'elles emanen la resta de sabers, entre ells el saber curricular entès com a interpretació del saber organitzat (el currículum prescrit, la teoria) i com el saber transmès a l'aula (la pràctica). La primera tasca de la investigació-acció consisteix, per tant, *en l'explicació i clarificació de les perspectives educatives amb les quals els professors identifiquen i diagnostiquen els problemes de la seva feina (...)* i en l'explicació de la manera com *l'ensenyament queda limitat per factors que operen fora de l'aula, en els contextos institucionals, socials i polítics* (ELLIOTT, 1989, 163 i 174). D'aquesta manera, l'enfocament alternatiu pretén que el pensament del professor i la perspectiva crítica del currículum, analitzada anteriorment, esdevinguin una mateixa cosa.

BEN-PERETZ (1988) proposa el camp del currículum com l'àrea més apropiada per implicar el professorat en la seva pròpia formació, ja que considera que a través de problemes quotidians com el desenvolupament del currículum o la planificació d'una lliçó, és on es poden desenvolupar millor les capacitats per a la solució dels problemes de la pràctica. Entén que la posada en marxa del currículum per part dels professors consisteix *en adaptar los programas a las necesidades de sus propias decisiones docentes, en lugar de aceptar las soluciones ofrecidas por aquellas personas que operando desde fuera de la escuela desarrollan el currículum escolar* (BEN-PERETZ, 1988, 240).

Per aquesta autora, els professors juguen un paper determinant a l'hora de decidir què és un currículum obert i "ocult", és a dir, a l'hora de determinar i concretar les implicacions i significats socials transferits a les classes reals a través del currículum. *Este fenómeno puede tener implicaciones sociales de mayor alcance y puede contribuir a desarrollar*

procesos de conservación o transformación de la sociedad. Los profesores que no son conscientes de estas posibilidades carecen de un componente importante a la hora de establecer reflexiones, deliberaciones y acciones en clase (BEN-PERETZ, 1988, 244). En conseqüència, creu que les estratègies més idònies perquè els professors desenvolupin les seves funcions curriculars són aquelles que es basen en la consideració que el professorat té idees pròpies i les utilitza per prendre decisions pràctiques.

Enfront d'aquelles estratègies d'innovació curricular consistents a anul·lar les competències dels professors (els currícula a la mesura o a prova dels professors) o d'aquelles que, tot i considerant-los implantadors actius, es limiten a assessoraments externs per a una millor posada en pràctica del currículum, BEN-PERETZ aposta pels professors com a col·legues que prenen decisions, és a dir, que desenvolupen visions alternatives del currículum i creen les seves pròpies idees curriculars.

Si el currículum prescrit només pot garantir el canvi teòric del contingut, però no de la pràctica; si la pràctica és el territori exclusiu del professorat i és en ella on el currículum adquireix tot el seu sentit; si el professor té idees pròpies sobre la pràctica i el currículum, sembla lògic investigar el pensament del professor per relacionar el currículum i el seu desenvolupament amb el seu propi desenvolupament professional.

Davant d'un canvi curricular com el que es proposa en l'actual reforma, el professorat ha de saber les raons que justifiquen i expliquen aquest canvi. Té el dret a preguntar-se: per què un canvi de currículum? Què ha canviat que justifiqui aquest canvi? Què es proposa canviar del currículum i per què? I té el deure de contrastar el que l'administració proposa canviar amb la seva pràctica i les seves teories.

Bona part de les consideracions anteriors han estat tingudes en compte en la present investigació, si bé no des del model de relació horitzontal que ara proposo, sinó des del model en què es va dur a la pràctica el currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB. Un model que, com explicaré més endavant, no prenia en consideració les teories, creences, etc. dels professors, ni la funció social i política del canvi que es proposava i de la pràctica educativa, sinó que considerava els mestres com a implantadors actius d'un currículum elaborat per experts de manera que se'ls va preparar per aplicar-lo de la millor manera possible i no per interpretar-lo o recrear-lo en funció del seu pensament pràctic.

Els mestres, però, van manifestar les seves idees curriculars durant el procés d'experimentació, al final i en les entrevistes que vaig realitzar un any i escaig després

d'haver finalitzat l'experimentació. La informació recollida i analitzada demostra que els professors tenen un pensament curricular propi, que l'utilitzen en les tasques de planificació i en la interacció a l'aula i que aquest pensament és el resultat de múltiples influències entre les quals la pràctica i el seu pensament ocupen un lloc destacat.

4. La didàctica de les Ciències Socials i la investigació

Existeixen evidències suficients que demostren que els professors són la figura central en el desenvolupament del currículum, els responsables de la seva posada a la pràctica i, per tant, dels aprenentatges dels alumnes, és a dir, de l'assoliment dels objectius previstos de manera satisfactòria.

Se sap que per desenvolupar aquesta tasca els mestres prenen decisions de diferent naturalesa, moltes de les quals tenen com a centre la disciplina objecte d'ensenyament i els alumnes que l'han d'aprendre. En la formació professional dels mestres, i en el seu coneixement pràctic, té un lloc important el domini conceptual i metodològic d'una o de diverses disciplines. És per això que la didàctica ha de tenir un paper bàsic com a pont entre el currículum i la pràctica, ja que facilita els coneixements que permetran als professors d'analitzar la seva pràctica i les seves teories i d'operativitzar, amotllar i recrear el currículum.

Entenc que la didàctica de les Ciències Socials, o de cadascuna de les disciplines que la formen, té com a objectiu analitzar i comprendre els problemes de l'ensenyament de les Ciències Socials i aplicar els sabers acadèmics elaborats per altres ciències per a la resolució d'aquests problemes. En paraules de CONTRERAS, *la didàctica fora la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas* (CONTRERAS, 1990, 19).

La finalitat de la didàctica de les Ciències Socials consisteix, per tant, a analitzar les pràctiques de l'ensenyament, la realitat de l'ensenyament de la geografia, la història i les altres ciències socials, les seves finalitats, continguts i mètodes, per detectar i explicar els seus problemes, buscar-los solucions i actuar per transformar i millorar la pràctica i els aprenentatges. Per aquesta raó, la didàctica sorgeix i és validada en el terreny mateix de l'ensenyament, en la pràctica de les aules. El fet que la convergència entre el currículum i el pensament del professor es realitzi a la pràctica, atorga a la didàctica l'estatus de disciplina curricular i la converteix en una disciplina privilegiada per intervenir en l'anàlisi de les relacions entre el currículum i el pensament del professor i en la recerca de solucions als problemes de les relacions entre la teoria i la pràctica.

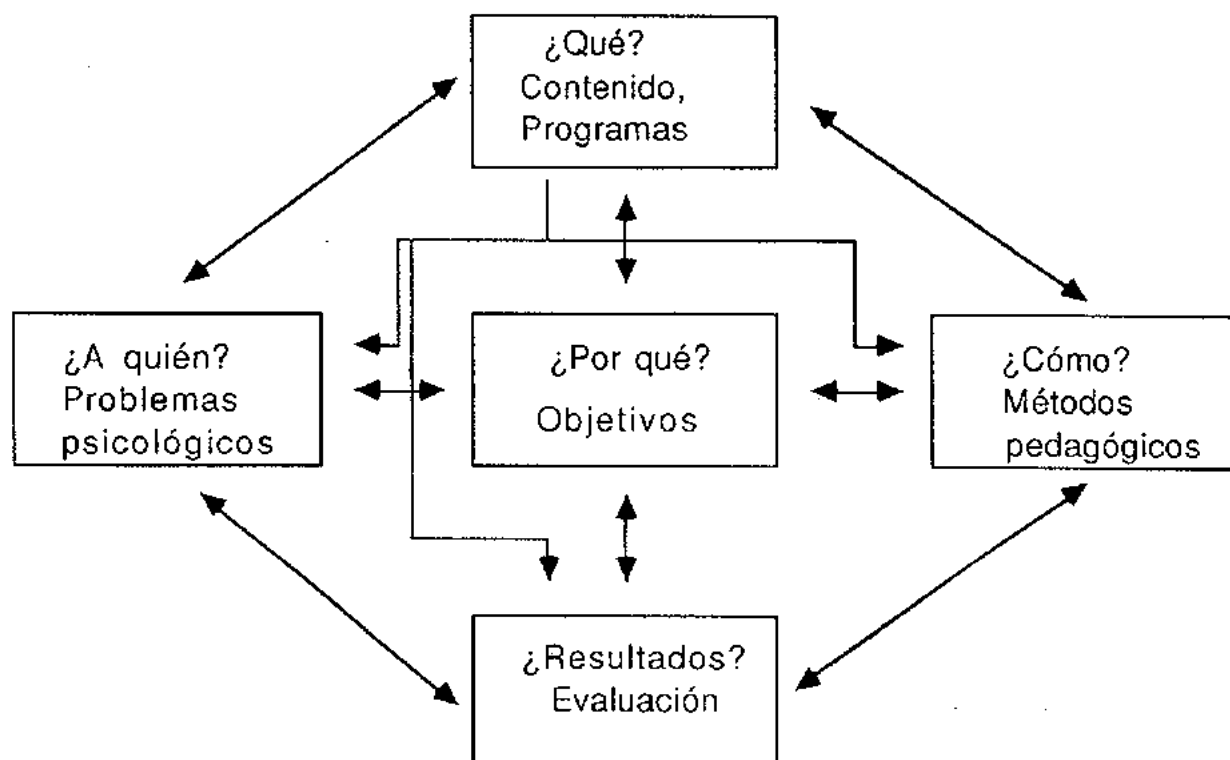
La didàctica ha crescut i s'ha emparat en les concepcions curriculars dominants en cada moment històric. Per aquesta raó, seguint BENEJAM (1986) i BONCKART (1989), és

possible establir tres grans models didàctics, segons s'ubiquin en la perspectiva curricular de la racionalitat tècnica, pràctica o crítica. Les característiques de cada model són pràcticament idèntiques a les exposades anteriorment.

La perspectiva crítica de la didàctica -o sòcio-històrica com l'anomena BRONCKART- es caracteritza per dos tipus d'intervencions que emanen de l'anàlisi de l'estat de l'ensenyament d'una disciplina escolar (anàlisi de les necessitats socials, de les seves finalitats explícites i implícites i de les seves pràctiques, etc.): la teorització de les pràctiques i la seva modificació. La teorització de les pràctiques consisteix a *développer une prise de conscience de la nature des finalités, explicites et implicites, qui sont à l'oeuvre, et, sur cette base, d'identifier un ensemble d'objectifs "réalistes", c'est à dire d'objectifs compatibles avec l'état général de l'enseignement de la matière concernée. Ce premier type de travail implique inévitablement une modification des représentations de l'enseignement à propos du statut et des caractéristiques de sa langue* (Bronckart exemplifica la seva anàlisi en la didàctica de la llengua). *Il s'agit ensuite de développer une prise de conscience des pratiques actuelles, en situation de classe, sur le plan des programmes, des méthodes ou des techniques d'évaluation, et mesurer le degré de cohérence entre les objectifs définis et les pratiques effectives* (BRONCKART, 1989, 59). La modificació de les pràctiques consisteix en definir i experimentar estratègies d'intervenció noves i diversificades i avaluar la seva eficàcia.

La modificació de les representacions de l'ensenyament i de les pràctiques es situa en el camp del currículum i en el camp del pensament del professor. Les representacions de l'ensenyament d'una disciplina es concreten en el seu currículum i en les pràctiques que genera, com a resultat de les decisions que pren el professor en funció del seu pensament i de la seva pràctica.

Les relacions que estableix MIALARET (1985, p. 68) entre la didàctica i la teoria curricular permeten delimitar els camps sobre els quals la didàctica teoritza i modifica les pràctiques, tal com es pot comprovar en el següent esquema:



El perquè, el què, el a qui i el com s'ensenya i el què, com i quan s'avalua són els camps propis del currículum sobre els quals s'articula una part important del pensament del professor. El lloc central que atorga als objectius el justifica de la següent manera: *Es evidente que un docente y que un administrador deben saber por qué es necesario enseñar tal o cual disciplina escolar. (...) Los docentes no pueden enseñar y los alumnos no pueden aprender en buenas condiciones una materia científica sin saber por qué lo hacen* (MIALARET,1985, 68-69).

Per modificar les pràctiques és fonamental esbrinar les idees, les teories que vehicula el currículum prescrit, la funció reproductora o emancipadora que atorga a l'ensenyament i les idees i teories que utilitza el professor en desenvolupar el currículum d'una disciplina. La didàctica pot i ha de formular-se preguntes i investigar sobre el currículum i les teories que utilitzen els professors per la seva aplicació si vol intervenir de manera efectiva en la modificació de les pràctiques. La meua tesi pretén ser una aportació en aquest sentit.

Com ja he dit, existeixen molt poques investigacions sobre l'impacte real del currículum de l'àrea o de les seves disciplines en la pràctica, i, les que existeixen, són parcials i incompletes. La majoria d'elles s'ubiquen en el paradigma quantitatiu del procés-producte, si bé darrerament han començat a aparèixer investigacions sobre el pensament del professor.

Les revisions més recents de les investigacions en el camp del currículum de Ciències Socials o d'Estudis Socials procedeixen dels Estats Units i, en menor mesura, dels països europeus com Gran Bretanya, França o Itàlia. La investigació a Catalunya i Espanya ha crescut en els darrers anys com a conseqüència dels canvis curriculars però és clarament insuficient per afrontar els reptes de la generalització del currículum i es centra més en propostes de canvi que no en la situació real de les aules.

Per plantejar, ni que sigui breument, l'estat de la qüestió sobre el currículum de Ciències Socials s'han de considerar dues qüestions prèvies: primera, el grau de normativització i prescripció del currículum, en especial en relació amb el seu desenvolupament; és a dir, el grau d'obertura o tancament de les decisions preses en el disseny del currículum i com aquestes afecten el paper dels professors. Segona, el format en què es presenten i s'ensenyen les disciplines socials; és a dir, la forma i el lloc que ocupen dins del currículum escolar: com a assignatures independents o com una àrea de coneixement.

Existeixen en els dos casos dues tradicions força diferents. En el primer cas, hi ha dues grans opcions: l'opció per un currículum obert i potencialment professionalitzador, en tant que otorga competències al professorat en el seu desenvolupament, i l'opció per un currículum tancat, normatiu, prescriptiu i, en general, poc professionalitzador. En el segon, també existeixen dues tradicions: el currículum organitzat en disciplines (Geografia, Història, altres Ciències Socials) i el currículum organitzat en àrees de coneixement (àrea de Coneixement del Medi, de Ciències o Estudis Socials...). Aquestes classificacions admeten, però, moltes variables ja que tant en un cas com en l'altre s'han generat pràctiques i models diferents alguns dels quals han entrat en contradicció i han qüestionat i plantejat alternatives al currículum oficial.

En la meua anàlisi em centraré en les investigacions que plantegin les relacions entre el currículum i el professorat de l'àrea des del punt de vista del pensament del professor, si bé situaré breument les característiques i l'estat del currículum de l'àrea quan es tracti d'un currículum organitzat així i de la història quan es tracti d'un currículum organitzat en disciplines. Exemplificaré l'anàlisi en els Estats Units, Anglaterra i País de Gal·les, França, Itàlia, Espanya i Catalunya, països que han viscut recentment o estan vivint canvis en el currículum escolar de l'àrea.

4.1. La situació del currículum d'estudis socials als Estats Units d'Amèrica i la investigació educativa.

El país que més investigacions i més literatura ha generat sobre el currículum de Ciències Socials -Social Studies- és els Estats Units. Malgrat tot, la majoria de revisions assenyalen que existeix un desconeixement força gran sobre el que passa a la pràctica, a les escoles (per exemple, ARMENTO, 1986; MARKER/MELHINGER, 1992) i que la recerca existent és escassa, insuficient i desigual (per exemple, MARTORELLA, 1991; DOWNEY i LEVSTIK, 1991).

Les característiques del sistema polític nord-americà expliquen la inexistència d'un currículum nacional i el fet que el currículum estigui fortament descentralitzat (tenen competències sobre el currículum des de les administracions estatals fins a les locals i organitzacions professionals de diferent naturalesa com el National Council of the Social Studies o les Associacions d'Historiadors, Geògrafs, Universitats, etc). En aquest sentit, el sistema curricular nord-americà és el paradigma del currículum obert.

Aquesta circumstància, però, no ha impedit que el model curricular predominant respongui a les característiques de la perspectiva tècnica, ja que els rols entre dissenyadors i professors han estat tradicionalment molt delimitats i diferenciats i entre uns i altres han existit barreres importants, com les editorials de llibres de text que, en última instància, són les que han concretat el currículum de l'àrea. Per altra banda, se sap poc sobre l'impacte que la formació inicial i permanent ha tingut en el professorat com a implementador del currículum (vegi's la revisió de les investigacions a HOUSTON (ed.), 1992 i, pel que fa a l'àrea en el treball de BANKS i PARKER, 1992).

En general, el procés de canvi curricular seguit ha consistit en l'elaboració d'unes guies curriculars per part de les administracions estatals o de Comissions ad hoc, creades a instàncies d'aquestes o de les Associacions existents, i en l'elaboració de materials curriculars per part d'editorials, universitats o grups diversos. La implantació a la pràctica està condicionada per les decisions de les autoritats locals, que opten, d'entre les diverses ofertes, per un currículum o altre. El professorat ha de limitar-se a ensenyar allò que d'altres han decidit.

Com a conseqüència d'aquesta situació i de l'evolució produïda des de la dècada dels anys seixanta fins a finals de la dècada dels vuitanta i principis dels noranta, el currículum d'Estudis Socials i de les disciplines que l'integren és, a la pràctica, força heterogeni i

desconegut. L'existència d'una gran diversitat de propostes i projectes contrasta amb l'estabilitat i la continuïtat d'un tipus de pràctiques força homogènies i, en general, considerades com a rutinàries.

La situació actual del currículum és caracteritzada per la majoria d'investigadors com de desconcertant. El professorat no té clars els objectius del seu ensenyament i els alumnes manifesten el seu desencís per l'àrea i no creuen que els aportï res a la seva formació. Una breu panoràmica de la seva evolució històrica i dels problemes actuals permet explicar, en part, aquesta situació.

CUBAN (1991), en la revisió sobre la història de l'ensenyament dels Estudis Socials, destaca que la literatura existent sobre l'ensenyament dels Estudis Socials als Estats Units es caracteritza per l'escassetat de descripcions i anàlisis del que passa a les aules, i per l'abundància de consells sobre com els professors d'Estudis Socials podrien ensenyar. La revisió de la literatura existent porta aquest autor a dues conclusions:

- 1. Instruction in the social studies has been (and is) marked more by stability than change,*
- 2. Most changes that have been planned and introduced into social studies classrooms have been incremental; fundamental changes that have been tried have been adapted into incremental ones or have gradually disappeared (CUBAN 1991 p. 204).*

Les raons d'aquesta situació es troben, en l'opinió de molts autors (per exemple, BROPHY, 1990; MARKER I MEHLINGER, 1992), en la confusió existent sobre les finalitats i propòsits dels Estudis Socials i la repercussió que aquest fet té sobre el contingut a ensenyar. BROPHY (1990) assenyala que s'ha oblidat el principi bàsic que el contingut no és inclòs en el currículum per ell mateix, sinó que és un mitjà per aconseguir uns propòsits determinats de naturalesa social.

L'únic consens existent entre els especialistes sobre les finalitats de l'ensenyament dels Estudis Socials consisteix a acceptar que el currículum d'Estudis Socials té alguna relació amb la formació ciutadana. Però, a partir d'aquí, els desacords són gairebé totals. KLIEBARD (1987), caracteritza la història del currículum en els Estats Units com una lluita entre quatre idees o perspectives: a) la transmissió als estudiants d'un coneixement perdurable, important i fonamental per a la conducta humana; b) un ensenyament basat en la formació del pensament reflexiu; c) un ensenyament basat en els problemes públics i l'educació per a l'acció ciutadana; i d) un ensenyament basat en els aspectes intel·lectuals de la Història i les altres Ciències Socials.

La primera perspectiva és la que es dóna majoritàriament a la pràctica des de començaments de segle (THORNTON, 1990). El contingut s'identifica amb la cultura conservadora i la tasca del currículum és clarament transmissora i inculcadora dels valors tradicionals nord-americans (GEHRKE, KNAPP i SIROTNIK, 1992).

La segona perspectiva va caracteritzar el moviment dels Nous Estudis Socials (NSS) dels anys seixanta i començaments dels setanta (les seves principals característiques pel que fa a l'escola elemental poden consultar-se a JAROLIMEK, 1980). L'opció per la formació del pensament entroncava amb la tasca de Dewey i va generar una enorme explosió de projectes i propostes diferents, centrats en l'estructura de les disciplines i en la investigació. Entre el centenar llarg de projectes, un dels més importants va ser, sens dubte, el de BRUNER (1966) -Man: A Course of Study- per la seva transcendència dins i fora dels EUA.

El moviment dels NSS no va aconseguir modificar substancialment les pràctiques, malgrat la gran quantitat de dolars destinats a finançar els diversos projectes. Les raons del fracàs d'aquest moviment són de diferent naturalesa. Per FENTON (1991) cal buscar-les en els canvis en el context polític, en els problemes de la racionalitat, és a dir, de l'estructura de les disciplines amb/* què van ser dissenyats els projectes, en els defectes dels materials curriculars -llenguatge i càrrega conceptual sofisticats, materials complicats per als professors-, en les diferències entre els experts i els professors i en les condicions laborals dels professors i la formació rebuda. Per aquest autor si es vol canviar la conducta dels professors fan falta quatre accions bàsiques: 1) *teachers need to know some of the research findings and theory that support a new technique or new curricular materials*, 2) *need modeling behavior -someone using the materials either in action or on tape*, 3) *they require practice with these materials*, i 4) *they need feedback and, in some cases, coaching to master new techniques*. (FENTON, 1991. 86).

La tercera perspectiva s'inicia amb els canvis produïts a la societat nordamericana a arrel dels assassinats de Kennedy i Luther King i l'aparició d'una nova cultura. En opinió de MARKER i MEHLINGER (1992, 839) *the conflicts that accompanied the rock and drug cultures plus the deep divisions over Vietnam War pitted old against young, conservative against liberal, black against white, rich against poor*, són els que provoquen la que anomenen *Affective Revolution*. Les conseqüències per al currículum d'Estudis Socials són dobles. Per una banda, la incorporació de noves problemàtiques com ara el paper de la dona, l'educació multicultural, l'educació global, l'educació ambiental, etc (les característiques de les noves temàtiques poden consultar-se a GROSS, MESSICK, CHAPIN i SUTHERLAND, 1983). Per l'altra, *confusion, doubt, and loss in public*

credibility (MARKER i MEHLINGER, 1992, p. 839).

El triomf de Reagan i dels republicans va donar un gir important a la situació. La revolució conservadora va jutjar que l'única solució que li quedava a l'escola era el retorn a allò que és bàsic -*Back to Basics*-, és a dir, als valors tradicionals nord-americans, a la cultura nord-americana que, en els estudis socials, volia dir oblidar els aspectes anteriors del NSS i de la revolució afectiva i centrar-se en l'ensenyament de la història i la geografia dels Estats Units. La quarta perspectiva entronca amb la primera, ja que l'ensenyament basat en les aportacions d'aquestes disciplines es feia des d'una òptica que situava els valors tradicionals en el centre de l'ensenyament.

En aquest context, és quan va començar a adquirir consistència la teoria crítica. Per ARMENTO (1986) les contribucions de persones com Cherryholmes, Giroux, Popkewitz, Apple i altres han permès la construcció d'una teoria dels Estudis Socials i han suposat un fort revulsiu davant el dominant currículum tècnic. Les qüestions més rellevants que la teoria crítica ha investigat les sintetitzava STANLEY en set preguntes:

1. *What are the historical and current movements that shape the schools in general and social education in particular?*
2. *In what ways do our schools function to help reproduce the dominant culture?*
3. *How is knowledge reified by our institutions, especially schools? What takes place in the minds of individuals that inclines them to accept certain forms of knowledge as legitimate while rejecting others?*
4. *In what ways is the process of dominant culture socialization incomplete and contradictory?*
5. *In what opportunities and means exist to use the schools to explore and create counter-ideologies to challenge the dominant culture?*
6. *Which student actions represent resistance to the dominant culture? Which are functional? How do they originate? And how might they be used to increase student emancipation?*
7. *What can (and should) social educators do to deal with the historical and social forces that influence and constrain social education?* (STANLEY, 1986, 83)

Les investigacions de la teoria crítica no han generat un cos important de propostes específiques de curricula d'Estudis Socials i el seu impacte ha estat molt localitzat, però els seus resultats estan tenint implicacions importants en l'anàlisi dels curricula existents i de les pròpies pràctiques.

La perspectiva crítica, assenyala NEWMANN (1985, p. 3), *includes propositions which promote a central value or ideal, which describe the nature of social life, and which suggest strategies for improving education*. Aposta per l'emancipació enfront de la transmissió dels valors tradicionals, per l'anàlisi de la vida social, dels interessos dominants i de les seves contradiccions, i per unes estratègies d'ensenyament basades en el coneixement social, les habilitats pràctiques i el discurs crític. El propi NEWMANN, amb el seu projecte *d'acció social* és un representant d'aquest paradigma com ho són també aquells autors que desenvolupen projectes centrats en la formació del pensament crític i d'ordre superior (per exemple, BROPHY).

Les aportacions que la teoria crítica fa als professors les sintetitza CHERRYHOLMES amb les següents paraules: *Critical theory and interpretive analytics instruct social studies educators to look to history, to effects and exercise of power, and to search for distorted beliefs and communications in trying to understand what has gone on and is going on in their world*. (CHERRYHOLMES, 1991, p. 53)

A finals de la dècada dels vuitanta i inicis dels noranta, el debat sobre el currículum de Ciències Socials s'ha incrementat i s'ha generat una forta pol·lèmica a arrel de la reforma curricular empresa per l'Estat de Califòrnia -History-Social Science Framework for California Public Schools (1987)- consistent en la introducció de més història en el currículum i de les propostes, en el mateix sentit, realitzades per la Comissió BRADLEY -Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools (1988)- i pel NCSS -National Council Social Studies- i altres institucions -Charting a Course: Social Studies for the 21st Century (1989).

Aquestes propostes estan en la línia de les perspectives primera i quarta de KLIEBARD (1987), és a dir, de la transmissió de la cultura i els valors norda-mericans a través dels aspectes intel·lectuals de la Història i les altres Ciències Socials.

El centre del debat és la naturalesa i els propòsits del currículum d'Estudis Socials. Les preguntes que estan en discussió són les següents (EPSEIN/EVANS, 1990): a) d'on ha de procedir el contingut de l'educació social, de la història i les altres disciplines socials o de l'anàlisi dels problemes públics -*public issues*-?; b) quines han de ser les relacions entre les finalitats, el contingut i l'ensenyament en el currículum d'Estudis Socials?; c) els Estudis Socials han de posar l'èmfasi en l'adquisició de coneixements de la història i les ciències socials o en la reflexió crítica sobre les creences i les institucions socials?; i d) les diferents concepcions sobre el currículum d'Estudis Socials són irreconciliables o hi ha un terme mig?

El debat, que pot seguir-se a SOCIAL EDUCATION³ pel que fa al Charting a Course: Social Studies for the 21st Century, i a THEORY and RESEARCH in SOCIAL EDUCATION⁴ pel que fa a la proposta de la Comissió Bradley, ha dividit els investigadors i els especialistes d'Estudis Socials. Els partidaris de la introducció de més història i geografia han estat identificats amb posicions ideològiques conservadores (les personalitats més representatives són, entre altres, Diane RAVITCH i William BENNETT), mentre que els partidaris que el currículum es centri en els problemes socials s'identifiquen amb la corrent crítica (destaquen, entre altres, Ronald W. EVANS i Stephen THORNTON).

En opinió d'EVANS (1991), el debat es polaritza en dues maneres d'entendre l'ensenyament dels Estudis Socials que, en la seva opinió, no són excloents. La representada pels que creuen que el currículum ha d'estar centrat en les disciplines i la representada pels que creuen que ha d'estar centrat en els problemes socials. Els primers creuen que *social education in schools must maintain the integrity of the academic disciplines, in broad parametres such as course offerings, and at the micro level, in organizing materials chronologically (in history courses) or in promoting inquiry (as little league social scientists)*. Els segons valoren *the academic disciplines as important sources of knowledge, concepts, processes, and raw material but see students' lives and societal issues and institutions as a more valid starting point for social study (...) they believe that topics and materials from the disciplines should be drawn on and integrated in creative ways, to facilitate a search for meaning and social understanding* (EVANS, 1991, 92).

El debat ha posat en evidència, un cop més, el desconeixement del que realment passa als centres i a les aules. En front de la proposta defensada per Ravitch i altres d'incloure més història cronològica en el currículum, com a solució als problemes de l'ensenyament social, THORNTON (1990) discuteix que la substitució d'unes assignatures per altres sigui d'utilitat si no es modifiquen les pràctiques. Per aquest autor, és imprescindible conèixer el que passa a les escoles i evitar de caure en l'error propi de la perspectiva tècnica del currículum, d'identificar els documents i materials curriculars amb el currículum mateix, com fan els reformadors, oblidant la forma com els professors el

³ Números 54 i 55 de novembre/desembre de 1990 i gener de 1991, pàgines 427-446 i 24-28 respectivament

⁴ En especial l'article de WHELAN, M. (1992): *History and the Social Studies: A Response to the Critics*, vol. XX, nº 1, 1992, pp. 2-16 i les respostes dels crítics a aquest article en el vol. XX, nº 3, 1992, pp. 313-350.

transformen durant l'ensenyament.

En síntesi, la situació actual del currículum d'Estudis Socials als Estats Units pot caracteritzar-se pels següents trets: a) els objectius oficials -els currícula oficials i les propostes de reforma- i la pràctica són dos móns diferents; b) les reformes curriculars empreses no han tingut efectes positius en la pràctica i no han fet altra cosa que remoure lleugerament les aigües de la superfície sense afectar el seu fons; c) la situació general dels aprenentatges socials és d' un nivell baix i es basa en la persistència d'aprenentatges monòtons i poc relacionats amb la vida dels estudiants; d) els professors viuen en una situació de desconcert total; e) les propostes dels reformadors actuals accentuaran la desprofessionalització dels professors com ha demostrat GRANT (1991) en l'analitzar el currículum de Califòrnia i f) la investigació realitzada fins ara no ha estat útil ni per als professors per canviar la seva pràctica ni per als experts per saber què passa realment a les escoles.

La revisió realitzada per ARMETO (1986) de les investigacions realitzades en l'ensenyament dels Estudis Socials des de l'any 1973 al 1983 demostra que la majoria de treballs es basaven en la racionalitat de les ciències empírico-analítiques i que entre els seus resultats, la seva conceptualització i la pràctica hi havia una gran distància. La majoria d'investigacions es centraven en l'anàlisi de les relacions entre les tècniques d'ensenyar o els comportaments dels professors i els seus efectes sobre els resultats en els estudiants, utilitzant tècniques quantitatives de tipus correlacional o causal. Pràcticament no existien investigacions sobre temes curriculars i no es considerava ni l'ambient de l'aula ni el pensament del professor. Assenyala que comencen a obrir-se noves línies d'investigació en aquestes direccions, però no aportava massa exemples concrets, aplicats a l'ensenyament social.

En el seu resum final, considerava que la investigació havia d'avançar en tres camps: a) el de la clarificació dels problemes conceptuals, b) el de la integració dels principis teòrics (en especial els que provenien de la ciència crítica), i c) l'establiment d'una visió més ampla de la investigació sobre l'ensenyament dels estudis socials. Creia que els esforços principals havien de dirigir-se cap a l'establiment d'una teoria de l'ensenyament dels Estudis Socials i que, en aquesta, calia considerar adequadament el paper dels factors institucionals, ecològics i polítics i els factors afectius i cognoscitius de professors i alumnes.

El *Handbook*, editat per SHAVER⁵ l'any 1991, demostra que s'ha evolucionat en la línia proposada per ARMENTO, però que encara existeixen molts buits i molts problemes per resoldre. La majoria d'autors insisteixen en l'escassetat de la recerca i el poc que se sap del que passa a les aules, però avancen ja els resultats de noves línies d'investigació, entre elles, les que es refereixen al paper del professor en la implantació del currículum.

Efectivament, des de la revisió d'ARMENTO a l'actualitat han anat creixent les investigacions que tenen com a objecte d'estudi el pensament del professor i la seva actuació com a controlador del currículum. La revisió realitzada per THORNTON (1991) en el *Handbook* esmentat anteriorment n'és el millor exemple, així com els treballs d'EVANS (1988, 1989, 1990) sobre la concepció de l'ensenyament de la història que tenen els professors i d'altres treballs publicats recentment a *Theory and Research in Social Studies*.

Les aportacions d'aquestes investigacions, que sintetitzo a continuació, obren una interessant via de treball per plantejar d'una manera més ajustada i realista el rol dels professors en els projectes de reforma curricular i per poder prendre mesures per a una formació més adequada a la seva tasca real. Algunes d'aquestes aportacions han sigut tingudes en compte en aquesta tesi, sobretot en el buidatge i l'anàlisi de les informacions recollides en les entrevistes.

a) La revisió de THORNTON sobre el paper del professor com a controlador del currículum

La revisió de les investigacions sobre les relacions professor-currículum realitzada per THORNTON (1991) parteix de la consideració que el professor sempre és un controlador (*gatekeeper*) que pren decisions curriculars i decisions intructives. A la pràctica, les decisions curriculars -els objectius i les experiències per assolir-los- i les decisions intructives -com ensenyar- són interactives i estan condicionades pel marc de referència que cada professor posseeix. Aquest marc de referència està format per una perspectiva individual, per teories implícites i pel coneixement personal adquirit al llarg de la seva vida i es refereix a la concepció de la societat, la naturalesa de l'assignatura i la naturalesa del pensament.

⁵ Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan.

El marc de referència determina el significat que el professor dóna als Estudis Socials -els propòsits i les finalitats de l'ensenyament-, i, en conseqüència, la planificació i la instrucció. La hipòtesi bàsica de THORNTON per analitzar la funció controladora del professor consisteix a considerar que el coneixement es construeix socialment, és a dir, que depèn de contextos socials i històrics. Per tant, per saber com actua el professor és necessari esbrinar quines són les seves influències contextuals i com afecten les decisions que pren.

THORNTON (1991) classifica i analitza les investigacions sobre les funcions curriculars del professorat en tres àmbits: el significat atorgat a l'ensenyament dels Estudis Socials, la planificació i la instrucció.

En el primer àmbit, inclou quatre investigacions realitzades sobre el significat, les finalitats i els propòsits de l'ensenyament i dues sobre els criteris del professorat en relació amb el pensament de l'alumne. Les conclusions a què arriba són les següents: a) els criteris dels mestres sobre les disciplines socials influeixen en gran mesura la presa de decisions sobre el currículum i la instrucció; b) aquests criteris influeixen en la planificació i en el currículum que realment s'imparteix a classe; c) la majoria de professors tenen una gran llibertat per definir els Estudis Socials, encara que no l'exerceixen i fins i tot no en són conscients; d) els experts en Estudis Socials i els professors atribueixen significats diferents als Estudis Socials; e) se sap poc sobre els criteris subjacents del professors sobre els Estudis Socials; i f) fan falta més investigacions per saber com i per què els mestres arriben a definir els Estudis Socials d'una determinada manera.

Les investigacions del segon àmbit -la planificació- inclouen cinc treballs sobre les responsabilitats que els professors creuen que tenen o han de tenir en la planificació, cinc sobre la viabilitat i la socialització com a objectius de la planificació del professorat i quatre sobre el paper del llibre de text en la planificació. Els resultats de l'anàlisi el porten a les conclusions següents: a) els professors transformen el currículum i prenen decisions per a un grup concret d'alumnes; b) els professors pensen el currículum en termes del que és possible ensenyar a cada grup concret d'alumnes més que del que pot ser un currículum ideal; c) el currículum és considerat pels professors com un cos de coneixements identificat per "experts" i presentat a través de llibres de text (una majoria de professors manifesta que els és molt més fàcil ensenyar que decidir què han d'ensenyar); d) molts professors no són conscients del grau de control que exerceixen sobre el currículum que planifiquen per als seus alumnes; e) la viabilitat i la socialització són els principals criteris que utilitzen els professors per planificar el currículum.

El tercer àmbit -la instrucció- és el que ha estat menys investigat. Les conclusions de les investigacions revisades, entre les que destaca la de STODOLSKY (1988), recentment traduïda al castellà, són les següents: a) la major part d'estratègies instructives utilitzades pels professors es basen en classes magistrals i en la utilització del llibre de text; b) alguns professors, especialment els de l'escola elemental, trenquen aquesta uniformitat utilitzant estratègies més variades; i c) l'eficàcia educativa de la narració i l'exposició, com a estratègies d'ensenyament, varia de forma considerable d'un professor a l'altre.

A les conclusions finals THORNTON assenyalava les vies per les quals ha de prosseguir la investigació i les conseqüències que se'n haurien de derivar per al currículum i per al professorat. En primer lloc, creu que *case study research appears to be a particularly rich source for understanding gatekeeping*. En segon lloc, creu que la formació dels professors com a controladors del currículum ha de ser considerada com una tasca essencial en la seva formació: *Teachers need to be made aware of both the inevitability and the importance of their gatekeeping* (THORNTON, 1991, 246). I, en tercer lloc, reclama la necessitat de trobar exemples que puguin servir als professors per fer millor la seva tasca de control.

Conclou la seva revisió destacant el sentit que haurien de tenir les relacions entre el currículum i el professor i entre els dissenyadors, els experts i els pràctics. En el primer cas, utilitza la següent cita de PARKER:

The claim that "teachers make a difference" does (not) mean that teachers make or break a development/implementation process and, consequently, must receive proper inservice training so that they make it rather than break it. This is the discourse of the teacher-as-curriculum conduit. Rather, the same claim, "teachers make a difference", is resituated in a prior question that regards teachers as curriculum agents, or inquirers-in-practice, whose practice, far from conduction, is intellectual, moral, and inventive (PARKER, 1987, 246).

En el segon cas, afirma: *until social studies researchers account for teachers' gatekeeping, as well as experts' views, and how those two perspectives interact and to what educational effects, the lofty purposes propounded in social studies curricular guides will likely remain aspiration, rather than practice* (THORNTON, 1991, 247).

b) Les investigacions d'EVANS sobre les concepcions dels professors d'història

Una de les línies d'investigació citades per THORNTON en la seva revisió és la del professor EVANS (1988, 1989, 1990). En les seves tres investigacions EVANS ha estudiat: a) les concepcions dels professors i dels estudiants sobre la història i les relacions que existeixen entre ambdues; b) les concepcions predominants en el professors; i, c) les concepcions dels professors en funció de la seva ideologia, el currículum i les opinions dels estudiants.

A la primera investigació *-Lessons From History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History*⁶- EVANS (1988) descriu, a través d'entrevistes i de l'observació no participant, les opinions de tres professors i dels seus estudiants sobre les concepcions de la història i les analitza seguint una metodologia qualitativa. Les conclusions que posa en discussió són les següents: 1) Les concepcions dels professors sobre el sentit de la història varien; 2) les concepcions dels estudiants sobre la història són confuses i poc clares i no estan ben fonamentades; 3) les concepcions dels professors són el principal determinant del currículum transmès i es manifesten en la selecció del contingut i en els mètodes d'ensenyament utilitzats a classe; i 4) les concepcions dels estudiants sobre la història estan influenciades per les concepcions dels professors.

La segona investigació *-Teacher Conceptions of History*⁷- està centrada en les concepcions predominants del professorat. A partir de l'anàlisi de les respostes a un qüestionari, contestades per setanta-un professors, i d'entrevistes a tretze, estableix cinc tipologies en funció de cinc variables -objectiu, model d'interpretació del passat, potencialitat generalitzadora de la història, estil d'ensenyament i antecedents dels professors-: el narrador d'històries (*storyteller*), l'historiador científic (*scientific historian*), el reformista (*relativist/reformer*), el filòsof còsmic (*cosmic philosopher*) i l'ecclèctic (*eclectic*). Les conclusions a les que arriba ratifiquen els resultats de la investigació anterior: 1) Les concepcions dels professors sobre la història, les finalitats i el significat varien; 2) les concepcions dels professors estan profundament relacionades amb els seus antecedents, creences i coneixements; i 3) les opcions pels mètodes d'ensenyament utilitzats a classe estan fortament relacionades amb les seves concepcions sobre la història.

⁶ Theory and Research in Social Studies, 1988, vol. XVI, n° 3, pp. 203-225

⁷ Theory and Research in Social Studies, 1989, vol. XVII, n° 3, pp. 210-240. Veure traducció al castellà a Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, n° 3/4, 1992, pp. 61-94

La coincidència d'aquestes investigacions amb el debat sobre la introducció de més història en el currículum d'Estudis Socials, porten EVANS a afirmar la necessitat d'investigar més sobre les concepcions del professorat i la seva naturalesa política i ideològica amb el següent argument: *the teaching of history might be seen as a vehicle for teachers to express their ways of seeing the past, beliefs about the present, and visions of the future. Perhaps this exploration can help us all in developing ever more coherent approaches to the teaching of history. Given the current status of practice reported earlier, and the generally negative findings on student attitudes toward studying history, much clarification is needed* (EVANS, 1989, 238).

La tercera investigació -*Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, curriculum, and Student Belief*⁸- és una conseqüència de la conclusió anterior. El seu objectiu és explorar l'impacte que cadascuna de les cinc maneres de concebre la història descobertes en la investigació anterior té sobre la manera d'ensenyar i els efectes que aquest ensenyament produeix en les creences dels estudiants sobre la història i la societat.

EVANS centra aquesta investigació en dos aspectes que considera que la diferencien d'altres investigacions semblants: primer, en la importància que dóna a les entrevistes realitzades als estudiants, assenyalant que és *a data source too often neglected* i segon, en la ideologia dels professors. En la seva opinió, la investigació sobre *the links between a teacher's ideological orientation and what occurs in his or her classroom, is an element that has also been neglected in much of the research on teaching, and which sorely needs further exploration* (EVANS, 1990, 102).

En aquest sentit, i a diferència de les dues investigacions anteriors, assumeix explícitament els principis de la perspectiva crítica i creu que en l'ensenyament es realitza una confrontació entre els diferents punts de vista existents sobre l'escola, la societat i el futur que es vol construir. Defineix el discurs del teòric del currículum i la pràctica a les aules com un discurs i una pràctica ideològics i opina que les diferents concepcions en conflicte sobre les finalitats de l'ensenyament actuen amb molta més virulència en les aules d'Estudis Socials i d'història que en la resta d'àrees del currículum escolar.

El mètode que utilitza es basa en dades qualitatives extretes d'entrevistes amb cinc professors -un de cada tipologia-, de l'observació a les aules i d'entrevistes amb estudiants. Els resultats són analitzats per tipologies relacionant les informacions procedents de cadascuna de les tres fonts.

⁸ *Theory and Research in Social Studies*, 1990, vol. XVIII, n° 2, 101-138

L'anàlisi dels resultats porta EVANS a la següent conclusió: *this has been a depressing study, a sobering study perquè data from classroom observation and student interviews offers a painful lesson, and it is this: What teachers say they are doing and what an observer or students may see are often quite diferent* (EVANS, 1990, 124). Aquest pessimisme és la conseqüència de descobrir que:

a) només en dos dels cinc professors -el narrador d'històries i l'historiador científic- existeix una coherència pràcticament total entre les seves concepcions de la història i el currículum que transmeten a classe;

b) les creences dels estudiants sobre la societat no s'han modificat després d'haver estudiat història -*most students report no change in their beliefs about society (...) If these teachers are at all representative, the teaching of history and social studies generally may be having little impact on student belief or thinking, except on knowledge of the content studied-* (EVANS, 1990, 125); i

c) pels estudiants no existeix cap relació entre l'ensenyament de la història i la ideologia política dels professors. Aquesta conclusió l'atribueix a la incoherència entre el pensament i la pràctica dels professors. En el fons, però, cadascun d'ells transmet un model ideològic que, d'una manera o altra, causa un impacte en la formació del pensament social dels estudiants, encara que només en un cas -el de l'historiador científic- *seems to produce sustained critical reflection in students* (EVANS, 1990, 126).

La valoració final és, alhora, un retrat del panorama en què es troba l'ensenyament de la història als Estats Units i un crit d'atenció a la necessitat de reaccionar davant d'aquesta situació, situant les qüestions filosòfiques i ideològiques en el centre del debat curricular:

For the most part, these teachers are part of the seamless web of schooling helping to create a denatured social life, void of controversy, void of causes, void of deep caring; socializing, but not countersocializing. For most of their students, the teaching of history may function as a softened, diffused means of oppression. The boredom and routinization in most history classrooms produces a sense of well being, a drowsy feeling that life is acceptable as it is, and that history has little to do with our lives and the decisions we face. Without explicit attention to the philosophical and ideological questions embedded in the teaching of history, without sustained critical reflection on our purposes, reform movements such as the revival of history and reports like the National Commission's will likely serve to reinforce the use of history as a bland form of cultural transmission. They

will do little to foster reflective or critical approaches to the teaching of history, and that is very sad (EVANS, 1990, 127).

La revisió de THORNTON i les investigacions d'EVANS m'han subministrat elements teòrics on poder ubicar de manera més explícita la meua investigació i els seus resultats. Ara bé, les peculiaritats del procés que investigo, els objectius que pretenc esbrinar, la naturalesa de les fonts utilitzades i l'anàlisi de les informacions recollides no són plenament coincidents ni amb les investigacions anteriors ni amb les seves conclusions. M'han facilitat, però, idees en relació amb la metodologia a utilitzar i, sobretot, la possibilitat d'interpretar les dades des d'una perspectiva diferent a la que inicialment havia previst. L'anàlisi de les entrevistes, per exemple, pot ser objecte d'una lectura i d'una interpretació diferent si s'apliquen alguns dels principis plantejats per aquests autors que he considerat només de manera parcial (per exemple, he evitat classificar el professorat segons la seva ideologia i no he establert tipologies de cap mena, tot i que és possible diferenciar els mestres i els centres a partir de categories com les citades per EVANS).

c) Altres investigacions sobre el pensament del professor d'estudis Socials

A més d'aquestes investigacions, he revisat els treballs de PRAWAT, BROPHY i McMAHON (1990), CORNETT (1990), BROPHY (1992) i BENNETT i SPALDING (1992).

PRAWAT, BROPHY i McMAHON (1990) analitzen i comparen, a través d'entrevistes, els punts de vista de tres professors universitaris i de tres professors d'escola sobre el currículum ideal d'Estudis Socials per a l'escola elemental. La seva investigació s'insereix dins d'una línia de treball destinada a *promote students' understanding of their content, ability to think about it critically and creatively, and ability to apply it in problem-solving and decisions-making contexts* (PRAWAT, BROPHY, McMAHON, 1990, 3).

La investigació es centra en l'anàlisi de les opinions que tenen sobre els problemes del currículum (finalitats i objectius, selecció i organització del contingut), l'ensenyament (la presentació d'informació als estudiants, la comunicació professor-estudiants, les activitats) i l'avaluació.

La comparació de les respostes que donen a les preguntes formulades a cadascun d'ells sembla demostrar que existeixen més punts d'acord que discrepàncies, en relació amb el que teòrics i pràctics consideren un currículum ideal per desenvolupar el pensament dels estudiants. Conclouen la seva anàlisi de la següent manera:

(...) it appears that the effectiveness of a social studies curriculum for developing students' understanding of and ability to apply its content depends less on what general topics are covered than on what content is selected, how that content is organized and presented to the students and developed through discourse and activities, and how learning is assessed through assignments and tests. If we are to progress from our current de facto national curricula towards more ideal curricula, we will need to focus on the qualitative aspects represented by the areas of agreement among our panelists, and not just on issues such as how much history content is included or whether or not the expanding communities framework is used as the organizing structure (PRAWAT, BROPHY, McMAHON, 1990, 64).

La línia d'investigació del *Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects*, de la Universitat Estatal de Michigan, en el qual treballen els tres autors esmentats, es caracteritza per treballar les concepcions curriculars dels professors en relació amb la formació del pensament d'ordre superior dels estudiants. Entre d'altres treballs en aquest sentit, es pot citar el de BROPHY (1992) sobre com una professora d'història ordena el contingut d'una lliçó entorn d'idees clau.

Una altra investigació que he tingut en compte ha estat la de CORNETT (1990). Aquest professor realitza un estudi de casos sobre el pensament d'una professora d'Estudis Socials de secundària. Utilitza una metodologia naturalista de tipus inductiu, basada en entrevistes, en l'observació no participant i en la recollida de materials curriculars. Parteix del principi que el coneixement pràctic dels professors i les seves teories personals impacten sobre la pràctica i determinen allò que els estudiants tenen l'oportunitat d'aprendre, i suggereix que els investigadors, els formadors de professors i els professors d'Estudis Socials *can benefit from investigations which explicate these practical theories and their representation in teacher's curricular practice* (CORNETT, 1990, 251).

Defineix les concepcions i opinions dels professors com un conjunt sistemàtic que anomena Teories Pràctiques Personals (TPP). Aquestes teories procedeixen tant de l'experiència personal del professor exterior a l'aula com de la pràctica. Per detectar inicialment aquestes teories va elaborar el qüestionari següent:

- 1). *What does the teacher view as the explicit law-related curriculum in the American Government classes at X high school?*
- 2). *What role does the teacher believe she plays in the development of that curriculum?*

What does she mean by curriculum? Curriculum development?

What role does she believe others play?

How does her perceived role differ from other content areas which she teaches?

3). *What theories guide her practices?*

What does she mean by theory?

What does she believe is the degree of congruence between her stated theories and her actual practice?

Does the particular subject matter or the particular group of students affect those theories and the degree of congruence?

4). *What does the teacher consider when she is planning a lesson?*

5). *What does the teacher view as an opportunity (support) or as a constraint for the curriculum/instruction within the interactive phase when student initiated substantive and managerial communication occurs?*

What is the impact of this thinking upon her actions?

What is the impact of this thinking upon her planning and curriculum development efforts?

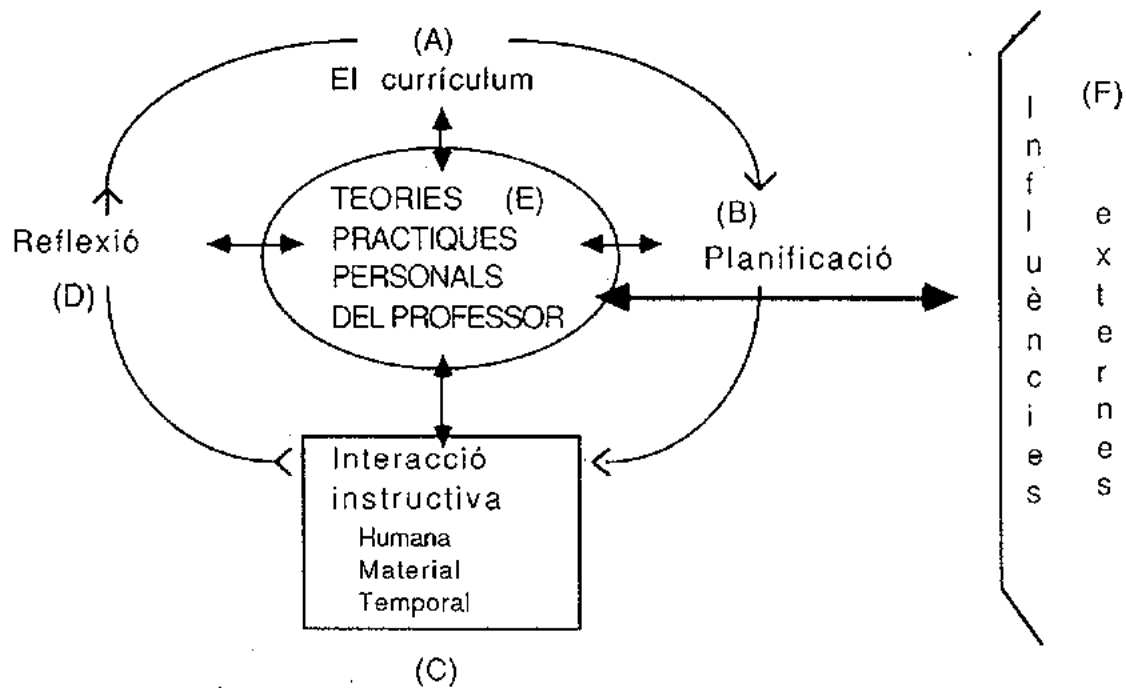
6). *What impact does the researcher have upon the degree of reflection of the teacher as perceived by teacher? (CORNETT, 1990, 253).*

En les conclusions, CORNETT destaca els següents aspectes: a) el fet, ja constatat en altres investigacions, que la professora no es veia a si mateixa com una desenvolupadora del currículum; b) que la professora no estava assabentada del paper significatiu que té com a desenvolupadora del currículum ni de com les seves teories influeixen en les seves decisions; c) que durant la investigació va augmentar de manera significativa la capacitat reflexiva de la professora i del propi investigador; i d) que *The "thoughtful practitioner" may be more thoughtful as a result, and those outside the classroom may further appreciate the extremely complex curricular and instructional decision-making of the social studies teacher (CORNETT, 1990, 269).*

Una de les aportacions més interessants de CORNETT és la proposta d'un model de desenvolupament curricular. Com pot comprovar-se a continuació, en el model, les TPP ocupen un lloc central, interactuen i influeixen, a través d'un procés circular, les decisions que pren el professor en relació amb el currículum, la seva planificació, la instrucció i la reflexió posterior. L'origen d'aquestes teories es troba en l'experiència personal (l'impacte de professors anteriors, la vida familiar i quotidiana, les opinions polítiques) i en les experiències anteriors com a professor.

El model de desenvolupament curricular de CORNETT assenyalava la necessitat de considerar les concepcions del professor com la clau del desenvolupament curricular i de la pràctica i, per tant, de qualsevol proposta de canvi o de reforma del currículum.

L'impacte de les teories pràctiques personals del professor sobre el currículum i la instrucció (Cornett, 1990)



Finalment, però en menor mesura, he considerat el treball de BENNETT i SPALDING (1992) basat a esbrinar les diferents perspectives que existeixen en el professor d'estudis Socials. Per aquestes autores, el concepte de perspectiva es refereix a *the personal attitudes, values, beliefs, principles, and ideals that help a teacher justify and unify classroom decisions and actions* (BENNETT, SPALDING, 1992, 264).

El conjunt d'investigacions sobre el currículum, el seu desenvolupament i el pensament curricular del professor, elaborat als Estats Units, constitueix, sens dubte, el volum principal de la literatura en Didàctica de les Ciències Socials existent avui al món. Les línies d'investigació analitzades i les seves aportacions obren un camí fonamental per a la comprensió del que succeeix a les aules i del paper que té el professor com a controlador del currículum. La investigació sobre les relacions entre el currículum i el professorat s'està convertint en una de les claus per situar-se de la manera més correcta possible davant les expectatives que provoca, en els professors i en els investigadors, l'actual

proposta de canviar el currículum. Crec que és en aquest sentit que les investigacions analitzades es relacionen amb la investigació que presento, ja que tant aquelles com la meua pretenen comprendre i explicar com els professors intervenen en la presa de decisions curriculars i trobar solucions per millorar la qualitat de l'ensenyament de les Ciències Socials.

4.2. La situació del currículum de Ciències Socials a Anglaterra, França i Itàlia i la investigació educativa

La situació del currículum de Ciències Socials -o de les disciplines socials- i de la investigació educativa a Anglaterra i País de Gal·les, França i Itàlia és força diferent a la dels Estats Units. És molt més abundant la literatura didàctica sobre les finalitats i els propòsits de l'ensenyament i sobre els mètodes d'intervenció que la investigació sobre el que passa a les aules o sobre el pensament del professor. També és diferent el sistema curricular: en el cas d'Anglaterra el model és més semblant al nord-americà que en el cas dels altres dos països.

a) El currículum i la investigació a Anglaterra

Des de mitjans dels anys vuitanta a Anglaterra i el País de Gal·les s'ha produït un canvi substancial en el sistema curricular. S'ha passat d'un sistema caracteritzat per la inexistència d'un currículum oficial a l'aparició d'un currículum nacional. Com assenyalava GARCIA GARRIDO (1988), fins a finals de la dècada passada, *no hay en Inglaterra y Gales ninguna prescripción de ámbito nacional que unifique qué materias, qué secuencias de materias, deben enseñarse en los centros escolares. El único elemento que de alguna forma u otra penetra en el currículum escolar y lo limita es la existencia de exámenes realizados generalmente por organismos ajenos al centro escolar* (GARCIA GARRIDO, 1988, 64).

El sistema curricular anglès era, per tant, el paradigma del currículum obert i garantia l'absoluta autonomia de les Autoritats Locals -les LEA-, dels centres i dels professors per decidir què i com ensenyar. No existien diferències entre currículum i desenvolupament del currículum per la senzilla raó que no existia un currículum oficial, tot i els continuats intents dels governs conservadors per introduir-lo a les escoles. El sistema curricular anglès era el prototipus de la concepció del currículum com a procés.

La creació, l'any 1964, del **Schools Council**, com a organisme nacional responsable del desenvolupament curricular, pot considerar-se un intent de controlar el currículum, però el fet que fos controlat pels sindicats d'ensenyants va fer possible que el currículum continués sota el domini dels professors. La seva desaparició, l'any 1984, pot considerar-se el punt de partida del control del currículum per part de l'estat (GARCIA GARRIDO, 1988).

La situació va començar a canviar a partir de 1979 amb el triomf dels conservadors de la Sra. Thatcher. Després d'un llarg debat, especialment crispat en les disciplines socials, i sobretot en història, s'ha imposat un currículum nacional que, si bé no es pot considerar un currículum tancat, com els que existeixen a França i Itàlia o existien a Espanya, sí que és molt més prescriptiu que els documents curriculars publicats pel departament d'Educació i Ciència per orientar els exàmens finals.

Il·lustraré la situació del debat i del currículum en l'assignatura d'Història. La Història tradicionalment ha format part del currículum escolar com una assignatura independent a l'ensenyament secundari (11-16), mentre que a l'ensenyament primari (5-11), o no ha existit com a tal o ha format part de l'àrea d'Estudis Socials. Per tant, la major part de la literatura didàctica existent es centra en la Història al currículum de secundària. La situació ha canviat amb l'aprovació, l'abril de 1991, del currículum nacional⁹ que estableix l'obligatorietat de l'ensenyament de la història dels 5 als 16 anys.

L'evolució del currículum d'història a Anglaterra ha estat marcada, des de finals dels anys seixanta/començaments dels setanta, pel moviment de la **New History**. Aquest moviment de renovació de l'ensenyament de la història coincideix en el temps amb el NSS dels Estats Units i es caracteritza, igual que aquell, per posar l'èmfasi més en el procés d'ensenyament/aprenentatge que en els continguts disciplinars.

La **New History** integra aquells professors que consideraven que les programacions d'història cronològica i factual, habituals en l'ensenyament secundari, no eren útils i que la sobrecàrrega de continguts -que mai no arribaven al present- deixava els estudiants frustrats i confusos.

⁹ Veure History. History Non-Statutory Guidance. National Curriculum Council, abril 1991.

Proposa un ensenyament basat en el tractament directe de les fonts primàries i selecciona el contingut d'acord amb els objectius educatius i les habilitats històriques que han d'adquirir els alumnes. Les influències de PIAGET, BLOOM i BRUNER estan presents en molts dels projectes i de les unitats didàctiques elaborades pels professors d'aquest moviment (DOMINGUEZ, 1987).

La *New History* es va imposar cada vegada més entre el professorat progressista, encara que conviu fins a l'actualitat amb els partidaris de l'enfocament tradicional (PATRICK, 1990). Dos fets expliquen l'èxit relatiu de la *New History*: per una banda, la creació per part de la *Historical Association*, de la revista *Teaching History*, l'any 1969, que es convertirà en un dels principals mitjans de difusió i debat de les noves idees didàctiques. I per l'altra, la creació del ja esmentat *Schools Council*, l'any 1964.

L'*Schools Council* fa seus els principis de la *New History* i els desenvolupa en dos projectes: *History, Geography and Social Science, 8-13*, i *History, 13-16*. El projecte *History, Geography and Social Science, 8-13*, consistia en la interrelació de les aportacions de la història, la geografia i les ciències socials en unitats didàctiques organitzades en programes, al voltant dels següents conceptes clau: comunicació, poder, valors i creences, conflicte/consens, similitud/diferència, continuïtat/canvi i causalitat¹⁰.

El projecte *History, 13-16* es basava en quatre principis: 1) la història ha d'ensenyar-se com una "forma de coneixement", perquè els alumnes només podran donar sentit al que se'ls ensenya sobre el passat, en el cas que compreguin la lògica, mètodes i perspectives propis de la disciplina; 2) la història ha de respondre a les necessitats de l'adolescència, si vol seguir inclosa en el currículum de secundària; 3) és impossible estipular quin contingut s'ha d'ensenyar; i 4) el desenvolupament curricular ha de realitzar-se a llarg termini i seguir un enfocament d'investigació en l'acció (SHEMILT, 1987).

El projecte *History, 13-16* comparteix els principis de la investigació en acció que, paral·lelament i també per encàrrec del *Schools Council*, va desenvolupar STENHOUSE en el *Humanities Project* destinat als estudiants i professors de formació professional. En paraules d'ELLIOTT (1990, 264), el projecte consistia a *reorganizar el conocimiento de las cuestiones humanas en categorías que pusieran de manifiesto la experiencia humana, tal y como era vivida o imaginada por los mismos alumnos (...)* Esta reconceptualización del contenido del currículum surgió de la preocupación porque fuese

¹⁰ Les seves característiques principals i un exemple d'unitat didàctica pot consultar-se a GRAVES, N. J. (1985): *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Aprendizaje/Visor, pp. 124-129

pertinente a "las vidas de los alumnos" aquí y ahora. Por eso llevaba consigo la modificación coherente de la pedagogía al uso para facilitar a los alumnos que ejercieran su capacidad de juicio en relación con la significación de la información presentada de acuerdo con su forma de vivir. Tratábamos de pasar de unas clases basadas en la instrucción magistral a otro tipo basado en el diálogo.

Per fer possible l'assumpció d'aquests propòsits s'havia d'implicar directament el professorat en el currículum. D'aquí emana la concepció del currículum com a praxeologia i la investigació en l'acció. La hipòtesi d'STENHOUSE era la següent: Si el currículum és el mitjà a través del qual es comproven i desenvolupen les idees educatives, ha de considerar-se el paper del professor com a fonamental en la constitució de la teoria. La seva reflexió sobre els problemes de la implantació de les teories del currículum ocupa el centre de tota investigació sobre el currículum (ELLIOTT, 1990).

L'*Humanities Project* està considerat com una de les primeres experiències d'investigació sobre el desenvolupament del currículum en què el professorat actua com a professional autònom, construint el seu coneixement professional a través de la reflexió de la seva pròpia pràctica (MARTINEZ BONAFE, 1991).

Un altre projecte curricular en línia amb els esmentats i que il·lustra les ambicions de la New History és el *Cambridge History Project*, que es presenta com una continuació del *History, 13-16*, per a estudiants de 16 a 18 anys. Les seves característiques i la seva filosofia són semblants a les dels projectes anteriors, en especial a les d'aquest darrer. Comparteix amb aquest la concepció que la història és una forma de coneixement amb uns trets propis que poden ser compresos pels estudiants si, en comptes d'adquirir grans quantitats d'informació sobre el passat, aprenen a pensar sobre el contingut històric. Com afirma DICKINSON en referir-se a aquests dos projectes, *la investigación, el trabajo de los examinadores y la experiencia de clase han indicado que tiene poco sentido para los niños la información que se les transmita a menos que tengan una idea de cómo trabajan los historiadores. Por otro lado, hay una creciente evidencia de que los niños al trabajar con fuentes pueden desarrollar algún entendimiento de los tipos de fundamentos sobre los que se basan los historiadores para hacer sus exposiciones sobre el pasado. Los niños pueden aprender algo valioso sobre los procedimientos y presuposiciones históricas y esto enriquecerá su conocimiento de una historia sustantiva y les hará ávidos de saber.* (DICKINSON, 1988, 90)

Una gran part dels supòsits sobre els quals es basen aquests projectes són incorporats en el debat sobre el currículum nacional, a través, primer, de la seva progressiva assumpció

en els documents oficials i després, a través dels arguments utilitzats en el mateix debat pels defensors del manteniment de l'estatu quo i del control del currículum per part del professorat. Així, l'any 1985, s'incorporen en el document sobre els criteris d'avaluació per a l'obtenció del **General Certificate of Secondary Education (GCSE)**, elaborat pel Departament d'Educació i Ciència, i en la publicació del cos d'inspectors (HMI) History in the Primary and Secondary Years: an HMI view. Entre els objectius d'història que havien de ser superats pels estudiants per obtenir el GCSE s'inclouen, per exemple: recordar, avaluar i seleccionar coneixements rellevants i desenvolupar-lo en forma clara i coherent; utilitzar i comprendre els conceptes de causa i conseqüència, continuïtat i canvi, semblança i diferència; observar els esdeveniments del passat i els seus resultats, des de la perspectiva de la gent del passat i saber utilitzar una ampla gama d'evidències històriques. L'any 1988, s'inclouen també en les orientacions curriculars elaborades pel cos d'inspectors amb el nom de *History from 5 to 16*.

La situació de l'ensenyament de la història en l'inici del debat sobre el currículum nacional no era, però, tan brillant com pot fer suposar l'existència d'aquests projectes i la concepció del currículum com a procés. Els partidaris d'establir un currículum nacional demanaven que l'ensenyament de la història fos obligatori a tota l'escolaritat i denunciaven la considerable davallada que els cursos d'història optatius havien tingut en l'ensenyament secundari -l'any 1985 es xifrava en un 50% el número d'estudiants que optaven per història a partir dels 14 anys, mentre que l'any 1989 el percentatge havia baixat a un 40% (ROBERTS, 1990).

Per altra banda, denunciaven la progressiva pèrdua del pes de la Història d'Anglaterra i dels valors tradicionals britànics i exigien definir amb més claredat les seves contribucions en el currículum. D'alguna manera, la reacció conservadora per recuperar l'herència i el pes del passat nacional en el currículum té molts punts en comú amb la reacció de l'administració Reagan i el moviment del "retorn a allò que és basic".

La primera reacció en aquest sentit va córrer a càrrec del Secretari d'Estat, sir Keith Joseph, historiador, en una conferència en la **Historical Association**, l'any 1984. En paraules de JOSEPH, reproduïdes per ROBERTS (1990), *One of the aims of studying history is to understand the development of the shared values which are a distinctive feature of British society and culture and which continue to shape private attitudes and public policy... I therefore see an element of national -by which I emphatically do not mean nationalist- history as an inescapable part of any balanced school history course. For the child brought up in this country, British history has something to convey which cannot, however expert the teaching, be conveyed through Roman history or American*

history or Caribbean history. (ROBERTS, 1990, 70)

L'ofensiva iniciada per Joseph va ser continuada pel seu successor Kenneth Baker, també historiador, que va aconseguir que "la dimensió Britànica" ocupés un lloc privilegiat en l'esmentat document, *History from 5 to 16*, juntament amb el retorn de la història política, concebuda des d'un enfocament cronològic clàssic. El govern conservador va voler implicar el conjunt de la societat en el debat, però la resposta dels pares va ser de total indiferència. L'argument que utilitza ARKELL per explicar aquesta reacció és il·lustratiu de la consideració social que té, dissortadament, per la societat dels països occidentals l'ensenyament de la història: *This is because many adults have happily forgotten almost all the history that they learned at school or else have vivid memories of the arid and irrelevant details that were inflicted on them there and can see little point in subjecting their own children to anything similar. Even those with positive memories of their own history teaching know that history will rarely help a child secure employment. And so the case for retaining, or even expanding, history in the school curriculum must be made on other grounds; in particular its potential role as a socializing agent.* (ARKELL, 1986, 29-30)

El debat, per tant, va centrar-se fonamentalment entre el professorat i l'administració. Un sector d'aquell compartia els principis de la New History i un altre els de la història tradicional. Bona part del debat pot seguir-se a Teaching History en especial des de l'any 1986 fins a l'actualitat i també a ARKELL (1986), LITTLE (1990) o ROBERTS (1990). La creació del History Working Group, l'any 1988, l'elaboració per part d'aquest grup de treball de l'Interim Report, el 1989, la publicació, el 1990, del History for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science i la definitiva publicació, el 1991, de History non-statutory guidance clouen el debat i consoliden l'existència d'un currículum nacional d'història que pot ser considerat, en part, com una síntesi de les dues postures esmentades. Molts professors van acceptar com a positiva l'existència d'un "core" que identifiqués el contingut d'història i el combinés amb les habilitats i la metodologia necessàries, però es van alarmar pel paper cada vegada més intervencionista de l'estat.

En opinió de ROBERTS (1990, 74), les conseqüències del debat no haurien de fer oblidar que *in an open society, the details of a centralized history curriculum should not be the concern of any particular political administration. That is the gut feeling of most history teachers. The synthesis which we need to make National curriculum history a real improvement our past provision will only occur if present and future governments respect that feeling. The details should be the responsibility of a genuinely independent National Curriculum Council and be revised regularly following systematic nationwide*

consultations. Sembla, per tant, que bona part del professorat ha assumit que l'administració dissenyi el currículum, però defensa aferrissadament les seves competències a l'hora de desenvolupar-lo.

Una de les virtuts d'aquest debat és que ha evidenciat el desconeixement que tant l'administració com el professorat tenien del que passava realment a les escoles amb el currículum i han començat a aparèixer alguns treballs sobre el pensament del professor. La divisió entre partidaris de la *New History* i de la història tradicional ha de ser considerada amb cautela segons afirma PATRICK (1990) en la seva investigació sobre les relacions entre les finalitats i la pràctica en l'ensenyament de la història.

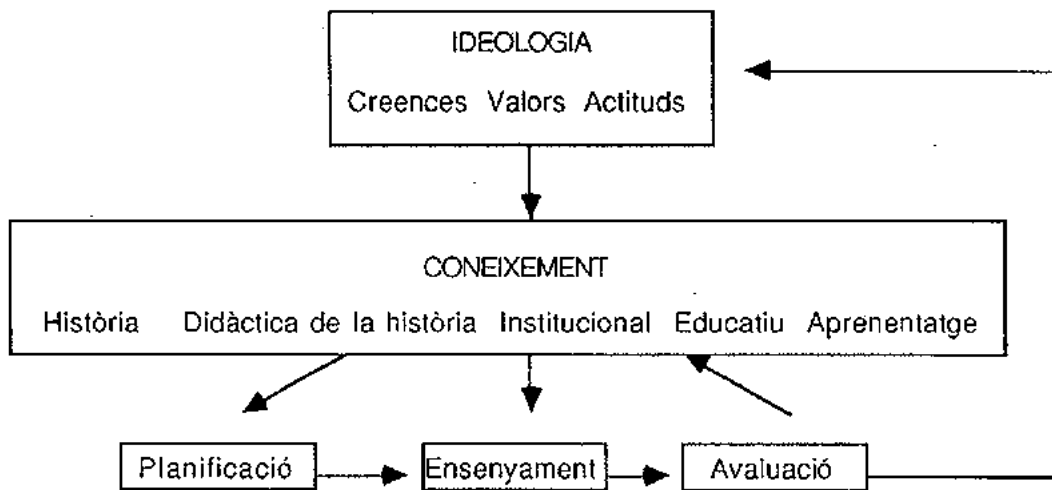
En l'opinió de LEE (citada per DICKINSON, 1988, 81-82), el professorat d'història podria classificar-se en cinc grups, segons considerin l'ensenyament com: 1) la transmissió de coneixements del passat; 2) la transmissió d'interpretacions del passat; 3) la transmissió de conceptes substantius; 4) la transmissió de conceptes substancials de segon ordre (evidència, causa, empatia, canvi, temps); i 5) la transmissió de destreses, habilitats i mètodes històrics.

Aquesta classificació, però, no té el suport de cap investigació i és més fruit d'intuïcions i de l'experiència com a formador i assessor de LEE que d'un treball sistemàtic. La cautela de PATRICK, en canvi, es basa en les dades obtingudes en la seva investigació. PATRICK analitza el pensament dels professors d'història d'escoles secundàries sobre les finalitats del seu ensenyament, les relacions entre aquestes finalitats i la pràctica, el context dins del qual treballen els professors i com aquests influeix en unes i l'altra. Parteix del fet que l'ensenyament d'una assignatura, en aquest cas la història, és un poderós recurs d'identitat i socialització professional dels professors. Considera que formen part d'una comunitat epistemològicament diferenciada, que comparteix coneixements i metodologia, però que no constitueixen un grup homogeni, sinó que en el seu interior existeixen divergències importants.

En les seves conclusions assenyalava: a) les dificultats que han tingut la majoria de professors per relacionar les finalitats que creuen que té el seu ensenyament amb la seva pràctica; b) les dificultats per explorar les idees dels professors; i c) la necessitat de realitzar investigacions d'aquesta mena, ja que són fonamentals per comprendre la pràctica dels professors i els seus punts de vista sobre ella.

Amb posterioritat a aquest treball, JOHN (1991, 11) proposa un model per analitzar el coneixement dels professors d'història, basat en la creença que *the knowledge base and*

ideology of history teachers are directly related to their instructional planning and interactive teaching. Aquest model destaca, com es pot comprovar, el pes de la ideologia dels professors i les relacions entre planificació, ensenyament i avaluació.



Les aportacions a la meua investigació dels treballs de PATRICK i JOHN han estat menors que les dels treballs dels investigadors nord-americans citats amb anterioritat. El seu interès fonamental es troba en el fet que sorgeixen, també, en un moment de reforma curricular i demostren la necessitat d'aprofundir en el coneixement del que passa a les escoles i en les creences del professor, en un context polític, social i educatiu diferent del que estem vivint en el nostre país.

La constatació que en un sistema curricular com l'anglès, basat en una concepció del currículum com a procés, el problema de la qualitat de l'ensenyament i de la innovació curricular és un problema que afecta en primer lloc al professorat, em sembla altament significatiu per ser tingut en compte en un moment en què el que proposen les administracions catalana i espanyola és passar d'un sistema curricular centralitzat i tècnic a un model descentralitzat, obert i basat en el desenvolupament del currículum i de les competències dels professors.

b) El currículum i la investigació a França

El sistema curricular francès és diferent del nord-americà i de l'anglès. És un model centralitzat, prescriptiu i dirigista, que es pot qualificar de tècnic pel que fa a les relacions entre el currículum i el seu desenvolupament i al paper del professorat.

Les darreres reformes del sistema educatiu francès -la reforma Haby de 1975 i la reforma Chevènement de 1985- van suposar, en especial la darrera, una certa descentralització de l'aparell burocràtic de l'estat, però en cap cas una renúncia del control del currículum. Com assenyala GARCIA GARRIDO: *El estado se declara guardián del buen funcionamiento del servicio público y de su coherencia de conjunto. Debe definir los objetivos generales de la política educativa, fijar los contenidos de las enseñanzas, marcar las orientaciones pedagógicas y los programas de enseñanza, reconocer los diplomas y encargarse de todas las cuestiones relativas al reclutamiento, formación, remuneración y gestión del personal docente y no docente* (GARCIA GARRIDO, 1988, 167)

El control del currículum per part de l'estat i la clara separació entre aquest currículum i el seu desenvolupament han tingut unes conseqüències força negatives pel que fa al creixement del coneixement didàctic i a la investigació educativa, al menys pel que es refereix a l'ensenyament de les Ciències Socials i, concretament, a la Geografia i a la Història. La major part de la literatura didàctica està dedicada a discutir les finalitats i la naturalesa de l'ensenyament de la història -més que de la geografia- i a suggerir als professors mètodes per intervenir a classe.

L'evolució més recent del currículum ha estat presidida per l'abolició de les Activitats d'Éveil¹¹ de l'escola elemental i la seva substitució per la geografia, la història i l'educació cívica, tornant a un model anterior a les reformes dels setanta, i pel reforçament de la història cronològica a secundària¹².

La introducció de la pedagogia de l'éveil o de les activitats de l'éveil, a mitjans dels anys setanta, a les escoles elementals franceses, és una conseqüència directa del qüestionament de l'ensenyament produït a França, a arrel del maig de 1968 i de la necessitat de donar una resposta a la massificació de l'ensenyament públic. El moviment comparteix els mateixos principis que van impulsar les propostes curriculars del NSS als Estats Units i de la New History a Anglaterra, i entronca directament amb les concepcions educatives de l'escola activa o escola nova, defensats per Decroly, Montessori, Clapèrede, Freinet o Cousinet¹³.

¹¹ Les activitats d'éveil era el nom de l'àrea de coneixement que, a l'escola elemental (5-11), incloïa història, geografia i ciències naturals. La seva concepció és semblant a l'àrea de Coneixement del Medi de l'actual DCB de Primària.

¹² L'escola secundària francesa -l'actual Collège (11-16)- sempre ha tingut un currículum disciplinar, diferenciant clarament l'ensenyament de la història del de la geografia.

¹³ Veure, per exemple, la proposta de R. Cousinet (1950) per a l'ensenyament de la història seguint els

La reforma Haby consolida a l'escola elemental les *activités d'éveil* i des de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) s'inicia un pla de recerca, dirigit per L. MARBEAU, que té per finalitat l'elaboració de materials curriculars que puguin ser utilitzats com exemples per al professorat de l'escola elemental. Era un principi de descentralització del currículum i un intent d'atorgar protagonisme al professorat en el seu desenvolupament. Les hipòtesis que inspiraven aquesta recerca provenien directament del treball de Bruner, Bloom i Piaget.

Els objectius de les *activités d'éveil* havien de permetre als estudiants: a) *de se situer dans le monde où ils vivent*; b) *de "relativiser" leur vision du monde par rapport aux civilisations d'hier et d'aujourd'hui*; c) *d'acquérir des qualités et des attitudes*; d) *de répondre à un besoin d'initiation politique, économique et sociales*; e) *d'acquérir une méthode qui permette un jugement sûr et rigoureusement fondé*; i f) *la formation de l'esprit critique*. (MARBEAU et al., 1978).

En paral·lel, es va intentar d'experimentar nous mètodes al primer cicle de secundària, basats en la introducció d'una àrea de Ciències Humanes que contemplava una aproximació a la història diacrònica, a l'estudi de medis geogràfics, i una iniciació a l'economia, la sociologia i la política (veure, per exemple, la recerca realitzada per MARBEAU et al., 1974).

Aquests canvis van tenir un cert impacte en l'ensenyament elemental, però van ser força minoritaris a l'ensenyament secundari i aviat van ser qüestionats. L'*Association des professeurs d'histoire et géographie*, integrada bàsicament per professors de secundària de formació disciplinar, va iniciar una campanya -un *combat*- per la història que, a començaments dels anys vuitanta, va impactar el conjunt de la societat i va culminar amb la celebració del Colloque de Montpellier, l'any 1984 i la reforma del currículum, l'any 1985, retornant les coses al seu lloc. El "retorn a allò que és basic" va estar, en el cas francès, dirigit pel govern socialista i protagonitzat per sectors progressistes de l'ensenyament que, en part, i pel que fa a la necessitat d'ensenyar més història, no es van diferenciar dels sectors conservadors.

El debat estava centrat, com va assenyalar GIRAULT en el seu informe al Ministre d'Educació, en dos aspectes: *le rôle de la chronologie et le rôle du récit des événements*

principis de l'escola nova: L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle, a Education et développement n° 70, 71, 72, 73 i 76 de 1971-72.

comme méthode d'enseignement. de manière à peu près unanime, on reprochait aux méthodes de l'enseignement de l'histoire à l'école de tuer la chronologie au profit d'une histoire thématique désincarnée. On reprochait également aux directives ministérielles de trop sacrifier le récit et l'anecdote significative, ce qui, à l'inverse, entraînait de la part des défenseurs des méthodes nouvellement préconisées, une contre-attaque contre "l'histoire événementielle" décadente et dépassée. (GIRAULT, 1983, 21)

La transcendència social del debat sobre l'ensenyament de la història i la seva presència en els mitjans de comunicació pot exemplificar-se en la frase més citada a començaments dels anys vuitanta: els nens i els joves francesos *ne savent plus qui était Jeanne d'Arc*. La funció socialitzadora de la història, la seva identificació amb els valors tradicionals i amb la formació cívica estaven en el centre real del debat, malgrat ser objectius no compartits pels sectors més progressistes de l'ensenyament.

El debat previ i posterior al *Colloque National sur l'Histoire et son Enseignement*, celebrat a Montpellier, el gener de l'any 1984, pot seguir-se, per exemple, a *L'Education hebdo*¹⁴, a *Cahiers Pédagogiques*¹⁵, a FAYARD (1984) i a GIOLITTO (1985). La defensa de les activitats d'èveil i del paper de la història dins d'elles pot seguir-se a LUC (1981).

Les postures d'uns i altres poden il·lustrar les diferències de plantejament i la naturalesa ideològica i política de les decisions que afecten el currículum d'història i geografia. Per LUC (1981, 144-146), la iniciació a la història a través de l'èveil: a) afavoreix el naixement d'un esperit crític en els estudiants; b) permet d'aproximar-se de manera concreta a les nocions de període històric, esdeveniment i evolució; c) defineix uns objectius i proposa un camí, però no imposa un contingut; d) permet la presa de consciència sobre els vestigis del passat i la comparació i la generalització a altres situacions; i e) està al servei de la formació dels estudiants i no de la formació de futurs especialistes.

Per GIRAULT (1983), les finalitats essencials de l'ensenyament de la història i de la geografia són: a) preparar els joves per viure en societat, és a dir, donar-los la possibilitat d'una comprensió global del món que els envolta i preparar-los per jugar-hi un paper actiu. *Il faut, donc, à la fois, connaître le présent, mais à partir d'un passé (et non l'inverse) pris dans sa totalité, dans toutes ses componentes, liées entre elles car*

¹⁴ n° 45, 46, 47, 48 i 49 de 1983-84

¹⁵ n° 199 de desembre de 1981 i n° 238 de novembre de 1985

explicatives les unes des autres (...) et savoir agir sur le présent à partir d'idéaux ou de moyens fournis par l'analyse du passé ou du vaste monde. b) Assure la sauvegarde de la mémoire collective, soit dans un cadre national (ou régional), soit à propos des diverses civilisations qui sont développées hier ou qui subsistent aujourd'hui. Elle est donc un "savoir" fondamental pour la diffusion d'une culture nationale (...). c) Etre au service des autres disciplines en ce que celles-ci requièrent des bases placées dans le temps ou dans l'espace. (GIRAULT, 1983, 75-76)

L'única manera de garantir aquestes finalitats és concretant el contingut que els alumnes han d'estudiar i el professorat ensenyar, a cada etapa, cicle i curs. El contingut d'aquest programa, aprovat en les instruccions de 1985, consisteix en una història cronològica, que s'inicia al cicle elemental de l'escola primària (els actuals 2n i 3r de l'EGB), es repeteix al cicle mitjà (4t i 5è d'EGB)¹⁶ i es torna a repetir a l'ensenyament secundari, durant quatre cursos.

La possibilitat de participar en el desenvolupament del currículum, seguint les característiques del model de procés, va quedar definitivament estroncada amb la reforma de l'any 1985. Això no vol dir que a la pràctica el professorat no intervingui de manera activa en el desenvolupament del currículum i no exerceixi el seu rol de controlador, com posen en evidència, per exemple, les propostes del moviment Freinet (Grup Français d'Education Nouvelle -GFEN-) editades l'any 1984¹⁷ i 1985¹⁸.

Per altra banda, tampoc no existeix un consens total entre els defensors de més història en el currículum. Així els professors comunistes francesos han manifestat les seves discrepàncies amb el tipus d'història que s'inclou en el currículum, a través de les pàgines de la seva revista *L'École et la Nation*.¹⁹

La tasca reproductora i ideologitzadora del contingut d'història del currículum oficial i, en general, de les Ciències Socials, ha partit d'alguns professors universitaris que es situen prop de la perspectiva crítica. La persona que, en el camp de la història, ha defensat una postura més propera als principis de l'anàlisi crítica és S. CITRON (1984 i 1987).

¹⁶ La programació d'història de l'escola elemental francesa pot consultar-se a CLARY/GENIN (1991) i de l'escola secundària a BICARD (1987).

¹⁷ Vegi's GFEN-M. HUBER (1984): *L'histoire, discipline nouvelle*. Paris, Syros i ICEM-Pédagogie Freinet (1984): *Histoire partout, géographie tout le temps*. Paris, Syros

¹⁸ Veure el monogràfic dedicat a l'ensenyament de la geografia i la història de *Dialogue*. GFEN, nº 53

¹⁹ Per exemple, en els números 252 (1975), 320 (1981) o 343 (1983)

Les aportacions d'aquesta autora es situen en dos camps: el primer, la necessitat de resituar l'ensenyament de la història en funció de l'aprenent i de la societat; i el segon, la denúncia de la manipulació del passat francès, que s'ensenya a les escoles a través de la creació d'una teologia i d'una ortodoxia xovinista de la història, basada en els valors tradicionals de la "grandeur".

En el primer cas, opina que convertir *notre système scolaire qui, par son cadre institutionnel, reste un système éstatique d'"instruction", en véritable service d'éducation publique, consiste d'abord à remettre l'éducation sur ses pieds en faisant de l'enfant, du jeune, de l'adulte, le centre, le but, la raison d'être de l'action pédagogique, en lieu et place des disciplines fétichisées. Priorité au Sujet, c'est lui donner les moyens dans les quels construire sa personne, de comprendre le monde dans lequel il vit, de se découvrir pas à pas dans l'image que lui renvoient les autres et dans son propre narcissisme, d'apprendre à communiquer, créer, lutter, construire* (CITRON, 1984, 123).

En el segon, CITRON denuncia la pervivència d'una imatge ortoxoda del passat francès, que ignora les diversitats culturals i presenta la societat francesa com una societat abstracta. *La historiographie scolaire continue d'exclure la connaissance et la réflexion relatifs à l'enracinement dans le passé des différences de cultures et de traditions* (CITRON, 1987, 91). En contrapartida proposa *cerner la diversité de nos racines et des cultures qui nous composent, perquè c'est faire progresser dans la conscience collective le désir et la volonté de créer le mélange de demain. Et dans cette remémoration de nos diversités, non seulement les enfants d'immigrés récents sauront mieux d'où ils viennent, mais des Français plus "anciens", déracinés dans l'anonymat des banlieues et dépourvus de tout repère, rencontreront ainsi les fragments d'un passé dont ne leur a jamais rien dit, l'histoire de la "nation"!* (CITRON, 1987, 279-280).

Els debats i la naturalesa de l'ensenyament de la història i de la geografia han ocupat, juntament amb propostes per a la intervenció i l'anàlisi dels seus resultats, l'interès de la literatura didàctica francesa. No conec cap investigació sobre les relacions entre el currículum i el professorat o sobre el pensament curricular dels professors d'història i geografia.

AUDIGIER (1988), en un treball sobre els propòsits de la didàctica de la història, la geografia i les ciències socials, agrupa en els cinc àmbits següents la recerca didàctica d'aquestes assignatures: 1) la transposició didàctica; 2) les representacions dels alumnes i la seva articulació amb els problemes didàctics; 3) les relacions entre coneixements escolars,

coneixements científics i representacions socials; 4) les relacions entre els coneixements escolars i els sabers acadèmics; i 5) els sabers escolars i les activitats dels alumnes: descripció i anàlisi de seqüències d'aprenentatge.

Per altra banda, els *Rencontres Nationales sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales*, organitzats per l'INRP, demostren que l'interès de la investigació es centra en aquests camps²⁰. El *Rencontre* de l'any 1990 planteja la formació del professorat d'aquestes assignatures. Alguns dels treballs presentats (per exemple el de MARBEAU o el de CLARY) plantegen alternatives per la formació inicial i permanent del professorat, que poden considerar-se properes a la formació dels "pràctics reflexius". No es cita, però, cap investigació ni sobre la realitat del desenvolupament del currículum a la pràctica ni sobre la intervenció i el pensament curricular del professor.

En síntesi, el debat curricular a França no és massa diferent del debat als Estats Units i a Anglaterra. Els problemes que planteja l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i la Història, són força coincidents, en especial els que es refereixen a la naturalesa, el significat i les finalitats d'aquest ensenyament. I com en els casos anteriors, són de naturalesa ideològica. En canvi, sembla que la investigació en didàctica es basa encara en el predomini del model procés-producte i, en menor mesura, en la introducció de noves línies properes al constructivisme i als problemes de l'aprenentatge. El professor, el seu pensament i la seva intervenció en la presa de decisions curriculars i instructives no és, de moment, considerat com a tema d'investigació.

c) El currículum i la investigació a Itàlia

La situació del currículum a Itàlia és força peculiar i té molta relació amb l'evolució i l'estabilitat del seu sistema polític. El sistema curricular italià, al igual que el francès, és un sistema centralitzat, en el qual els plans d'estudi han estat prescrits fins en els detalls més nimis pel Ministeri d'Instrucció Pública. És un sistema estable, on no abunden les reformes i els canvis curriculars i, quan es realitzen, costa molt que es desenvolupin. O com afirma GARCIA GARRIDO (1988, 231), *las reformas escolares exigen largo tiempo (...). Tiempo en la elaboración de los proyectos de reforma, tiempo en la discusión de los mismos y todavía más tiempo en su puesta en práctica*. És, finalment, un sistema

²⁰ Vegi's, per exemple, les *Actes de la Troisième Rencontre* (1988) dedicat als *savoirs enseignés* i als *savoirs savants* o les de la *Quatrième* (1989) dedicat als *savoirs enseignés* i als *savoirs acquis*.

desvertebrat, fragmentat en etapes educatives sense massa relació entre si. Les reformes curriculars s'han realitzat tradicionalment per etapes i no existeix un currículum vertical coherent, que compregui el conjunt de l'escolaritat, almenys de l'obligatòria.

Les tres etapes en què es divideix l'escolaritat -escola elemental (5-10), escola secundària de primer grau (11-14) i escola secundària de segon grau (fins als 19 anys)- disposen de curricula creats en circumstàncies i temps diferents. El currículum de l'escola elemental actual va ser aprovat l'any 1985, després de romandre inalterable des de l'any 1955. El currículum de l'escola secundària de primer grau és de 1979, substituint el de 1963. Els antecedents del currículum de l'escola secundària de segon grau són de 1925. *Dopo questa data*, afirma GUARRACINO: *i programmi erano stati in effetti modificati parecchie volte e sempre più "fascistizzati". Nel 1945-46 essi vennero ricondotti in pratica a quelli che erano vent'anni prima e inoltre venne escluso d'all'insegnamento tutto il periodo successivo al 1919 (...) Nel 1960-61 fu riammesso l'insegnamento del periodo 1919-1945. Dopo di allora i programmi non sono più stati toccati, mentre è da circa venti anni che si tenta (fallendo ogni volta) di riformare non solo i programmi ma l'intero assetto della scuola media superiore.* (GUARRACINO, 1990, 3)

Per altra banda, el currículum italià està organitzat en disciplines, encara que la reforma de l'escola elemental de 1985 va crear una àrea de coneixement que inclou la geografia, la història i les ciències socials. Aquesta reforma, a més, i per primera vegada a la història, no prescriu amb tots els seus detalls el contingut d'aquestes assignatures, sinó que opta perquè la seva concreció i el seu desenvolupament corri a càrrec del professorat.

Sembla evident que aquesta situació ha condicionat la pràctica i la didàctica, no només de la Geografia i la Història, sinó també de la resta d'assignatures del currículum. Davant l'existència d'un currículum absolutament prescriptiu, molt estable i d'un desenvolupament propi del model tècnic, la pràctica didàctica, en especial a l'escola elemental i en menor mesura a la l'escola secundària, va anar evolucionant i adquirint vida pròpia al marge del currículum. Aquest fet va adquirir especial rellevància des de finals dels anys 60, amb l'aparició del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), paradigma en molts aspectes del model de desenvolupament del currículum com a procés social.

Els condicionaments del sistema curricular expliquen, amb força probabilitat, que Itàlia sigui el país europeu que ha produït més literatura sobre la didàctica de les Ciències

Socials, i en especial sobre la didàctica de la història²¹. En canvi, la investigació didàctica és incipient i està en un nivell molt semblant al francès, pel que fa al coneixement del que succeix a les aules i al pensament curricular del professor.

Els actuals currícula d'història de l'escola elemental i secundària recullen part de les teories, dels debats i de les pràctiques que van començar a penetrar a l'escola italiana des de finals dels anys seixanta, en un moviment de característiques semblants al que ja he exposat en parlar del NSS, de la New History o del moviment de l'éveil.

La reforma de l'escola elemental del 1985 acaba formalment amb una concepció de la història concebuda com una preparació per a l'escola secundària, basada en la presència de molta història greco-romana, amb la finalitat de formar un esperit patriota i nacionalista, a través de l'estudi de personatges cèlebres, anècdotes i llegendes²². Per GUARRACINO: *l'idea che la storia per i bambini debba essere un miscuglio di favole e insegnamenti moralistici è stata abbandonata; ugualmente è venuto meno il miscuglio di patriottismo, nazionalismo ottuso ed etica cattolica contrariformista.* (GUARRACINO, 1990, 3)

Aquesta opinió és compartida per PONTECORVO quan afirma, en referir-se a la reforma de 1985, que *una caratteristica importante dei programmi di quest'area è data proprio dallo sforzo di de-ideologizzazione, per cui, le discipline che la compogno non si presentano più come veicoli di indottrinamento, quanto come strumenti, concettuali e metodologici, per lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio.*²³ (PONTECORVO, 1987, 19)

²¹ L'evidència més clara de la importància de la literatura en didàctica de la història pot comprovar-se consultant els índexs de les revistes de pedagogia de més divulgació com Cooperazione Educativa, Riforma de la Scuola, Vita dell'Infanzia, L'Educatore, Scuola e città, etc...

²² L'evolució de l'ensenyament de la història i les característiques de les programacions anteriors a 1985 poden consultar-se, per exemple, a DI PIETRO (1983) en AAVV, GUARRACINO (1983), LANDI (1988) o ANTISERI/MASON (1986).

²³ El text ministerial del currículum de Geografia, Història i Estudis Socials va ser publicat el 12 de febrer de 1985 a la Gazzetta Ufficiale. La part que correspon a història pot consultar-se a PONTECORVO, C.(1987). L'anàlisi del seu contingut pot consultar-se, també, a PONTECORVO (1987) així com a ANTISERI/MASON (1986), CALVANI (1986), GIRARDET (1987), LANDI (1988), MONACO (1989) o FIORIN (1990) entre altres.

Els nous programes no prescriuen el contingut dels cinc cursos de l'escola elemental sinó que assenyalen els objectius a assolir i ofereixen indicacions didàctiques per desenvolupar-los a la pràctica. Tenen en compte l'edat evolutiva dels alumnes des de la perspectiva de l'epistemologia genètica, fomenten les capacitats relacionades amb el treball històric (el treball amb documents, la seva interpretació, etc.) i prioritzen la formació del temps històric, per sobre de continguts concrets. Tot i aquesta opció, al darrera de la qual hi ha el treball realitzat des de la renovació didàctica i les teories de Bruner, Bloom, etc., no renuncien totalment a la història nacional i a l'organització cronològica dels fets més rellevants.

La programació d'història de l'escola secundària de l'any 1979²⁴ és més prescritiva que la de l'escola elemental i estableix el contingut que s'ha d'ensenyar a cadascun dels tres cursos -de la prehistòria al segle IX; del segle X a 1815; i de 1815 a l'actualitat. En opinió de GUARRACINO aquesta circumstància no els invalida, ja que van permetre la incorporació de noves idees didàctiques, basades en els principis de la recerca i de les relacions entre la història i la resta de les ciències socials: *sotto la duplice influenza delle teorie didattiche del curriculo e della storiografia francese delle "Annales", i programmi mettevano la formazione del "senso della storia" e della "coscienza storica" al di sopra dell'enciclopedia dei "grandi fatti della storia" e consideravano gli aspetti metodologici della ricerca didattica ("come si fa") più rilevanti dei contenuti canonici.* (GUARRACINO, 1990, 4)

Les influències de la nova historiografia francesa, en especial de l'escola dels "Annales", en la concreció dels programes de l'escola secundària són destacats per la majoria d'experts en didàctica de la història. Per GIRARDET (1983), per exemple, les principals aportacions a la didàctica de la història van ser, per una banda, *il dilatarsi del campo di interessi della storia e delle nuove prospettive arricchisce di nuovi possibili contenuti e di nuovi tagli il curriculo di insegnamento. Dall'altro, l'accresciuta consapevolezza dei caratteri della conoscenza storica e dei rapporti che legano i "resultati" alle procedure -concettuali e metodologiche- attraverso cui questi vengono elaborati, offre importanti indicazioni per una didattica della storia che punti a dare agli studenti una padronanza degli strumenti cognitivi essenziali.* (GIRARDET, 1983, 269-270)

GIRARDET confronta aquestes aportacions amb les aportacions del constructivisme i elabora, tenint en compte els pre-coneixements, el conflicte cognitiu, etc. una proposta de

²⁴ El text original i la seva anàlisi pot consultar-se a AA.VV. (1979). La seva anàlisi es troba també a RICABONE (1984), GUARRACINO (1983) o a AA.VV. (1983).

seqüenciació del contingut històric per al segon cicle de l'escola elemental (de 3r. a 5è) i per a l'escola secundària, basada en els següents objectius: l'adquisició d'una dimensió temporal, el coneixement del caràcter dinàmic de la societat, el coneixement del caràcter complex dels sistemes socials, el coneixement del caràcter relatiu de la realitat actual i dels sistemes socials en el passat, el coneixement de les relacions entre el passat i el present, i l'adquisició d'una metodologia de recerca històrico-social.

Propostes com les de GIRARDET o les de GUARRACINO exemplifiquen els canvis experimentats en la pràctica i les influències que van tenir en el currículum d'història d'aquestes dues etapes educatives. I, a més, són el resultat del debat realitzat a l'escola italiana des de finals dels anys seixanta, a través d'organitzacions com el MCE, el CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) i altres en el que hi van participar un nombre elevat de professors. És important destacar, en aquest sentit, el treball realitzat pel MEC, per la influència que ha tingut a Catalunya.

Es poden destacar, grosso modo, dues etapes en l'evolució i el treball del MEC en relació amb la didàctica de la història. La primera etapa, la fundacional, s'inicia l'any 1967²⁵ i arriba fins l'any 1985, amb l'aprovació del nou currículum de l'escola elemental, on s'incorporen força dels principis que havia defensat. La segona etapa s'inicia l'any 1985 i arriba fins a l'actualitat.

Els principis de la concepció de l'ensenyament de la història i les ciències socials del MEC, definits entre els anys 1969 i 1972, eren els següents:

- 1) considerar la realitat, el medi, com el camp més important de la recerca geogràfica i històrica. Concebre el present com el centre de l'anàlisi dels fenòmens socials, històrics, geogràfics, relacionant-lo continuament amb el passat i el futur;
- 2) refusar la idea que l'escola hagi de transmetre nocions o models interpretatius de la dinàmica social, *riteniamo invece che debbano essere i ragazzi stessi a scoprirli (inventarli) attraverso una continua "ricerca"* (GIARDELLO/CHIESA, 1976,7);
- 3) basar-se en la història del "tempo lungo" perquè evidencia les línies fonamentals del desenvolupament, la permanència, i, a través de la correlació entre diversos fenòmens, clarifica l'evolució problemàtica del passat i permet la seva projecció cap al futur;

²⁵ Convegno de Torino i publicació d'un monogràfic dedicat a l'ensenyament de la història a Cooperazione Educativa, nº 3-4, març-abril de 1967.

4) començar el treball *su qualche cosa che assomigli ai concetti-base della ricerca scientifica, qualcosa su cui l'attività logico-conoscitiva dei ragazzi possa impegnarsi senza dover necessariamente ricorrere a quadri di riferimento che essi ancora non posseggono e che è compito della ricerca stessa cominciare a formare*. (GIARDELLO/CHIESA, 1976,9).

Aquests principis es recolzaven en una concepció pedagògica i política de la recerca que, segons CHIESA, implicava una concepció d'una cultura *radicalmente diversa, libera, aperta, che sia una costante e continua costruzione dell'individuo nel suo porsi criticamente e consapevolmente di fronte alla propria realtà con la volontà di orientarla e controllarla in un fecondo e attivo rapporto di collaborazione con gli altri*. Aquesta cultura, que es construïa en relació amb la pròpia realitat i els seus problemes, i refusava *nessuna propaganda o lezione i l'astrattezza abituale della pedagogia ufficiale, tenia com a finalitat formar un uomo "critico", una "personalità critiche"*(CHIESA, 1970, 115).

Tots els treballs del MCE estaven dirigits a assolir aquesta finalitat, posant la geografia i la història al seu servei, a través de la recerca²⁶. Els resultats, però, no van ser immediats ni estaven en consonància amb la voluntat i l'interès dels membres del MCE. Així ho reconeix FALTIERI (1986) en constatar l'important retard de la renovació de l'ensenyament de la història en relació amb el d'altres assignatures, com la llengua o les matemàtiques. Les causes d'aquesta situació les atribuïa tant a la resistència de la història tradicional a ser desplaçada de la pràctica didàctica com a alguns errors del propi MCE.

Assenyalava dos aspectes com els possibles responsables de la paràlisi relativa de la renovació de l'ensenyament de la història: a) la dificultat de construir una alternativa didàctica global, malgrat l'interès continuat pel problema i la lògica de la crítica realitzada al model tradicional, i b) l'esforç metodològic i didàctic realitzat per situar la història dins d'un complex projecte d'estudis de l'home que va concretar-se en la creació del **Gruppo nazionale di antropologia**. Dins d'aquest projecte, la història va conservar la seva entitat, però no es va aconseguir crear un projecte global d'estudis humans, o d'història, que recollís la gran quantitat d'experiències didàctiques concretes que, amb els anys, el MCE i el moviment de recerca havien generat²⁷.

²⁶ Veure, per exemple, La ricerca i la storia (1972) i els treballs de GUARRACINO/CHIESA (1976). També Cooperazione Educativa, la revista del MEC.

²⁷ Per exemple, ZOI (1977) o Cooperazione Educativa, nº 8-9, 1982

Per altra banda, les mateixes característiques de la recerca, la poca consideració del contingut i determinades concepcions piagetianes, relacionades amb la impossibilitat que els estudiants més joves poguessin aprendre història, van col·laborar, també, a frenar la seva renovació didàctica.

FALTIERI reclamava la recerca d'una nova sistematització, basada en la formació de la mentalitat històrica dels estudiants de l'escola obligatòria. Aquesta nova sistematització havia de dirigir-se a: a) la formació de capacitats i competències, *atteggiamenti e strumenti piuttosto che puntare in modo prioritario all'apprendimento di nozioni. Si tratta (...) di una necessità obiettiva: in una società dell'informazione come la nostra, una didattica trasmissiva è disfunzionale poiché si riduce ad essere solo uno -e forse il più debole- tra i tanti canali esistenti*; b) *dare centralità alla ricerca didattica, poiché il lavoro metodologico, specie nell'età dell'obbligo, è possibile solo attraverso questa pratica e non attraverso l'astratta spiegazione di concetti..* La recerca és la via a través de la qual els estudiants podran interioritzar continguts i conceptes i relacionar-los amb els coneixements, necessitats i valors que ja posseeixen; c) individualitzar i articular els trets específics de la història a la pràctica didàctica, ja que la historicitat -dimensió important i difícil d'estructurar en una època en què el propi temps es consumeix ràpidament- ha de ser per als estudiants *il terreno d'incontro con un tempospazio collettivo in cui collocare e contestualizzare socialmente la propria esperienza, trovare i rapporti del presente con il passato, maturare il senso del futuro e della sua progettazione* (FALTIERI, 1986, 4-6).

A partir de 1985, el MCE i altres col·lectius de professors dediquen els seus esforços a l'elaboració de projectes curriculars d'història per a l'escola elemental, centrats bàsicament en el temps històric²⁸. El fet de situar el temps històric i les seves categories en el centre del currículum d'història de l'escola elemental ha generat un important cos de recerca educativa sobre els resultats de l'aprenentatge del temps per part dels estudiants. És, però, una recerca majoritàriament de tipus quantitatiu, de laboratori, basada en el paradigma procés-producte, que no aporta massa solucions ni a la seqüenciació ni a la solució dels problemes pràctics de l'ensenyament/aprenentatge d'aquest temps històric. Alguns exemples d'aquestes recerques es poden consultar a RIGUTTI/SANTANIELLO (1985), ARTO/ASARO (1988), GENTILONI (1988), PATANE/TOMARCHIO (1988) o DE ROSE (1989).

Per altra banda, la necessitat de desenvolupar i concretar el contingut del currículum ha provocat l'aparició d'una abundant literatura didàctica, en alguns casos -els menys-

²⁸ Per exemple, les propostes del Gruppo MCE di Mantova i de MATTOZZI (1986) o AA.VV. (1988).

recolzada en la investigació sobre (a) els objectius de l'ensenyament de la història, (b) el contingut històric, i (c) els materials curriculars.

Com exemples del primer cas -els objectius- es poden citar els treballs de CALVANI (1985, 1986), GUARRACINO (1983) i MATTOZZI (1986). CALVANI elabora, a partir de la revisió de les taxonomies de Bloom i d'altres autors, una proposta d'objectius taxonòmics per a l'ensenyament de la història a l'escola elemental i secundària. GUARRACINO adapta les taxonomies de Bloom i les il·lustra a l'escola secundària.

MATTOZZI realitza una proposta d'objectius *-abilità più consistenti che è possibile reclamare esclusivamente dallo studio della storia* - referits a tres àmbits -l'ús de la història, l'anàlisi històrica i l'ús de les fonts- en funció de les necessitats socials i personals dels destinataris, els estudiants. Per aquest autor, els estudiants tindran necessitat de: a) *in un mondo di instabilità permanente (...), dare un senso al flusso dei cambiamenti in modo da viverli con altri riflessi che quelli della paura o della rassegnazione e dell'estraneità e incomprendibilità*; b) *riorganizzare intellettualmente le proprie vicende biografiche e le vicende sociali e politiche di cui sarà testimone o meno avvertito, più o meno partecipante*; c) *non subire passivamente quella notevole quantità di informazione storica o riveverà da tutti i media in forma diretta oppure frammista ad informazioni di altro genere*; i d) *ricevere i fondamenti del pensare la realtà da storico, cioè gli strumenti di analisi, i termini di riferimento, le conoscenze per istituire comparazioni, le concettualizzazioni e i modelli esplicativi storiografici, il linguaggio per organizzare il proprio discorso storico e per criticare quello altrui* (MATTOZZI, 1986, 54-57).

Entre els treballs dedicats al contingut històric, es poden establir diferències: els uns es dediquen a plantejar la problemàtica de la selecció i seqüenciació del contingut, l'ensenyament i l'aprenentatge; els altres s'adrecen, més específicament, al temps històric, com a objecte d'estudi i d'aprenentatge (en la línia del currículum de l'escola elemental). Entre els primers, es poden citar els treballs de MATTOZZI (1987b, 1990), GUARRACINO/RAGAZZINI (1990, 1991), PITOCCO (1987), GUSSO (1986), RICUPERATI (1989), DI CARO (1992), etc. Entre els segons, dedicats al temps històric, els de MATTOZZI (1986) i CALVANI (1988).

Un dels treballs més interessants, en relació amb la selecció del contingut, és el de MATTOZZI (1987b, 1990). Aquest autor construeix un model per a la selecció del contingut i el seu aprenentatge, a partir de l'estructura del coneixement històric. Per aquest autor, el coneixement històric està format per: (a) dos grups d'elements que deriven del passat i que anomena elements pròpiament factuais i elements factuais elaborats i (b)

elements interpretatius que deriven del present. Aquests elements adquireixen sentit a través d'uns operadors fonamentals que serveixen per a la individualització del camp temàtic, la comunicació, la classificació dels fets, la interacció i les relacions temporals. L'articulació del contingut a través d'aquest model facilita, en opinió de l'autor, no només la seva millor selecció i seqüenciació, sinó també la seva comprensió per part dels estudiants.

Un tercer grup de treballs tenen com a objecte d'estudi els materials curriculars per a la intervenció didàctica. Bàsicament, es centren en l'ús de les fonts primàries i el llibre de text. En el primer cas, destaquen els treballs de (a) AA.VV. (1982) sobre les fonts orals; (b) AA. VV. (1985) sobre les fonts per a l'estudi de la demografia històrica, els preus, la història de l'agricultura, l'alimentació, la història de les mentalitats, etc., (c) MATTOZZI (1987c) sobre la utilització didàctica de les fonts històriques, o (d) TORRISI (1987) sobre les fonts arxivístiques. En el segon, destaca el de BRUSA (1985) sobre la utilització dels llibres de text. Per raó de la importància que tenen els llibres de text sobre tot a l'escola secundària i superior, l'obra de BRUSA té la virtualitat de posar en mans dels professors criteris, suggeriments i exemples per utilitzar els llibres de text de manera creativa.

La major part de la literatura didàctica està dedicada a la reflexió especulativa i a l'elaboració de propostes per orientar el professorat sobre la manera d'intervenir en el currículum i sobre els mitjans conceptuals i metodològics per fer-ho. La investigació és escassa. S'han renovat els continguts, s'han definit i repensat els objectius, s'ha reajustat el paper de la recerca i s'han oficialitzat els mètodes de l'escola activa. També s'ha introduït el llenguatge curricular, però no se sap què passa a les classes ni com els professors construeixen i pensen el currículum.

La situació de la didàctica de la història i de la investigació a finals dels anys vuitanta era, en paraules d'AJELLO la següent: *ciò che manca è una ricerca che informi sulle caratteristiche dell'acquisizione della disciplina storica, sulle difficoltà di alcuni concetti rispetto ad altri, di alcune operazioni rispetto ad altre, sulla presenza di ostacoli cognitivi e la persistenza di alcune idee non scalzate dal normale intervento didattico. Succede così che in assenza di un filone di ricerca di questo tipo si avanzino proposte innovative che si giustappongono, poiché non rispondono ad alcun problema cognitivo specifico -il curriculo cioè non viene considerato come un'ipotesi di soluzione di un problema, didattico generale o particolare relativo ad abilità e/o a operazioni precise-; ed altra parte qualsiasi sperimentazione curriculora che non si qualifichi come ricerca qualitativa per la messa a punto di ipotesi (perché questo è lo stadio della ricerca e non vale saltare a piè pari agli aspetti quantitativi) risulta utile alla gestione dell'attività didattica quotidiana, ma non*

produttiva sul piano della ricerca più in generale. (AJELLO, 1989, 23),

La investigació quantitativa sobre els resultats de l'aprenentatge del temps històric, citada anteriorment, no aporta, per la seva pròpia naturalesa, coneixements significatius. La resta d'investigacions -per exemple la de BOZZO/MORRA/PIERIMARCHI (1989) sobre l'ús de documents històrics a l'escola elemental o la de LASTRUCCI (1989) sobre la comprensió del llenguatge històric dels llibres de text per part dels alumnes de l'escola secundària són parcials i poc significatives i, en cap cas, s'integren dins d'un projecte, com el que suggereix AJELLO d'investigació sobre el currículum.

No conec cap investigació sobre el pensament curricular del professor d'història, de geografia o de ciències socials realitzada a Itàlia. Les paraules d'AJELLO em permeten suposar que no n'existeix cap, almenys fins l'any 1990. De fet, el professor no ha estat objecte de la preocupació dels especialistes fins recentment i encara de manera força marginal. Preocupa més la seva formació per desenvolupar els programes que la seva intervenció com a investigadors curriculars en el sentit d'Stenhouse, Elliott i la investigació-acció. Així, per exemple, per PONTECORVO (1987) -que per altra banda dirigeix el Gruppo Università-Scuola i que des de la Universitat La Sapièntia de Roma està implicada en el món escolar, a través de la investigació i el desenvolupament curricular- el desenvolupament del currículum de l'escola elemental exigirà la implicació dels professors (se suposa que per prendre decisions sobre com ensenyar i portar a la pràctica aquest ensenyament) *i anche da parte di quei ricercatore -di varia provenienza: pedagogisti ma anche storici, geografi, scienziati sociali- che sono più impegnati nella ricerca didattica, cioè nella ricerca sui processi di trasmissione e acquisizione della conoscenza.* (PONTECORVO, 1987, 20) En síntesi, uns ensenyen i uns altres investiguen com ensenyen els professors i com aprenen els estudiants.

La pròpia autora, suggereix la necessitat d'accelerar la formació permanent dels professors, i està disposada *a studiare bene la forma di questo aggiornamento* (p. 21). La forma que sembla que s'ha imposat és la forma més clàssica d'actualització: els seminaris, cursos, etc. basats en especialistes que informen i "formen" sobre les millors maneres de desenvolupar el currículum²⁹. En aquests cursos s'ensenyen, per exemple, *le parole del programma di storia i es pretén la riconversione dell'apparato concettuale degli*

²⁹ Un model d'aquesta formació pot consultar-se en els materials elaborats pels I.R.R.S.A.E. veure, per exemple, el Piano Poliennale Aggiornamento, Nuovi Programmi Scuola Elementare, Storia-Geografia-Studi Sociali de la regió d'Emilia-Romagna, 1987.

insegnanti.³⁰

Les possibilitats d'aprofitar el treball dels grups del MCE per dinamitzar un model de desenvolupament del currículum com a procés social, incorporant les aportacions de la investigació-acció i de la teoria crítica, sembla que no es contemplen, almenys, des de l'administració educativa ni des de la investigació educativa. La teoria crítica queda en mans dels teòrics que, des d'una perspectiva marxiana, analitzen els valors en els continguts, vetllen per evitar *qualque uso "improprio" o strumentale dell'insegnamento storico* i discuteixen *il problema dei rapporti fra insegnamento storico ed educazione ai valori (pace, tolleranza, "mondializzazione" delle proprie prospettive, ecc.)* a fi que *possa essere correttamente instaurato senza snaturare i caratteri di conoscenza oggettiva della storia* (GUARRACINO, 1990, 11).

La pràctica, mentre, és dirigida pel pensament dels professors, és a dir per les seves creences, valors i principis sobre el món, la societat, el futur, l'ensenyament i l'aprenentatge. Com és la pràctica de l'ensenyament de la història a Itàlia? Quines idees, teories i principis utilitzen els professors en el desenvolupament del currículum? Itàlia, com altres països europeus, no ha generat encara la investigació que permeti donar respostes a aquestes preguntes.

En la meva investigació, i en general, en la meva reflexió didàctica, m'ha interessat la situació del currículum d'història a Itàlia per dues raons fonamentals: (1) per l'abundant i rica literatura teòrica sobre els continguts i la metodologia de l'ensenyament de la història, que han aconseguit elevar la reflexió i el discurs didàctic i crear teoria sobre aquest camp de l'ensenyament, i (2) per les característiques del procés de reforma del currículum que, concretament en la reforma de l'escola elemental de 1985, ha incorporat molts dels principis propis de la pràctica del currículum com a procés.

³⁰ Aquest és el títol d'un treball publicat al document esmentat a la nota anterior per I. MATTOZZI (1987a)

4.3. La situació del currículum a Catalunya i Espanya i la investigació didàctica.

La situació del currículum i de la investigació a Catalunya i Espanya és molt semblant a la situació dels països analitzats fins ara. Com a França i a Itàlia, el sistema curricular ha estat, fins ara, centralista i prescriptiu. Com als Estats Units i a Anglaterra, s'opta, en l'actualitat, per un currículum obert i descentralitzat. Com a França i a Itàlia, hi ha poca investigació didàctica. Com en tots aquests països, hi ha hagut un moviment de renovació del currículum i de les pràctiques, sorgit de baix, de la pràctica, que ha compartit uns mateixos principis i que ha tingut unes línies d'actuació semblants. També aquí existeixen uns problemes que afecten els propòsits i les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i de la història, que afecten la pràctica i que afecten el professorat.

És sabut que el currículum existent fins a l'actual reforma obeïa al model tècnic. L'administració prescrivia fil per randa el currículum, les editorials l'interpretaven i l'empaquetaven en llibres de text i el professorat intentava dur-lo a la pràctica i fer-lo aprendre als estudiants. A l'EGB era un currículum teòricament organitzat en àrees de coneixement i a l'ensenyament secundari era un currículum disciplinar.

No és la meua intenció, però, analitzar el currículum de ciències socials d'EGB i el d'història i geografia de BUP i FP de la Llei General d'Educació (1970) ni la seva evolució fins a l'actualitat, ja que són sobradament coneguts, encara que hagin estat poc investigats³¹. Tampoc no analitzaré, aquí, els intents de reforma de l'EGB proposats pel govern de la UCD³². M'interessa, en canvi, examinar breument les aportacions curriculars realitzades des de baix, pels moviments i grups de reforma i, sobretot, l'estat de la investigació didàctica i, en especial, la que es refereix al currículum i al pensament del professor.

En els seus inicis, l'actual reforma curricular va pretendre legitimar les aportacions que els moviments de renovació pedagògica havien fet a l'ensenyament de les ciències socials i de

³¹ L'evolució del currículum de Ciències Socials i d'Història des de la Llei General d'Educació es pot consultar a CUESTA (1988) per exemple.

³² Pot consultar-se Subdirecció General de Ordenació educativa del MEC (1979, 1981) i AA.VV. (1981)

la història. En aquest sentit es va seguir un sistema semblant al d'Itàlia en les reformes de l'escola secundària i elemental. S'optava per un sistema curricular en el qual el paper dels professors en la construcció i desenvolupament del currículum fos bàsic. S'optava, en definitiva, per una concepció curricular en consonància amb el model del currículum com a procés social. Ja he assenyalat anteriorment quin és l'estat actual del currículum, algunes de les aportacions del marc curricular i quina és la meua opció en relació amb el seu desenvolupament.

El sistema curricular tècnic, imposat per la LGE, no va tenir la força suficient per impedir que la creixent contestació política, produïda en el món occidental, a finals de la dècada dels seixanta i començaments dels setanta, penetrés, també aquí, a l'escola i culminés amb l'aparició dels moviments de reforma pedagògica (MRP). Evidentment, l'anàlisi de la situació política explica les raons que van fer possible l'aparició d'aquests moviments i l'impacte -relatiu- que van tenir a la pràctica.

La tasca realitzada pels MRP en el camp del currículum de ciències socials pot il·lustrar-se en les aportacions del Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, a l'EGB, i en les propostes del Grup d'Història 13-16, a l'ensenyament secundari. Les coincidències, en el primer cas, amb el NSS nord-americà, el moviment de l'éveil francès o de la ricerca italià es donen tant en el terreny dels principis, com en el fet que es produeixen pràcticament a la mateixa època, malgrat les adverses circumstàncies polítiques existents a Catalunya i Espanya. Per la seva banda, el Grup 13-16 adopta tant el nom com els principis i els materials del seu homònim anglès i, per tant, està en consonància amb el moviment de la New History. En els dos casos, el disseny i el desenvolupament del currículum formen un tot i responen al model del currículum com a procés.

a) Les aportacions curriculars del grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" i del Grup "Història 13-16"

La primera vegada que a "Rosa Sensat" es comença a parlar de la necessitat de canviar el currículum de geografia i història és durant el curs 1967-68, amb la proposta de LLUCH de revisar el contingut i introduir les ciències socials en les programacions de geografia i història del batxillerat elemental. En la seva opinió (veure CASAS/PAGES, 1983), les ciències socials permetrien (a) un enriquitment de la història i la geografia tradicionals, (b) la possibilitat de comprensió del món contemporani, (c) la capacitació dels nois i noies per poder participar en els processos de govern o canvi i (d) el desenvolupament del sentit crític.

En un primer moment, entre els cursos 1971-72 i 1974-75, els grups de Ciències Socials de primera i segona etapa d'EGB van treballar en l'elaboració de programacions alternatives a les de la LGE. En aquesta fase, la preocupació fonamental d'ambdós grups consistia en la modificació dels continguts del currículum oficial, modificació que es justificava tant des d'una perspectiva ideològica i epistemològica com didàctica.

Les tres perspectives -la ideològica, l'epistemològica i la didàctica- quedaven reflectides en les introduccions a les programacions de la primera i la segona etapa, si bé la perspectiva didàctica era, probablement, la menys resolta en aquesta fase, en especial a la segona etapa d'EGB.

A primera etapa, el punt de partida per a l'elaboració d'una nova programació³³ va consistir en una anàlisi dels llibres de text existents en el mercat. Aquesta anàlisi portava a dues conclusions: (a) la visió que de la realitat social donaven els llibres de text era una *visió marcadament ideològica en la majoria de casos* (CASAS, JANER, MASJUAN, 1973 i 1979), i (b) els temes de ciències socials tenien *un dèbil tractament científic. En uns casos es dona una visió de la societat d'acord amb unes ideologies ben determinades, (...) en d'altres es limiten a una descripció de superfície dels fenòmens socials sense introduir conceptes científics precisos que subministrin als alumnes els instruments adequats per comprendre i transformar la realitat social que els envolta* (CASAS, JANER, MASJUAN, 1973 i 1979, p. 8).

L'evidència que els problemes didàctics no estaven resolts es troba en la mateixa introducció, quan s'afirma: *els conceptes científics, però, no surten d'una pura lectura de la realitat pretesament "transparent". Aquest aspecte planteja el problema didàctic, important sobretot en la primera etapa d'EGB, de com conjugar la necessària descoberta directa del món social per part dels alumnes amb la imprescindible utilització d'un utilitatge científic ja elaborat, necessari per a una correcta lectura de la realitat, és a dir, com evitar caure ja sigui en l'espontaneisme científic, ja sigui en el memorisme* (CASAS, JANER, MASJUAN, 1973 i 1979, 9).

³³ De la programació de primera etapa se'n van fer diverses edicions provisionals, d'ús intern, la primera de la que tinc constància va ser editada l'any 1973. L'any 1979 es va editar a Edicions 62. Veure CASAS/JANER/MASJUAN. Les referències són les de l'edició de 1979, idèntiques a les de l'edició de 1973.

La importància de la perspectiva didàctica i la manera de resoldre-la també era present en el Grup de segona etapa però la preocupació fonamental en aquesta època residia en el canvi dels continguts de la geografia i la història. *Un dels interessos més comuns i una de les preocupacions constants de tots aquests anys fou com introduir l'enfoc marxista de les ciències socials i (...) poder oferir una programació dins del mateix enfoc marxista tant des de les ciències socials en general com des de la història en particular (CASAS/PAGES, 30-31).*

A la introducció a la programació de segona etapa de l'any 1975³⁴ quedava palesa, però, la necessitat d'enfocar globalment les tres perspectives: *La geografia i la història com a matèries fonamentals dins d'un ensenyament renovador, han d'estar lligades a la vida i sobrepassen l'àmbit d'assimilació i retenció d'uns coneixements per entrar a formar part de tot un procés i unes eines de formació de criteris i d'actuació dels nois. En aquest sentit, una base fonamental per a la consecució d'aquest objectiu més ampli, és l'experimentació. Una experimentació lliure que tingui en compte els principis de científicitat, una certa sistematització i les condicions reals de l'escola i dels nois. Per això creiem que és més important que els nois arribin a adquirir un mètode d'anàlisi històrica, encara que sigui d'una manera molt lenta i amb una adaptació senzilla a les seves possibilitats de comprensió, que no pas emmagatzemar moltes dades i fets que els facin anar com a bojos (GRUP DE TREBALL, 1975, 2-3).*

La funció social de les ciències socials, l'actualització dels continguts històrics i geogràfics i la renovació didàctica que s'impulsava des de "Rosa Sensat" en aquesta primera fase, queden reflectits els treballs apareguts en el número 5 de Perspectiva Escolar³⁵ sobre: (a) les funcions i la naturalesa dels coneixements socials (MASJUAN, 1976), (b) les aportacions científiques i didàctiques de la Nova Geografia (BENEJAM, 1976), (c) la història i el medi (JANER, 1976), i (d) la metodologia didàctica per la que s'apostava (CASAS, 1976). I també queden reflectits els problemes derivats del difícil equilibri entre les tres perspectives, quan s'aplicaven a exemples concrets d'història des d'una perspectiva cronològica (PAGES, 1976).

A partir del curs 1975-76 es va iniciar una nova fase que es pot caracteritzar per la preocupació per resoldre els problemes didàctics de la programació de segona etapa. Es va

³⁴ Edició ciclostilada d'ús intern que recollia els treballs realitzats pel grup. Es va publicar i presentar a l'Escola d'Estiu de l'any 1975, Mai no se'n va fer una edició definitiva ja que, immediatament després, es va revisar i es va optar per realitzar una nova programació.

³⁵ Gener de 1976.

revisar la programació de 1975 i es va optar per adequar els continguts i la metodologia a les possibilitats i capacitats dels nois. Les influències de Piaget i dels teòrics de l'escola activa -la influència de Bruner, en canvi, va ser nul·la- van presidir la nova programació³⁶, les característiques principals de la qual eren: (1) *l'adequació i adaptació dels continguts i dels treballs a les possibilitats intel·lectuals dels nois a qui van dirigits*³⁷; (2) *partir del medi, és a dir, de la realitat més pròxima als nois*³⁸; (3) *relacionar la geografia i la història intentant fer "ciències socials"*³⁹; i (4) *adquirir una metodologia de treball i donar les tècniques suficients per a poder continuar estudiant i treballant amb autonomia*⁴⁰ (GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS, 1981, p. 7-9).

La importància del treball realitzat pel grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" durant aquests anys és doble: per una banda, és un treball curricular que obeeix al model de baix a dalt, és a dir, al model del currículum com a procés social, en què no s'establien diferències entre el currículum i el seu desenvolupament. Les programacions eren elaborades per les mateixes persones que les duïen a la pràctica. Per l'altra, és un treball que va generar tot un seguit de materials curriculars⁴¹, d'exemples d'unitats didàctiques⁴² i, també, de reflexió teòrica⁴³, que va crear, en definitiva, un model d'ensenyament de les ciències socials que, lentament, va penetrar en sectors cada vegada més nombroses del professorat català i espanyol.

El Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" va desaparèixer com a tal en els primers anys de la dècada dels vuitanta, coincidint pràcticament amb l'inici de la reforma del cicle superior d'EGB, objecte d'aquesta tesi. No s'ha investigat l'impacte que va tenir en la pràctica de l'ensenyament ni s'han revisat els seus supòsits bàsics. Tampoc no s'ha investigat la influència que va tenir en la configuració d'un model d'intervenció curricular

³⁶ Una primera edició d'ús intern es va presentar a l'Escola d'Estiu de 1980.

³⁷ Les influències piagetianes eren ben evidents en aquest cas.

³⁸ Les raons per les quals es va optar per l'estudi del medi eren les mateixes que les de l'éveil i la recerca però adaptades a les peculiaritats polítiques del nostre país (veure PAGES, 1985).

³⁹ La interrelació de la geografia i la història es va fer a través de la història temàtica o diacrònica a 7è i 8è. La concepció de la història mantenia trets derivats del materialisme històric però incorporava força concepcions de l'Escola dels "Annales".

⁴⁰ S'apostava per una metodologia inductiva si bé s'introduïa també la metodologia hipotètico-deductiva.

⁴¹ Per exemple, els materials publicats a la col·lecció Dossiers sobre les comarques catalanes, o els treballs de JANER/PAGES (1980), BATLLORI/CASAS (1980).

⁴² Vegi's Perspectiva Escolar.

⁴³ Per exemple, els números 5, 92 o 139 de Perspectiva Escolar.

diferent de l'oficial, ni si va ser capaç de canviar el pensament curricular del professorat que va optar per dur a terme les seves propostes.

Gran part de les seves aportacions van ser incorporades a la programació experimental de ciències socials del cicle superior, com explicaré més endavant, revisant-les i adequant-les a la llum de les noves aportacions de la psicologia de l'aprenentatge i de les teories curriculars. També es van empaquetar en llibres de text i van arribar a un nombre més alt de professors i d'alumnes. A començaments dels anys vuitanta, es va iniciar, per tant, un procés molt semblant al seguit a Itàlia en la reforma de 1985 i a Anglaterra amb el currículum nacional: es va institucionalitzar un model de currículum que només té sentit quan el disseny i el desenvolupament formen un tot indestruïble, un procés social.

L'origen, l'evolució i la producció curricular del grup d'Història 13-16⁴⁴ són diferents dels del Grup de "Rosa Sensat". Els seus membres no formen part de cap moviment de renovació pedagògica, sinó que, inicialment, l'any 1977, s'aglutinen entorn de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. És un grup format per professors de BUP, preocupats per la didàctica de la història i interessats en les aportacions realitzades a Anglaterra per l'Schools Council. La primera activitat del grup va consistir, precisament, a traduir i adaptar els materials del ja esmentat projecte *History 13-16* al primer curs de BUP.

El punt de partida del grup va ser el qüestionament de la inviabilitat dels nous programes d'història del batxillerat: *la impossibilitat d'ensenyar història, no ja d'acord amb els corrents didàctics més recents i pedagògics, sinó, ni tan sols, de fer-la atractiva i interessant per als nostres alumnes* (GRUP 13-16, 1983, 56).

El projecte del grup, que es presentava com alternativa al programa oficial de primer de BUP, es basa, seguint el projecte anglès, en l'aplicació d'una metodologia més pròxima a les capacitats i necessitats dels alumnes. Pel grup, els aspectes psicopedagògics i els històrics han de considerar-se en contínua interrelació. Les aportacions de Bloom i Piaget i de l'escola dels "Annales" són el suport teòric del projecte.

⁴⁴ Els primers materials van ser editats l'any 1981 per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Veure Seminario de didáctica de la historia (1981): Hacer historia. Primera fase de investigación. ICE-UAB i les unitats didàctiques que elaborades per desenvolupar el projecte. Posteriorment van ser editats per l'editorial Cymys de Barcelona i, finalment, han estat editats, a Madrid, 1990, amb el títol de Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales per Ediciones de la Torre.

Les necessitats dels alumnes a les que el projecte 13-16 pretenia donar resposta les concreta PRATS en quatre punts:

1. *Necesidad de entender el mundo en que viven, entendiéndolo esto, no como el ofrecer píldoras de comprensiones del pasado acabadas y con moraleja para el presente, sino ofrecer la posibilidad de acceder a una misma memoria pública desde una óptica abierta que ofrezca una cierta perspectiva de los problemas actuales. (...)*
2. *Necesidad de hallar su identidad personal ampliando su experiencia mediante el estudio de personas y situaciones en lugares y épocas diferentes a la suya. En éste sentido la variedad de hechos históricos (desde elementos de la vida cotidiana hasta acciones heroicas), pueden ser eficaces desde puntos de reflexión y estudio.*
3. *Necesidad de entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos, no desde la perspectiva extremadamente abstracta y neoescolástica, sino desde elementos lo más concretos posibles y llenos de connotaciones y referencias motivadoras. (...)*
4. *Por último, la necesidad formativa objetiva de pensar con un espíritu crítico y juzgar las situaciones humanas. (PRATS, 1989, 207)*

L'originalitat del projecte Història 13-16 no es troba tant en la seva concepció del que hauria de ser l'ensenyament de la història -les pautes i els principis de la qual estaven ja molt elaborats en el projecte anglès- com en el fet que demostra que, també entre el professorat de l'ensenyament secundari, és possible la renovació pedagògica i *la elaboración de "programas" razonables y alternativos* (PRATS, 1989, 209). És a dir, és possible una concepció del desenvolupament del currículum com a procés social.

L'experiència del grup⁴⁵ havia de servir, segons PRATS perquè les administracions educatives elaboressin un currículum *lo suficientemente abierto y flexible para que existiera la posibilidad de elaborar nuevas experiencias que ya no tendría que ser alternativas sino englobadas en un plan de estudios inteligente y amplio.* (PRATS, 1989, 209)

Les aportacions del grup 13-16, la seva concepció del que hauria de ser un currículum d'història i del model de desenvolupament han trobat en l'actual reforma del currículum la legitimització que reclamava PRATS. Efectivament, bona part de les seves concepcions van ser recollides a la reforma del primer cicle de l'ensenyament mitjà del MEC i s'han mantingut en l'actual currículum de geografia, història i ciències socials de l'ensenyament

⁴⁵ PRATS analitza també les aportacions del grup valencià GERMANIA-75 del que en va ser membre.

secundari obligatori (12-16) del MEC , amb la qual cosa, i de manera semblant al que ha passat a Anglaterra, Itàlia i Catalunya amb la reforma del cicle superior, s'ha donat el procés d'institucionalitzar un currículum i un model d'implantació sorgits des de baix.

És possible que les aportacions realitzades des de baix conservin la seva lògica i el seu sentit quan s'institucionalitzen i es converteixen en orientacions i documents de les administracions educatives? És molt aviat, encara, per respondre aquesta pregunta. La meua investigació pretén, en part, explicar què va passar amb un currículum i una concepció del seu desenvolupament, fruit d'uns principis educatius i d'un context històric molt concrets, quan es va experimentar entre un conjunt de professors que no tenien per què compartir-los. És a dir, quan un currículum sorgit de baix, dissenyat i desenvolupat des de la pràctica, es converteix en un currículum oficial i és objecte d'una experimentació basada en una altra lògica.

A partir del curs 1983-84, amb l'inici de les reformes del currículum de cicle superior d'EGB i del primer cicle de l'ensenyament mitjà, el currículum de ciències socials entra en una fase d'experimentacions que conclouen amb l'aprovació definitiva per part de l'administració central dels ensenyaments mínims (veure Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio) i del currículum de l'àrea per part de les administracions educatives de les Comunitats Autònomes amb competències educatives (veure, el currículum de primària i secundària obligatoria de Catalunya a DOGC nº 1593, de 13 de juny de 1992).

El moment culminant d'aquest procés va ser la publicació per part del MEC i de la Generalitat de Catalunya dels Dissenys Curriculars⁴⁶, documents que, conjuntament amb els aprovats per altres CCAA, han centrat l'interès del professorat i dels especialistes i han generat abundant literatura i tota mena de propostes i projectes curriculars. Però això ja és una altra història que, en relació amb l'experimentació a Catalunya del cicle superior i, més concretament, de l'àrea de Ciències Socials, serà tractada en profunditat en altres capítols d'aquesta investigació.

⁴⁶ Veure: Diseño Curricular Base. Educación Primaria o Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, ambdos de 1989, i Dissenys Curriculars. Ensenyament Primari. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1990 o Dissenys Curriculars. Ensenyament Secundari Obligatori. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989.

b) La investigació didàctica

Ja he assenyalat que Catalunya i Espanya comparteixen amb França i Itàlia i, en menor mesura amb Anglaterra, el privilegi de desconèixer el que passa amb el currículum quan arriba a les aules i quin és el pensament curricular del professorat.

Les experimentacions del cycle superior d'EGB, de l'ensenyament mitjà i de l'ensenyament secundari obligatori han estat objecte de seguiment i d'avaluació per part del MEC i de la Generalitat de Catalunya. L'anàlisi dels seus resultats permet comprovar les aportacions realitzades per aquestes investigacions educatives en relació amb els temes que són objecte d'estudi en aquesta tesi: el currículum i el pensament del professor. No és el meu objectiu analitzar els resultats dels curricula experimentats ni el procés de disseny i implantació seguits en cada cas, sinó únicament les aportacions que fan al coneixement de la pràctica del currículum i del pensament curricular del professor. Posteriorment, analitzaré dues investigacions més, realitzades darrerament, sobre la pràctica curricular i el pensament del professor de ciències socials i d'història.

L'avaluació dels resultats de l'experimentació del cycle superior d'EGB, realitzada per l'administració catalana és analitzada en el capítol VI d'aquesta tesi. El MEC va encomanar l'avaluació de la reforma del cycle superior d'EGB a GIMENO y PEREZ (1986-1988)⁴⁷ que van comptar amb un equip de set persones per realitzar diversos estudis de casos. L'avaluació dels ensenyaments mitjans la va realitzar un equip del CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA-CIDE (1988-1990) integrat per onze persones. La Generalitat de Catalunya va encomanar l'avaluació dels plans d'experimentació de l'ensenyament secundari a una Comissió Tècnica d'Avaluació, dirigida per la recentment desapareguda MARIA RUBIES⁴⁸ i integrada per quaranta quatre persones més.

L'avaluació realitzada per GIMENO/PEREZ -Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB- consta de cinc parts⁴⁹ i no ha estat publicada. És una avaluació externa, que

⁴⁷ Agaireixo a J. Domínguez les gestions realitzades per facilitar-me l'accés a aquest treball

⁴⁸ Aprofito l'avinentesa per rendir el meu homenatge més cordial a la seva persona, a la seva coherència i a la tasca realitzada per a la millora de l'ensenyament a Catalunya.

⁴⁹ Quan vaig tenir accés a aquest treball, l'any 1989, se'm va dir que la primera part no havia estat entregada al CIDE per la qual cosa no he tingut oportunitat de consultar-la. Les quatre parts restants estan

combina tècniques pròpies de la investigació quantitativa -amb un grup de control inclòs- amb tècniques qualitatives com és l'estudi de casos. Les parts consultades no tracten específicament de cap àrea de contingut ni del pensament curricular del professorat al respecte.

La part dedicada al professorat⁵⁰ té molts aspectes comuns amb la investigació que presento, però també té diferències apreciables. Per una banda, la informació va ser recollida fonamentalment a través de qüestionaris, encara que també es diu que es van realitzar contactes amb professors, es va consultar la documentació del MEC i es van mantenir relacions amb els equips de la reforma. Els qüestionaris sol·licitaven informacions sobre les característiques del grup de professors de cada centre, la seva situació personal i les seves opinions sobre la reforma.

Per altra banda, la investigació es justifica des dels postulats de la investigació-acció, des de la concepció que relaciona estretament els documents curriculars amb les pràctiques i considera el professor com un element clau de l'èxit o del fracàs de qualsevol innovació educativa. Així, afirmen GIMENO/PEREZ: *no podemos caer en la ingenuidad de pensar que dichos principios de renovación cualitativa se instalan o se enraizan en la realidad por el hecho de hacerse públicos y declarar que se consideran deseables. Buena parte del movimiento curricular (...) ha fracasado precisamente en cuanto a su capacidad para modificar las prácticas educativas en las aulas. (...) Las ideas renovadoras no sólo tienen que servir de apoyo a la articulación de contenidos y objetivos en los currícula que se quieren innovar, sino que han de tener en cuenta los procesos de transformación que esas ideas sufren antes de desembocar en la práctica. Las ideas inherentes a un proyecto de reforma curricular interaccionan con las ideas que tienen los profesores que han de llevar a término la implantación de los nuevos programas que contienen esas ideas. (...) La traducción de ideas que hace el profesor y las posibilidades del marco institucional real en el que trabaja son los auténticos responsables del cambio real que se pueda producir.* (GIMENO/PEREZ, 1986, 46)

Les pretensions que inclouen aquestes premises que, en opinió dels esmentats autors, han de suposar una aproximació al pensament que estructura el currículum, a l'anàlisi de la manera com s'ha comunicat als professors i com aquests l'han comprès i acceptat, l'han

dedicades a II. Los profesores de la reforma, III. Los centros y la reforma, IV. Estudio de casos i V. Los padres ante la reforma.

⁵⁰ Veure GIMENO, J./PEREZ, A. (1986): Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB. Parte II: Los profesores de la Reforma

interpretat i l'han aplicat o no a les seves pràctiques, contrasta amb la metodologia emprada i amb les variables analitzades: les actituds del professorat davant la incorporació a la reforma, l'assimilació per part del professorat dels seus principis i el lloc de treball dels professors.

Esbrinar els constructes pedagògics *-los principios básicos más fundamentales que sintetizan puntos de vista ante la enseñanza y ante el aprendizaje-* a través d'un qüestionari i presentar els seus resultats quantitativament, no sembla el millor mètode per saber en què ha canviat la pràctica o en què ha canviat el pensament del professorat, encara que és suficient per saber, teòricament, en quina mesura els professors s'identificaven personalment amb aquests principis i en quina mesura els reconeixien com els que orientaven la reforma. I, sobretot, per analitzar el lloc de treball dels professors i les repercussions que les reformes educatives hi poden tenir, la qual cosa sembla que és el que més va interessar de la reforma del cicle superior a (GIMENO/PEREZ, 1986, 49).

El pensament curricular del professorat que va participar en la reforma del cicle superior del MEC i, en especial, el pensament curricular que emergeix com a conseqüència d'interactuar amb el currículum d'una àrea de coneixements no queda reflectit en la investigació. Així, per exemple, les conclusions extretes de l'anàlisi de les preguntes referides a l'assimilació o no dels principis pedagògics de la reforma es plantegen bàsicament en forma d'interrogants i d'una aproximació molt general al pensament i a la pràctica dels professors: *¿Cómo interpreta realmente un profesor cualquiera de esos principios? ¿Cómo justifica su práctica con esos principios que dice asumir? ¿Qué tipo de práctica pedagógica inicia él a partir de estos principios? ¿En qué dirección le está condicionando la Reforma que dice asentarse en esos principios que él asume? Son preguntas que por ahora dejamos de responder, porque solamente tenemos impresiones poco precisas para poder explicarlas. (...) Lo único que nos queda claro es que se dice compartir una determinada filosofía curricular, y que se aprecia una determinada filosofía curricular en la Reforma. Alguna relación sí que tienen las ideas con los hechos, aunque esta relación no sea siempre directa y de significado unívoco. Al menos podemos afirmar que se está difundiendo una cierta mentalidad pedagógica entre el profesorado* (GIMENO/PEREZ, 1986, 49).

Els estudis de casos realitzats no responen a les preguntes formulades ni aporten tampoc massa informació sobre la pràctica i el pensament curricular dels professors. Els informes dels quatre casos estudiats⁵¹ es centren més en la descripció i l'anàlisi de la manera com

⁵¹ Veure GIMENO/PERES et al.(1988): Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB. Parte IV:

es vivia la reforma a cada centre per part dels professors, els alumnes i els pares, que en l'observació i l'anàlisi de les pràctiques curriculars i la detecció i anàlisi del pensament dels professors de cadascuna de les àrees que s'experimentaven.

Amb tot, hi ha coincidències importants amb la investigació que presento, ja que el projecte curricular de la reforma del cicle superior del MEC i el de la Generalitat de Catalunya compartien els mateixos principis, com es podrà comprovar més endavant, i van seguir un procés d'implantació semblant. Així, per exemple, coincideixo amb GIMENO/PEREZ quan afirmen: *La innovación que ha emprendido la Administración para el Ciclo Superior de la EGB, fue originariamente una forma alternativa de entender la reforma de los programas que gobiernos anteriores habían realizado para los ciclos anteriores -es refieren a los ciclos iniciales y mitad de EGB- (...) Se quiso ensayar las nuevas propuestas antes de establecerlas como obligatorias para el sistema educativo. Este modelo de innovación quería llegar a las prácticas reales y no detenerse en la mera formulación de las propuestas, plasmadas en disposiciones oficiales, convirtiéndose así en una experiencia de renovación pedagógica dentro de una serie de centros que tratan de implantar unos contenidos renovados a través de una metodología diferente. Es decir, que desde un primer momento se apuntó hacia la renovación pedagógica de las formas de desarrollar el currículum. (...) El problema básico desde esta óptica (...) es el de no disponer de un boceto de currículum a experimentar, sino que éste se vaya construyendo al tiempo que se desarrolla la experiencia. De esta suerte los profesores están llamados a realizar un esfuerzo de construcción muy importante, que es coherente con la idea de que los profesionales de la enseñanza han de tener un papel importante en la elaboración de los proyectos pedagógicos que después desarrollarán, ampliando y desarrollando su propia profesionalidad, pero que choca con las posibilidades reales de la mayoría de los profesores, aunque en esa dinámica se hayan enganchado un grupo de profesores que trabajan ilusionadamente.* (GIMENO/PEREZ, 1986, 134-135)

El treball de GIMENO/PEREZ és, sens dubte, un treball rigorós que planteja una manera d'apropar-se a l'anàlisi d'una innovació curricular, des d'una perspectiva més descriptiva i real que les avaluacions de programes basades en el paradigma procés-producte. Aporta informació significativa sobre la manera com els professors, els centres i els pares van viure i van valorar la reforma, però es queda curt -de fet, no hi entra- a l'hora de ressenyar i valorar les pràctiques curriculars dutes a terme i el pensament del professor sobre el currículum. Utilitza els principis propis de l'anàlisi del currículum com a procés social i situa políticament la reforma analitzant, de manera crítica, el context i les limitacions

polítiques i institucionals del procés realitzat i les seves limitacions al desenvolupament professional dels professors.

En canvi, l'avaluació de la reforma experimental dels ensenyaments mitjans realitzada pel CIDE (1988, 1990) és una investigació pròpia del paradigma procés-producte, que analitza quantitativament els resultats dels aprenentatges realitzats pels alumnes. S'ubica en la perspectiva o en la lògica del currículum tècnic, malgrat que es justifiqui la investigació des dels principis que inspiraven la reforma (currículum obert, flexible, etc.), i no analitza ni les pràctiques curriculars ni el pensament del professor. De fet, les variables referides a l'ensenyament i a la pràctica, al context en què es realitzen i a les limitacions de tota mena que incideixen sobre ells, amb prou feines són esmentades en la investigació. L'objectiu de l'avaluació és clar: *Ver si después de dos años los alumnos que cursan el plan experimental obtienen mejores, iguales o peores resultados en rendimiento, aptitudes, expectativas académico-profesionales, actitudes cívico-sociales, reacciones emocionales ante el estudio y variables didácticas que los alumnos que cursan los planes vigentes (BUP o FP) (CIDE, 1990, 23)*⁵².

La pràctica, la situació en la qual els alumnes avaluats van realitzar els aprenentatges, i que és determinant per explicar els resultats obtinguts en les proves a què els avaluadors del CIDE van sotmetre els estudiants de la reforma experimental o els del grup de control, no és considerada més que indirectament a través de l'anàlisi de les variables didàctiques. Les raons que utilitzen els avaluadors en l'informe final, quan ells mateixos es pregunten sobre la pràctica, són tan poc consistents que, segons com s'interpretin, desqualifiquen els resultats de l'avaluació realitzada: *cómo ha sido la práctica, es decir, cuáles han sido las variables del proceso educativo, concretas y propias de la Reforma frente a la enseñanza vigente, ha sido una misión casi imposible para los autores de este informe, ya que no ha habido uniformidad en la implementación de la Reforma. Se han dado diferencias entre Comunidades Autónomas, entre centros e incluso entre profesoras de un mismo centro, etc. (CIDE, 1990, 20)*. Com és possible uniformitzar els resultats de l'aprenentatge, quan la pràctica de l'ensenyament, la pràctica del currículum no ha estat uniforme! Podia ser-ho, per altra banda? Des de la perspectiva del pensament del professor i de les investigacions que he analitzat fins ara sembla evident que no.

Investigacions d'aquesta naturalesa són, en la meua opinió, molt poc útils per explicar i comprendre el procés de la implantació d'una innovació curricular i el paper que hi juga el professorat i no orienten ni la pròpia administració, que és qui sol·licita l'avaluació, ni el

⁵² El mateix objectiu, redactat gairebé amb les mateixes paraules, pot consultar-se a CIDE (1988).

professorat que no hi ha participat, però que necessita informació per preparar-se per quan el nou currículum es generalitzi.

L'informe realitzat per la Comissió Tècnica d'Avaluació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya⁵³, que recull els resultats dels plans experimentals de l'ensenyament secundari (12-16 i 16-18), tampoc és massa il·lustratiu del que va passar a la pràctica ni de quines van ser les relacions del professorat amb el currículum o de quin era el seu pensament. És, però, més orientador que l'informe realitzat pel CIDE i no es basa només en els resultats dels aprenentatges dels estudiants, sinó que inclou, entre altres aspectes, l'anàlisi dels resultats de la implantació dels curricula de cadascuna de les àrees i la formació rebuda pel professorat i proposa la introducció de modificacions de cara a la generalització del nou currículum i accions adreçades a la formació del professorat.

La valoració del currículum -l'única que es realitza per àrees de coneixement- va ser feta a través de qüestionaris dirigits a professors, alumnes i pares. L'anàlisi del currículum de ciències socials es centra en els següents aspectes: els objectius generals de l'àrea, els continguts, la continuïtat entre les etapes 6-12, 12-16 i 16-18, la interdisciplinarietat, el tractament de la diversitat i les possibilitats d'adequació a l'entorn. I es clou amb uns aspectes globals i amb recomanacions i propostes per al futur.

Al marge de l'anàlisi concret del currículum de ciències socials, que en molt aspectes és discutible per superficial i esbiaixada (en l'anàlisi del contingut s'estableixen comparacions entre el DCB de 12-16 del MEC i el de la Generalitat que no es corresponen a la realitat i s'emeten judicis de valor sobre els quals hi ha opinions diferents⁵⁴), es suggereixen un conjunt de pressupòsits per assolir l'èxit de la reforma que tenen relació amb el desenvolupament del currículum i el professorat. Per exemple, sobre la formació del professorat (el reciclatge, en l'informe) es diu que s'haurà de centrar *no sols* (en) *les temàtiques noves sinó* (en) *maneres noves d'organitzar-les*, ja que *els professors s'hauran d'adaptar a la diversitat dels seus alumnes a les aules*, per la qual cosa *cal fer estudis i recerques a l'aula per saber quins són els problemes que es plantegen i quines són les possibles solucions que es troben en el moment de realitzar noves propostes curriculars. Cal potenciar investigacions sobre la classe de Ciències Socials* (RUBIES i al., 1991, 44).

⁵³ Veure RUBIES, M. et al. (1991)

⁵⁴ Per exemple, en parlar de disciplinarietat o interdisciplinarietat o del pes de la història pròpia i de la de les altres Comunitats Autònomes. Veure RUBIES et al.(1991), p. 42

La importància de recollir oficialment la necessitat de realitzar investigacions en ciències socials s'ha de valorar de manera positiva, però indica, també, que durant les experimentacions no es va aconseguir saber suficientment què passava a classe amb el currículum i quina era la intervenció i el pensament curricular del professorat.

Per altra banda, en les conclusions i propostes sobre la formació del professorat s'aposta per un model dirigit a primar el professor com a agent actiu en la implantació del currículum i s'afirmen coses com les següents:

-Si es volen professors formats d'una manera més adient amb la situació socio-educativa actual, els hem de considerar com a agents de desenvolupament, investigadors a l'aula i al currículum -entès com a marc flexible d'actuació educativa- dins l'àmbit contextual dels centres i fonamentalment dels departaments i seminaris (...);

-Cal trobar la difícil combinació entre teoria i pràctica per evitar que la innovació educativa, potser més que qualsevol altra activitat produeixi més discursos que no pas acció;

-Els professors necessiten suport abans de la implantació inicial, durant la implantació i després d'aquesta, ja que un canvi de currículum també implica canvis a nivell personal i interpersonal. (RUBIES et al. 1991, 126)

L'informe apunta vies d'actuació en consonància amb una concepció del desenvolupament del currículum propera a la investigació-acció i per tant situa en un mateix nivell desenvolupament professional i desenvolupament del currículum. La política seguida des d'aleshores pel Departament d'Ensenyament sembla, però, que, a la pràctica, aposta per un desenvolupament curricular i una formació del professorat més propers a la lògica del model tècnic.

A més d'aquestes investigacions -que possiblement s'hagin d'ubicar en el camp de l'avaluació de programes- darrerament han començat a realitzar-se investigacions sobre el pensament del professorat de l'àrea. Concretament durant l'any 1992, es van presentar dues tesis sobre el pensament del professor d'història, les aportacions i els resultats de les quals comento a continuació.

La tesi de GUIMERÀ 1992, 256-257) es basa en l'anàlisi del pensament del professor d'història de secundària. El seu objectiu fonamental és esbrinar *cómo son los profesores, cuáles son sus creencias y teorías implícitas, cómo planifican, cómo es su interacción en el aula y cuáles son sus reflexiones post-interactivas* (GUIMERÀ 1992, 256-257).

Les hipòtesis de partida són les següents: (a) els professors tenen una formació eminentment disciplinada basada en els estudis de la llicenciatura d'història; (b) la formació psicopedagògica dels professors és pràcticament inexistent; (c) els professors de secundària tenen un estatus laboral estable; (d) els professors entenen que l'ensenyament mitjà ha de preparar per a la universitat; (e) els professors tenen poca informació sobre la reforma educativa i la refusen, en certa manera; (f) la visió de la història és eclèctica, però es nota una certa influència del pensament marxista; (g) les creences sobre l'aprenentatge dels alumnes es basen en afirmacions com que arriben de l'EGB amb un nivell molt baix i no tenen interès en l'estudi; (h) els professors planifiquen de manera superficial i quasi sempre individualment; i (i) el tipus d'interacció predominant és l'explicació inicial del professor i la realització posterior d'exercicis.

Per comprovar aquestes hipòtesis, GUIMERÀ va elaborar un qüestionari que va ser passat, en una primera fase, a quaranta professors de vuit centres de quatre Comunitats Autònomes i, en una segona, a quaranta quatre professors de deu centres de Catalunya i va realitzar entrevistes amb trenta professors (deu experts, deu experimentats i deu novells).

Els seus resultats confirmen, en part, les hipòtesis i constitueixen un excel·lent retrat de la situació i del pensament dels professors d'història de l'ensenyament secundari de Catalunya, encara que no són resultats fàcilment generalitzables, ni faciliten informació sobre les seves pràctiques curriculars reals. La pròpia autora considera que les principals aportacions del treball realitzat s'ubiquen fonamentalment en el camp de les creences dels professors i, en especial, en la visió que tenen de la història i del seu ensenyament. Així, en les conclusions que posa a debat, afirma: *Quizás sea el estudio de la visión de la historia que tienen los profesores una de las aportaciones más novedosas de esta tesis. Nos referimos al haber investigado, por una parte cuál era la visión historiográfica de los profesores y, por otra, cómo esta visión conforma toda una visión del mundo, con unas creencias muy arraigadas sobre la enseñanza, los alumnos, el aprendizaje, etc, y, por tanto, impregna toda su actividad docente* (GUIMERÀ, 1992, 484).

En l'últim terme, l'autora suggereix la necessitat de seguir investigant en la línia iniciada i apunta les implicacions de la seva investigació, de cara a la generalització de la reforma i la formació del professorat.

En el primer cas GUIMERÀ, es pregunta si els professors estan preparats per acometre el repte de la reforma educativa i davant la resposta que dona *-sí, pero...-*, assenyala aquells aspectes en els quals creu que estan preparats i aquells en què creu que no ho estan. Entre

els primers destaquen els següents: el fet d'estar entrenats per ensenyar assignatures diferents (geografia i història de l'art); l'experiència docent acumulada; la importància que donen al paper del professor i al batxillerat en la formació dels estudiants; el fet que els agradi ensenyar història; el coneixement que tenen de les dificultats de comprensió d'aspectes claus de la història per part dels alumnes; la varietat de continguts treballats; i la utilització de mètodes variats a classe.

Entre els segons, destaca: l'escàs interès i formació en qüestions psicopedagògiques; el desànim professional; el temor a haver d'ensenyar a alumnes de 12-14 anys (pel baix nivell de coneixements que creuen que tenen); la identificació dels continguts només com a informació; i els problemes que tenen en la planificació. En relació amb aquest últim punt, l'autora opina que és on es poden preveure més problemes i es formula preguntes com les següents: *¿cómo van a adquirir el hábito e, incluso, aceptar que tendrán que trabajar en equipo para elaborar el Proyecto Educativo de Centro y el segundo y tercer nivel de concreción?, ¿cómo se va a romper la tradición de individualismo de los profesores de secundaria?, etc.*(GUIMERÀ, 1992, 514).

La solució que es doni a la primera d'aquestes preguntes és, en definitiva, clau per configurar un model de desenvolupament curricular diferent a l'actual o per mantenir-lo. L'autora suggereix algunes mesures de formació del professorat en la línia del que és el paradigma del pensament del professor i la investigació-acció. Creu que seria convenient *que el profesor reflexionara y explicitara lo que piensa y hace para, así, si es posible, modificar algunas de sus creencias y hábitos de trabajo o que, en todo caso, se dijera a sí mismo qué piensa y qué hace*. I acaba suggerint dues línies d'actuació concretes: la primera consisteix a informar al professorat de *la polémica sobre qué y cómo enseñar, así como de la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor* (GUIMERÀ, 1992, 515), mentre que la segona hauria de consistir a ensenyar-lo a utilitzar les tècniques que ella ha fet servir en el seu treball com a instruments per a la seva autoformació.

La investigació de BLANCO (1992)⁵⁵, per la seva banda, s'inscriu en el marc teòric de la investigació qualitativa i consisteix en un estudi de cas, basat en l'observació participativa d'un professor d'història de BUP. La investigació es centra fonamentalment en *el análisis de los problemas relativos a la selección y organización del contenido, a partir de una situación concreta de enseñanza/aprendizaje de la Historia en el Bachillerato* (BLANCO, 1992, 2).

⁵⁵ Agracixo a Ernesto Gómez les gestions realitzades per facilitar-me l'accés a aquesta investigació.

L'autora pretén rastrejar en les raons per les quals la pràctica analitzada és com és i, per això, considera que s'ha d'implicar en la pràctica del professor, treballant amb ell, i no per a ell, en el context i en el marc en què realitza la seva tasca educativa per, un cop coneguda, *buscar marcos más amplios donde gran parte de las ideas y actuaciones que se hacen presentes en las aulas se generan y tienen sus raíces* (BLANCO, 1992, 191). En aquest sentit, BLANCO es recolza en la teoria crítica per explicar com determinades idees i actuacions -la pròpia selecció i organització del contingut, per exemple- responen a unes concepcions ideològiques determinades i es concreten en l'ensenyament i l'aprenentatge d'una cultura o d'una altra i d'una manera o d'una altra.

Els instruments utilitzats per a la recollida d'informació van ser els següents: l'observació, converses i entrevistes amb el professor i els estudiants, documents curriculars de tota mena i qüestionaris. L'informe -descriptiu i interpretatiu, no valoratiu- es centra en el context, les concepcions i la pràctica del professor sobre l'ensenyament de la història en general i l'ensenyament de la història a 1r. de BUP, les concepcions sobre la naturalesa del coneixement històric en l'ensenyament, el paper del llibre de text, el coneixement "en acció", l'avaluació de l'aprenentatge d'els alumnes i el coneixement històric.

Per comprendre el retrat de les classes i del professor estudiats -*es una enseñanza que cabe caracterizar como tradicional y tiene como eje la lección magistral*- analitza els aspectes estructurals i els factors que, *al ponerse en contacto, confluyen en la lección magistral determinando su justificación al tiempo que se ven reforzados por esta opción metodológica* (BLANCO, 1992, 402): el marc institucional i polític, la concepció de la història i del coneixement que ha d'ensenyar-se i la concepció dels destinataris de l'ensenyament, els estudiants.

L'aportació fonamental de BLANCO, que no treu conclusions sinó que planteja dubtes, problemes i qüestions sobre les que s'ha de seguir treballant, consisteix a haver aplicat una metodologia qualitativa, l'estudi d'un cas únic, per informar sobre la realitat educativa d'una classe d'història i sobre el pensament curricular d'un professor. I haver-lo contextualitzat des d'una perspectiva teòrica, procedent de la teoria crítica, per trobar el significat, per fer comprensible i explicable que la pròpia pràctica educativa és una pràctica social carregada de valors.

En la seva opinió, que jo comparteixo, els estudis de casos permeten reflexionar sobre l'ensenyament i possibiliten la millora de la pràctica. *Primero, y muy especialmente, ampliando el conocimiento de los participantes al ofrecerles perspectivas complementarias a las suyas. (...) En segundo lugar, y a través de la divulgación de los informes, se ofrece*

a otros docentes y estudiantes un 'espejo' en que mirarse (BLANCO, 1992, 440). Per aquesta raó, suggereix pistes sobre les claus de la transformació del coneixement que realitzen les escoles i les posa en relació amb el currículum, el paper dels llibres de text, el paper de la investigació i dels especialistes i la formació del professorat.

Els treballs de GUIMERA i BLANCO formen part d'unes línies d'investigació -el pensament del professor i la investigació etnogràfica- que s'estan demostrant com potencialment més poderoses que les investigacions quantitatives per comprendre com és la pràctica i com el professor construeix el seu pensament curricular. En uns moments de reforma curricular com els que vivim a Catalunya i Espanya, ambdós treballs exemplifiquen una manera d'investigar que ofereix vies per plantejar les relacions entre el currículum i el seu desenvolupament, i entre el currículum i la formació del professorat, de manera qualitativament diferent a com s'ha fet i s'està fent fins ara. La meua investigació es situa en aquesta línia i, com les investigacions anteriors, pretén aportar coneixements per comprendre com interactua el professor amb el currículum i com aquesta interacció ha de ser tinguda en compte per millorar la pràctica de l'ensenyament de les ciències socials i de la història.

La investigació didàctica a Catalunya i Espanya, però, no s'esgota amb les investigacions que acabo de presentar. Per cloure aquest capítol, voldria citar algunes de les investigacions realitzades darrerament en el camp del currículum que aporten noves perspectives a aspectes tan importants com la selecció i la seqüenciació dels continguts. En les seves investigacions sobre els cicles inicial i mitjà de l'Educació Primària, MAURI (1987) i GOMEZ (1990) proposen, un currículum de ciències socials per a cadascun d'aquests cicles que em sembla de gran interès. ASCON (1989), per la seva part, proposa un currículum de geografia per a secundària, basat en les aportacions de la geografia crítica, molt suggestiu i amb enormes possibilitats educatives. VALLS (1990) planteja, des d'una perspectiva psicològica, el problema dels procediments en el currículum i l'il·lustra per a l'ensenyament de la història, en una proposta molt suggerent.

Per altra banda, en els darrers anys ha augmentat el debat sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials, el contingut que s'ha d'ensenyar i la seva seqüenciació, els problemes derivats del seu aprenentatge, etc., amb la qual cosa el volum de la literatura didàctica, així com les propostes curriculars per a les diferents etapes educatives i l'elaboració de materials alternatius han crescut de manera considerable. La reforma curricular iniciada fa deu anys ha representat un esperó important en el creixement del coneixement didàctic de la geografia, la història i les ciències socials i, si bé la

investigació va força endarrerida, les perspectives de creixement a curt i a mig termini semblen bones⁵⁶.

La revisió que he realitzat sobre l'estat del currículum de l'àrea de ciències socials i d'història, i sobre la investigació didàctica relacionada amb el desenvolupament del currículum i el pensament del professor, té per objectiu justificar epistemològicament la investigació que presento i ubicar-la dins de la investigació educativa i didàctica.

El procés seguit en l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB i el procés d'investigació que he desenvolupat en la present tesi han de comprendre's dins d'aquest marc. Ara bé, responen a una situació i a un tempo diferents de moltes de les investigacions que acabo d'analitzar. Comparteixen molts dels principis de les investigacions esmentades, però tenen unes peculiaritats conceptuals i metodològiques que, com es podrà comprovar en les capítols següents, emanen de la naturalesa del currículum experimentat, del propi procés d'experimentació i de les fonts d'informació i la metodologia utilitzades.

⁵⁶ Vegi's en relació amb la investigació a Catalunya, GONZALEZ MANGRANE (1992).

CAPÍTOL II

**EL PROCÉS D'ELABORACIÓ DEL DISSENY CURRICULAR
DE CIÈNCIES SOCIALS DEL CICLE SUPERIOR D'EGB:
GÈNESI, CRONOLOGIA I CONTEXT.**

L'elaboració del Disseny Curricular de Ciències Socials del cicle superior d'EGB es va realitzar, conjuntament amb el de l'àrea de Llenguatge i a diferència dels dissenys de les altres àrees, en dos moments: des de finals del curs 1982-83 a finals del curs 1983-84, i des del curs 1983-84 a començament del curs 1986-87. Aquesta situació s'explica per dos fets:

1. La necessitat i la urgència de reorientar les programacions vigents -les de la Llei General d'Educació de 1971- a la nova ordenació política de l'Estat espanyol (la Constitució i l'Estatut)
2. El reinici del procés de reforma curricular de la Segona Etapa d'EGB i de l'experimentació consegüent per part de l'Administració Central, a fi de culminar la reforma de l'EGB realitzada ja en els cicles inicial i mitjà.

Pel que fa al primer punt les mancances més greus en relació amb la nova ordenació político-jurídica i l'ensenyament es localitzaven en les àrees de Llenguatge i Ciències Socials.

La suspensió de l'aplicació dels nivells mínims previstos per al cicle superior d'EGB per part de l'Administració socialista¹, amb els quals s'havia de cloure la reforma iniciada als cicles inicial i mitjà, va portar a l'Administració catalana a endegar un seguit de mesures per esmenar, a títol orientatiu, les mancances existents en les programacions de Ciències Socials i de Llenguatge del cicle superior d'EGB. Aquestes mesures es concretaren en l'Ordre del 25 d'agost de 1983² "per la qual es fixen els criteris prioritaris dels programes d'investigació i experimentació educatives i es convoca concurs públic per a la selecció de programes i la seva adjudicació als centres docents", entre ells el de Ciències Socials del cicle superior d'EGB.

Quant als segon aspecte, El Anteproyecto de reforma de la segunda etapa de Educación General Básica, elaborat el primer trimestre del curs 1983-84 per la Subdirecció General

¹Reial Decret 607/1983, BOE de 27 de març

²DOGC n° 363 de 14 de setembre de 1983

de Ordenación Educativa del MEC, havia de desenvolupar-se en cadascuna de les àrees a partir d'un treball que es realitzaria conjuntament per representants del MEC i de les Comunitats Autònomes entre elles la catalana, a la qual vaig representar en l'àrea de Ciències Socials .

La participació de l'Administració catalana en els grups de treball de la reforma del currículum de la Segona Etapa va culminar amb la creació d'uns grups de treball propis per cada àrea que, a més d'analitzar les propostes realitzades conjuntament amb el MEC, van acabar per elaborar un disseny de cada àrea. Aquesta situació va permetre d'iniciar el Pla d'Experimentació del cicle superior d'EGB, aprovat per l'ordre de 23 de juliol de 1984³, en el curs acadèmic 1984-85. En el seu primer curs, l'experimentació només es va dur a terme a 6è d'EGB i en les àrees de Llenguatge i Ciències Socials.

L'elaboració del Disseny Curricular de Ciències Socials va estar, per tant, marcada per aquestes circumstàncies. La continuïtat entre una i altra etapa és ben palesa i es fa difícil establir els límits entre elles, ni que sigui cronològicament, tant per la continuïtat dels especialistes de l'àrea com per la mateixa política de la Conselleria que, des d'un primer moment, va voler reformar globalment la segona etapa.

El currículum de Ciències Socials que serà objecte d'una anàlisi més acurada és el que s'inicia amb el procés d'experimentació durant el curs 1984-85 i que finalitza en el curs 1987-88 per donar pas a l'experimentació del currículum de la futura secundària obligatòria. L'elaboració del currículum es va iniciar a finals del curs 1982-83 i va acabar a començament del curs 1986-87 amb la presentació als centres i als mestres experimentadors de la programació de 8è d'EGB.

En aquest capítol descriuré la gènesi , la cronologia i el marc institucional⁴ de tot el procés d'elaboració i experimentació del currículum de Ciències Socials, així com els primers referents curriculars que van presidir la reforma del cicle superior. En els capítols següents analitzaré els referents curriculars, el currículum de l'àrea de Ciències Socials i el seu procés d'experimentació amb més detall.

³DOGC nº 459 de 8 d'agost de 1984.

⁴Entenc per marc institucional les accions empreses per les administracions autonòmica i central en relació amb el currículum. Aquestes accions van traduir-se en ordres i documents publicats en el DOGC i en el BOE, en revistes d'educació oficials -Butlletí dels Mestres o Vida escolar-, en documents d'ús intern o en orientacions, indicacions i prescripcions escrites -cartes, actes de reunions,... -o orals.

1. La programació experimental de Ciències Socials del cicle superior d'EGB⁵.

La suspensió de l'aplicació dels nivells mínims previstos per al cicle superior d'EGB per part de l'administració socialista (març de 1983) va suposar la interrupció del procés de reforma dels programes d'EGB iniciat per l'administració ucedista.

Els Reials Decrets 69/1981, de 9 de gener, d'Ordenació de l'Educació General Bàsica i fixació dels ensenyaments mínims per al cicle inicial i 710/1982, de 12 de febrer de fixació dels ensenyaments mínims per al cicle mitjà de l'Educació General Bàsica, havien permès a la Conselleria d'Ensenyament de normalitzar la situació lingüística i social als cicles inicial i mitjà d'EGB. Quedava pendent la normalització del cicle superior, per la qual l'Administració catalana va canviar d'estratègia i va reorientar el treball iniciat en els altres cicles, a l'espera que el MEC reobris i acabés el procés. Els primers passos per reiniciar-lo el procés es van realitzar durant l'any 1983, especialment el darrer trimestre, però no va ser fins l'any 1984 que es van materialitzar en accions concretes. Aquesta situació va afectar bàsicament el calendari de treball previst per a l'any 1983, retardant en un any l'elaboració dels curricula de cicle superior i llur experimentació.

Malgrat tot, la mesura va ser, en la meua opinió, positiva per a l'ensenyament de les Ciències Socials. La proposta presentada pel govern d'Unión del Centro Democrático en el document intitulat Programas Renovados de la E.G.B. (Documento de Consulta). Ciencias Sociales⁶ per als cicles mitjà i superior no recollia, en el darrer cicle, ni el pluralisme cultural reconegut en la Constitució i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, ni les darreres aportacions en els camps disciplinar, psicopedagògic i didàctic. A banda de respondre a un model curricular tancat i eficientista, prescindia de les aportacions realitzades des de la renovació pedagògica. També evidenciava un profund desconeixement de la realitat sociològica i psicològica dels alumnes a qui estava destinat, com es va posar de manifest en les anàlisis i crítiques realitzades per diversos col·lectius tant catalans com de la resta d'Espanya. Per exemple, les del grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat", les del Departament de Ciències Socials de l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona o les realitzades en les **Jornadas para el estudio**

⁵ Ordre de 8 de setembre de 1983.

⁶ Vida Escolar n° 209. Novembre-Diciembre 1980.

de los programas renovados de la EGB, organizadas per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Madrid⁷ el mes de maig de 1981.

1.1. Els primers documents del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB.

La primera mesura realitzada pel Departament d'Ensenyament per normalitzar l'àrea de Ciències Socials de la segona etapa d'EGB fou encomanar la realització d'una programació i d'unes conductes terminals de l'àrea a un equip d'especialistes.

En la primera etapa, l'equip l'integràvem Roser Batllori i Joan Pagès, ambdós mestres, membres del grup de treball de Ciències Socials de "Rosa Sensat" i professors de Didàctica de les Ciències Socials a les Escoles de Magisteri de Girona i de Sant Cugat respectivament.

En reunió celebrada el 8 de juny de 1983 se'ns va fer l'encàrrec d'elaborar unes orientacions per a una programació de Ciències Socials de 2a. etapa i un inventari de les Conductes Terminals que havien d'adquirir els alumnes en finalitzar el cicle superior d'EGB en l'àrea de Ciències Socials.

En relació amb el primer encàrrec -La programació- vam rebre les següents indicacions:

-prendre en consideració els programes de Ciències Socials ja renovats del cicle mitjà⁸, a fi d'establir una línia de continuïtat;

-respectar la programació vigent i les Orientaciones para la Segunda Etapa de l'any 1971, ja que no havien estat derogades i la Generalitat no tenia competències per fer-ho;

-prendre en consideració les aportacions que tant a nivell de contingut com de didàctica, s'havien fet a Catalunya en el camp de les Ciències Socials;

⁷Los programas renovados de la EGB. Análisis, crítica y alternativas (1981) ICE. Universidad Autónoma de Madrid.

⁸ Publicats per la Generalitat a Orientacions i programes. Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica. (1983). Departament d'Ensenyament. Secretaria Tècnica.

-donar eines de reflexió, coneixements, creació d'actituds i tècniques de treball als alumnes, partint de la seva realitat més pròxima i tenint en compte les característiques psicològiques dels preadolescents de 2a. etapa.

Aquest encàrrec es concretava, a títol indicatiu, en:

-l'elaboració d'un marc general sobre com s'havien de treballar les Ciències Socials a la 2a. etapa d'EGB que havia d'incloure uns principis generals, uns objectius també generals, uns continguts per als tres cursos (6è, 7è i 8è) i la metodologia i les tècniques de treball;

-el desenvolupament didàctic d'uns temes monogràfics que vam acordar que fossin dos per a cada curs amb la finalitat de servir de model als mestres sobre la manera de tractar les Ciències Socials a la 2a. etapa. Els temes que vam proposar van ser els següents: per a 6è d'EGB, **La ciutat avui i Els orígens històrics del poblament**; per 7è d'EGB, **L'agricultura al món i La història de l'agricultura**; i per a 8è, **La industrialització i Els règims polítics al món**. En cada tema s'havien d'explicitar els objectius específics i les activitats suggerides.

El segon encàrrec -Les conductes terminals- s'emmarcava dins del predisseny de plantejament d'un currículum de cicle superior d'EGB, programat pel Gabinet d'Ordenació Educativa d'Ensenyament Primari de la Generalitat el mes de maig de 1983. Es sol·licitava als especialistes d'àrea, i concretament als de Ciències Socials, l'elaboració d'un inventari de les Conductes Terminals. Era el primer pas per a l'elaboració del currículum de l'àrea, currículum que s'hauria d'ajuntar a l'anàlisi que diversos especialistes realitzarien, paral·lelament, dels condicionants -en el document "determinants"- del currículum i a un disseny comú per a totes les àrees. Per la realització d'aquest inventari se'ns van donar les següents orientacions:

-les conductes s'havien d'entendre com les adquisicions en capacitats que els alumnes havien d'haver assolit al final del cicle superior d'EGB;

-s'havien de referir a hàbits i tècniques de treball, a coneixements i a actituds;

-no havia de ser una llista exhaustiva;

-al costat del contingut a què es referís la conducta, hi havia d'haver un exemple o una proposta d'activitat. Per exemple: relacionar els corrents migratoris amb la població activa

o amb el grau de desenvolupament econòmic de les regions.

Ambdós encàrrecs s'havien d'acabar el mes de setembre de 1983. En reunions realitzades durant els mesos de juliol i agost amb membres del Gabinet d'Ordenació Educativa d'Ensenyament Primari de la Generalitat, es van concretar més les demandes, es van donar noves orientacions i es van analitzar les primeres aportacions fetes pels especialistes. En concret, se'ns va recomanar:

-respectar els principis generals de la Segona Etapa d'EGB i la programació vigent, sense que això hagués de suposar renunciar a la creativitat en l'elaboració dels temes;

-considerar les característiques psicològiques dels alumnes de l'etapa i, si fos possible, assenyalar com han de repercutir en la programació les diferències entre els de 6è i els de 7è i 8è;

-explicitar la importància de la formació d'hàbits cívics per al desenvolupament de la convivència democràtica;

-destacar la importància de l'arrelament al medi i, més concretament, a Catalunya, tant en les activitats com en el contingut. En el primer cas se'ns va suggerir plantejar com a mínim una activitat fora de l'aula -una sortida- a cada tema; i en el segon, destacar la història de les institucions polítiques catalanes i de l'autogovern en el tema dedicat a l'estudi dels règims polítics al món .

També se'ns va definir més el concepte de "conductes terminals", ja que les primeres indicacions havien estat molt genèriques i ens havíem trobat amb problemes a l'hora de concretar-les. Se'ns va suggerir, de nou, que les referíssim a coneixements, hàbits de treball i actituds.

Durant l'estiu de 1983 es redacten els dos documents -**Programació experimental de Ciències Socials del cicle superior i Conductes terminals de Ciències Socials de cicle superior**-, que van ser presentats als responsables del Gabinet d'Ordenació Educativa el mes de setembre.

En un primer moment, els dos documents van ser treballats separatament, ja que tenien finalitats diferents. El primer -La programació experimental- formava part dels programes d'experimentació educativa aprovats per l'Ordre del Conseller d'Ensenyament de 25 d'agost de 1983. El segon -Les conductes terminals- s'havia d'integrar en el predisseny

de currículum de cycle superior, relantitzat a l'espera que el MEC decidís reiniciar la reforma.

La programació experimental va ser analitzada pels membres del Gabinet d'Ordenació Educativa (GOE) durant els mesos d'octubre i novembre i publicada en forma de document d'ús intern. Posteriorment, va ser sotmesa al dictamen d'institucions i persones enteses en el tema com ara els ICE, el moviment de mestres "Rosa Sensat" o el SEDEC. Es recolliren alguns suggeriments, però el document no va ser objecte de modificacions substancials.

Durant el mes de gener de 1984, es van concretar amb els responsables del GOE les accions que s'havien de realitzar per endegar la seva experimentació en els centres seleccionats segons l'Ordre de 22 de desembre de 1983⁹. El 21 de febrer de 1984 es va iniciar el programa experimental amb una primera reunió amb els mestres dels centres experimentadors, en la qual es va presentar la programació, la metodologia de treball i el calendari.

Paral·lelament, s'estava discutint el document de les Conductes Terminals en el context de la reflexió sobre el nou currículum del cycle superior, el procés del qual descriuré en l'apartat següent. Fruit de les discussions, es va optar per reformular algunes conductes de la primera part, suprimir la part dedicada a la concreció temàtico-conceptual de les conductes terminals, i afegir-hi la introducció que havíem elaborat en la programació experimental. Aquest document va ser publicat en el Butlletí dels Mestres nº 184, de febrer de 1984, encapçalat per una nota elaborada pel GOE, on s'afirmava que el document *defineix el marc general on situar el tractament de les Ciències Socials així com les conductes terminals que haurien d'haver adquirit els alumnes en acabar l'escolaritat obligatòria*.¹⁰

Els dos documents foren refosos en un de sol, publicat primer com a document d'ús intern el desembre de 1983 i, posteriorment, en un número monogràfic del Butlletí dels Mestres¹¹ dedicat a l'avantprojecte per a la reforma de la Segona Etapa d'EGB

⁹ DOGC nº 397 d'11 de gener de 1984.

¹⁰ Pàgina 17

¹¹ Número 189, d'octubre de 1984, p. 28-38

2. Els referents curriculars per a la reforma del cicle superior d'EGB i el disseny del currículum de Ciències Socials

La suspensió del procés de reforma de la segona etapa d'EGB, aprovada pel Reial Decret 607/1983 ja esmentat, no va suposar la interrupció definitiva de les activitats tendents a la conclusió del procés de reforma de tota l'EGB. Paral·lelament a l'aprovació dels programes experimentals de Llenguatge i Ciències Socials, es van elaborar les Conductes Terminals de totes les àrees. Era la primera concreció, en l'àrea de Ciències Socials, del **Predisseny de plantejament d'un currículum de cicle superior d'EGB** consensuat amb el MEC. Aquest predisseny contemplava, també, l'elaboració d'uns informes de sociologia, psicologia i pedagogia, referits als condicionants que s'havien de tenir en compte en el currículum del cicle superior, que comentaré en el proper capítol, a més d'un pla de treball i d'un calendari.

El següent pas es va realitzar durant el segon trimestre del curs 1983-84. Per una banda, es va formar part dels grups de treball de l'àrea de Ciències Socials i Llenguatge creats a Madrid i integrats per representants del MEC i de les Comunitats Autònomes amb competències educatives per desenvolupar i concretar el **Anteproyecto de reforma de la Segunda Etapa de EGB**. Per l'altra, es va assistir al **Colloque National sur l'histoire et son enseignement** convocat pel Ministère de l'Éducation Nationale francès a Montpeller (gener de 1984), amb la finalitat de recollir informació sobre la reforma de l'ensenyament de la geografia i de la història que s'estava desenvolupant a França.

La fase definitiva es va iniciar el tercer trimestre del curs 1983-84 i es materialitzà amb l'Ordre de 23 de juliol de 1984, que aprovava el **Pla d'experimentació del cicle superior d'EGB** a partir del curs 1984-85. Durant aquesta fase, s'elaboren, simultàniament, el **Marc curricular per a l'ensenyament obligatori**, els dissenys curriculars de totes les àrees i els materials curriculars per a l'experimentació.

És el període més intens i, també, més contradictori, ja que s'estava treballant en diversos camps alhora i prioritant una experimentació per a la qual els referents curriculars generals i les adaptacions a les àrees no havien estat suficientment contrastats. El Marc curricular per a l'ensenyament obligatori, per exemple, es va editar per primera vegada en la seva versió definitiva com a document de treball el febrer de 1986, quan només restava per finalitzar la programació experimental de 8è de l'àrea de Ciències Socials.

Aquesta etapa és la que descriuré amb més detall. En primer lloc, establint la cronologia general i el marc institucional del Pla d'experimentació pel que fa a l'elaboració i concreció dels referents curriculars generals del cicle i del propi marc curricular i, en segon lloc, pel que fa a les concrecions realitzades des de l'àrea de Ciències Socials. L'acabament de tot el procés -elaboració del disseny i experimentació- es pot situar a finals del curs 1987-88, encara que durant el curs 1988-89 els centres van seguir experimentant.

2.1. L'Avantprojecte de reforma de la Segona Etapa d'EGB.

La voluntat de no caure en els errors comesos en les reformes dels programes de cicle inicial i mitjà explica que la reforma del cicle superior no es plantegés com un simple canvi de programes. I que, per tant, els canvis que s'havien de realitzar en aquells fossin la materialització d'uns canvis més profunds, que haurien d'afectar a la pròpia concepció general del cicle. No es tractava de canviar els programes, de substituir els vells pels renovats, com havia fet l'administració ucedista, sinó de realitzar un plantejament més global. Calia partir de l'experiència anterior -tant de la derivada de la implantació de la Llei General d'Educació com de la dels Programes renovats- per buscar respostes als reptes educatius pendents, especialment en relació amb el fracàs escolar detectat al final de l'EGB i amb l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins els 15 o 16 anys de la qual ja es parlava amb insistència.

El fet que la segona etapa d'EGB fos terminal i que l'alumnat, en acabar, hagués d'optar entre seguir estudis de formació professional o de batxillerat, juntament amb l'alt índex de fracàs escolar, era una raó prou important perquè les administracions educatives de l'Estat i de les Comunitats Autònomes es plantegessin la reforma de la segona etapa amb més cautela i, alhora, amb més profunditat.

Fruit d'aquesta sensibilitat compartida per les autoritats del MEC i de les Comunitats Autònomes amb competències educatives -País Basc, Andalusia, Galícia i Catalunya- es va iniciar un procés de confluència i aproximació durant el curs 1982-83. Després de diverses reunions a Madrid entre responsables polítics de l'administració central i de les autonòmiques, es va assolir el compromís d'iniciar conjuntament reunions tècniques, per tal de dissenyar un currículum de cicle superior i concretar-lo en cadascuna de les àrees.

Durant el primer trimestre del curs 1983-84, especialistes en pedagogia, psicologia, sociologia i teoria curricular, conjuntament amb tècnics de les administracions, es van reunir a Madrid per tal de planificar les actuacions, analitzar la situació de la segona etapa d'EGB i elaborar i consensuar un marc teòric comú.

El primer resultat va ser l'elaboració del Anteproyecto de reforma de la segunda etapa de Educación General Básica ja esmentat. Aquest document, les característiques del qual esmentaré més endavant, recull en bona part la proposta realitzada pel Gabinet d'Ordenació Educativa d'Ensenyament Primari el mes de maig de 1983.

Durant els mesos de febrer i març de 1984, es va constituir a Madrid un Seminari de treball amb professors d'EGB i especialistes de les àrees de Llenguatge, Matemàtiques, Ciències Naturals i Ciències Socials, a fi d'elaborar el disseny curricular de cadascuna d'elles. Aquests dissenys foren editats per la Dirección General de Educación Básica del MEC, l'abril de 1984, juntament amb El anteproyecto para la reforma de la segunda etapa de EGB com a document de treball d'ús intern. Analitzats i debatuts per les diferents Comunitats Autònomes, entre elles la catalana, es van publicar a Vida Escolar¹² i van constituir la base de l'experimentació que el MEC realitzà en els territoris de la seva competència a partir del curs 1984-85.

Fins l'abril-maig de 1984, es pot parlar, per tant, d'un treball conjunt del MEC i de les Comunitats Autònomes, de l'existència d'un consens entorn a la reforma de la segona etapa d'EGB i de la possibilitat d'elaborar un currículum comú que respectés les competències de les diferents administracions.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat va col·laborar en el procés tant a través dels seus tècnics com d'especialistes en psico-sòcio-pedagogia i en didàctica del Llenguatge i de les Ciències Socials. A mesura que avançava el procés, aparegueren, però, certes reticències d'ordre polític i competencial que, sense interferir de manera directa el treball, evidenciaven les ganes de separar-se'n i d'actuar amb més autonomia. De fet, a partir de l'abril de 1984, un cop acabat el treball dels especialistes a Madrid, el Departament d'Ensenyament va convocar especialistes de les diferents àrees i a pedagogs, psicòlegs i experts en teoria curricular per analitzar els documents elaborats a Madrid -els mínims-, adequar-los a la realitat catalana i poder iniciar el procés d'experimentació aprovat per l'Ordre de 23 de juliol de 1984.

¹² Número 229-230, año 1984 (començament de curs 1984-85)

Descriuré, a continuació, el contingut de l'Avantprojecte i dels altres referents curriculars adoptats pel MEC i les Comunitats Autònomes en el període que podríem qualificar com de "consens". Aquesta descripció té com a finalitat contextualitzar el procés d'elaboració del disseny de Ciències Socials i emmarcar-lo tant cronològicament com teòrica.

Els acords polítics entre el MEC i les Comunitats Autònomes amb competències van confluïr, com ja he dit, en el reinici del procés de reforma de la segona etapa d'EGB. La voluntat de reemprendre una reforma consensuada va permetre la convergència d'esforços i de treballs dispersos i una planificació més racional dels passos que s'havien de realitzar.

El document Anteproyecto de reforma de la segunda etapa de Educación General Básica pot considerar-se com la primera concreció d'aquesta racionalització. Recull les aportacions del document **Las enseñanzas mínimas del ciclo superior** elaborat amb anterioritat -octubre de 1983- per un grup de treball format per representants de la Subdirecció General de Ordenación Educativa del MEC, de les Comunitats Autònomes i del cos d'inspectors. I es desenvolupa en el **Borrador de trabajo sobre el diseño curricular del ciclo superior** i els informes que l'acompanyen, entregat als integrants del Seminari de treball reunit a Madrid entre el febrer i el març de 1984, com a orientacions per dissenyar els currícula de les àrees.

El document té dues parts, els trets més generals de les quals exposaré de manera sintètica, assenyalant, però, aquells elements que calia considerar en l'elaboració del disseny de Ciències Socials. La primera part estava dedicada a la planificació general del currículum, mentre que la segona estava dedicada al seu desenvolupament.

2.1.1. Els fonaments teòrics de l'Avantprojecte de reforma.

La **planificació general** incluïa l'anàlisi dels determinants del currículum, la seva estructura i un seguit de consideracions finals que abastaven des de les conductes terminals fins a l'avaluació. Exposo les característiques principals de cadascun d'aquests tres apartats.

a) **L'anàlisi dels determinants del currículum** pot considerar-se la justificació teòrica de la necessitat de la reforma del cicle superior d'EGB. Incluïa les variables

següents:

-La població escolar del cicle superior. Destaca en aquest apartat la quantificació de la població escolar del cicle superior el curs 1983-84, el fracàs escolar - 37,3% de nois i 31,2% de noies no obtenien el graduat escolar- i l'anàlisi de les causes principals d'aquest, entre les quals s'assenyalaven:

-la falta de professors especialitzats en totes les matèries i l'errònia adscripció als cursos dels existents, no tenint en compte la seva especialitat i experiència;

-el desinterès general per part dels alumnes, originat per l'absència de motivació, la falta de connexió entre la societat i els continguts, i la inserció en la cultura de la imatge, que indueix a obtenir informació sense esforç personal.

Una de les àrees amb més forta incidència en el fracàs escolar que es destacava en aquesta anàlisi era la de Ciències Socials de 6è d'EGB.

-Anàlisi de les crítiques més significatives sobre els Programes Renovats d'EGB. Es citaven com a crítiques més comunes en els documents consultats: l'obligatorietat dels objectius, l'augment d'objectius, la falta d'una estructura vertical -les connexions entre els cicles- i d'una estructura horitzontal -les connexions entre les àrees-, el criteri de selecció dels continguts, que era qualificat com a nocionalístic i acadèmic, i la introducció de l'organització en cicles mantenint l'estructura de curs, entre d'altres.

Es considerava insuficient una reforma de programes i es suggeria una reforma en profunditat del sistema educatiu i una experimentació prèvia a la implantació general de les reformes curriculars.

-L'estudi de les característiques psicològiques dels alumnes de 11-14 anys. Aquest estudi, elaborat des d'una òptica piagetiana, desenvolupava les característiques generals de l'alumnat d'aquesta etapa en els següents àmbits:

-l'intel·lectual: la transició de les operacions lògico-concretes a les lògico-formals a partir dels 11-12 anys i l'adquisició de mecanismes bàsics del pensament científic com a eixos fonamentals;

-l'afectiu, on es presentaven un seguit de trets comuns a les diferents edats (11,12,13,14 anys);

-el personal, centrat en l'adquisició de la consciència moral;

- el motriu, també agrupant els trets comuns per a cada edat;
- el desenvolupament corporal i l'evolució sexual, diferenciant entre nois i noies;
- el desenvolupament social, establint les diferències per edats; i
- el desenvolupament dels interessos i jocs, també per edats.

En la meua opinió, aquest estudi era excessivament genèric i no subministrava informació rellevant a l'hora d'elaborar els dissenys curriculars de cada àrea.

-L'anàlisi de la cultura i societat espanyoles. Aquesta anàlisi va ser realitzada pels sociòlegs A. MONTCADA, S. CARDÚS i A. de MIGUEL, a través d'informes personals que es van adjuntar al document. L'informe de CARDÚS havia estat ja presentat al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i és un exemple de la col·laboració citada entre aquesta administració i el MEC. Els tres informes presenten una aproximació molt general a la cultura i a la societat espanyoles del moment. Cal destacar, però, aquells elements que tenen una relació més directa amb el disseny de les Ciències Socials:

-per CARDÚS (1983), un aspecte important del món contemporani era el desenvolupament incorrecte de les variables temporals. En paraules seves: *hi ha un cert grau d'infantilització en el domini temporal que fa centrar l'individu en un domini exclusiu del present i que és incapaç de lligar-lo amb el passat i, en conseqüència, mostra greus dificultats per a establir projectes personals de futur.* També assenyalava la distància entre els interessos immediats dels nens i els continguts que es volen transmetre i concluïa afirmant que *és menys important el canvi de contingut que la forma i les condicions en què s'efectua aquesta transmissió.*

- Per DE MIGUEL (1983), la reforma era una bona ocasió perquè les Ciències Socials com a tals s'introduïssin en aquest cicle educatiu. Ho argumentava amb les següents paraules: *No parece suficiente su colocación -la de les Ciències Socials- bajo el paraguas protector de la Historia o la Geografía. Tanto para continuar por la vía universitaria como para acceder al mercado de trabajo, los egresados de este ciclo deberán contar con algunos conocimientos de Psicología, Sociología, Antropología, Economía o Derecho, además de los que integran la tradicional denominación de Letras.*

-L'anàlisi del procés d'aprenentatge i les teories psicològiques sobre l'aprenentatge en aquestes edats. També en aquest cas l'anàlisi havia estat encomanada a diferents psicòlegs -J. DELVAL, L. JAÑEZ, C. COLL i C. MENDEZ- que van presentar informes individuals. El de COLL, com el de CARDÚS, havia estat presentat

prèviament a la Generalitat de Catalunya i va constituir l'eix sobre el qual es va desenvolupar el marc curricular, per la qual cosa el tractaré amb detall més endavant. La resta d'informes no presentaven alternatives globals per a l'elaboració del currículum, sinó consideracions sobre aspectes més concrets, com els Programes renovats, en el cas de DELVAL, o sobre el funcionament cognitiu dels alumnes d'aquest cicle, en el cas dels altres dos.

-L'estudi dels diferents camps del coneixement humà, estructura, generalitzacions i funcions, en relació amb la formació humana.

Aquest estudi, encomanat inicialment a setze especialistes de diferents camps disciplinars, no es va materialitzar en cap document. La seva feina s'explicita en el punt dos de la segona part de l'Avantprojecte -fase de realització- i havia de consistir en: a) determinar els esquemes conceptuals o xarxes semàntiques de les distintes àrees de coneixement del currículum; b) precisar l'aportació específica de cada disciplina; c) seleccionar una seqüència de temes o continguts significatius; d) establir criteris metodològics; i e) orientar els professors d'EGB durant el procés d'elaboració del currículum. Finalment, es va optar per prioritzar la darrera activitat que, en el cas de Ciències Socials, va ser realitzada pels professors H. CAPEL, geògraf, J. L. SANPEDRO, economista, i J.M. JOYER, historiador.

-Determinar els objectius generals de la institució escolar en el cicle superior. El document presentava un llistat de nou objectius generals del cicle i els criteris utilitzats per elaborar-los i, posteriorment, adequar-los a cadascuna de les àrees curriculars: compatibles amb els drets humans, democràticament orientats, socialment rellevants, tendents a satisfer les necessitats personals i equilibrats. Així mateix, es desenvolupaven alguns dels conceptes citats en l'enumeració dels objectius, entre ells la formació del pensament integrador, del pensament crític i del pensament creatiu, aspectes tots ells que representaven una aportació important i que, en la meua opinió, no foren convenientment recollits, almenys en l'àrea de Ciències Socials.

Formaven part d'aquesta anàlisi dels determinants del currículum, els informes elaborats pels pedagogs, si bé en l'Avantprojecte no hi constaven específicament. Aquests informes havien estat encomanats a J.M. ESCUDERO, A. ESCOLANO, J. GIMENO, L.M. SOBRADO, R. RODRÍGUEZ i C. AMORÓS, P. DARDER i J.A. LÓPEZ. AMORÓS, DARDER i LÓPEZ havien elaborat el seu informe per encàrrec de la Generalitat. En conjunt, es defineixen entorn de les decisions curriculars que s'han d'adoptar en la reforma del cicle, en l'articulació del currículum i la seva estructura, en la

seva necessària experimentació i en la també necessària articulació amb els ensenyaments posteriors que majoritàriament es plantejaven ja des de la perspectiva de la futura obligatorietat fins als 16 anys. Més endavant analitzaré l'informe d'AMORÓS, DARDER i LÓPEZ, ja que, juntament amb els informes de CARDÚS i COLL, van constituir el punt de partida del currículum realitzat a Catalunya.

b) L'estructura del currículum

L'Avantprojecte contemplava dues alternatives en relació amb les característiques estructurals del currículum: la primera, incloïa tres blocs -els llenguatges, l'àrea científic-natural i tecnològica i l'àrea social-, el tractament dels quals havia de ser general (explícitament s'afirmava que l'EGB no tenia per finalitat fer "especialistes" en res) i afavoridor de la interdisciplinarietat. El bloc social havia de referir-se a continguts de les Ciències Socials, de l'Educació per a la convivència, per a la salut, per al consum, per a l'educació ambiental i per a l'educació vial.

La segona alternativa també estructurava el currículum en tres blocs, anomenats Àrees Instrumentals -Llenguatges i Matemàtiques-, Àrees Acadèmiques o Científiques - Científic-natural i Científic-social- i Àrea Estètica o Artística -Plàstica, Música, etc.-. Els objectius havien d'explicitar-se en les tres dimensions bàsiques: cognoscitius, comportamentals i actitudinals. A més, es recomenava que en el disseny dels objectius terminals de cada àrea es tingués en compte la naturalesa de la matèria, la naturalesa i desenvolupament cognoscitiu dels alumnes del cicle i els processos propis d'aprenentatge.

Aquestes alternatives, i les opcions que cadascuna prenia, foren suprimides del Borrador de treball on, teòricament, s'havien de desenvolupar i concretar més. Van ser substituïdes per unes orientacions adreçades als grups encarregats del disseny del currículum de cada àrea, entre les quals es destacaven les següents:

-les que es referien als passos a realitzar: la selecció d'objectius generals, objectius específics i objectius terminals; la selecció d'experiències d'aprenentatge; la selecció del contingut; l'organització i integració de les experiències d'aprenentatge i contingut; i l'avaluació.

-les que es referien a les característiques del currículum, que es definia com a obert, per permetre la incorporació de nous aprenentatges, mantenir l'adequada obertura a les realitats locals i regionals i poder ser reconduït o retroalimentat des d'ell mateix; flexible,

per adequar-se a les diferents realitats i oferir possibilitats d'adaptació a les noves exigències que planteja la realitat; i equilibrat, recollint tots els aspectes derivats d'una educació integral, amb idònia ponderació entre ells. A més, òbviament, havia de contemplar un ampli marge perquè les Comunitats Autònomes poguessin programar d'acord amb les seves peculiaritats i perquè els centres i els professors tinguessin la possibilitat de realitzar la seva pròpia selecció d'experiències i contingut.

La demanda que es feia als grups de treball de les àrees curriculars era que elaboressin un document amb la següent estructura: la introducció amb els objectius generals proposats pel cicle; les orientacions generals i la metodologia de l'àrea; els objectius específics de l'àrea i els objectius terminals del cicle.

En l'elaboració del currículum de cada àrea, també es prescrivia la interdisciplinarietat, sempre que fos possible, i l'organització del contingut entorn a nuclis rellevants de coneixement. I, per altra banda, els referents a utilitzar en la concreció de cada aspecte (la naturalesa de la matèria, el grau de desenvolupament dels alumnes i els processos d'aprenentatge).

c) Consideracions generals.

La darrera part inclouia un seguit de consideracions sobre les conductes terminals, les relacions entre el cicle superior i la resta de cicles i etapes educatives, la selecció i seqüenciació de les experiències, l'organització del currículum i l'avaluació. De totes elles destaco els aspectes més rellevants:

-les indicacions sobre el **repertori o inventari de conductes terminals** esperades en finalitzar el cicle i explicitaven la conveniència d'enumerar els objectius de manera tal que resultessin útils per seleccionar experiències d'aprenentatge i orientar-lo. S'indicava, a més, que les metes a assolir havien de ser valuoses i que els objectius havien de descriure tipus de conducta generalitzable. Aquest repertori ja s'havia realitzat a Catalunya, com he explicat anteriorment, i es va incorporar com un document més al treball del grup de Ciències Socials.

-les orientacions sobre la **coordinació del currículum de cicle superior** amb els cicles anteriors i amb el batxillerat. Les que es referien als cicles anteriors, els programes dels quals ja s'havien "renovat", eren molt genèriques. Aquest fet impedia establir lligams clars, a no ser que es plantejés globalment la reforma de tota l'EGB, cosa que en aquells moments no es considerava. El fet que el currículum "renovat" de cicle mitjà, per

exemple, fos un currículum tancat i d'objectius màxims impedia qualsevol relació que anés més enllà de pensar en termes globals les característiques del currículum del cicle o en termes més concrets les dels seus alumnes. En canvi, en relació amb el batxillerat -en el document no s'esmenta la formació professional- es parlava de l'allargament de l'educació obligatòria fins als 15-16 anys i es treballava en paral·lel en l'elaboració del currículum dels ensenyaments mitjans i dels de cicle superior.

-La selecció i seqüenciació de les experiències del currículum venia explicitada pels criteris que es consideraven més adients. S'entenia per "experiència d'aprenentatge" la interacció que s'estableix entre l'estudiant i les condicions externes del medi davant les quals aquest reacciona. Per a la selecció d'experiències des de les diferents àrees, s'havien de tenir en compte els següents criteris: rellevància per a la vida, significativitat, validesa, comprensibilitat i varietat. Es deia que una experiència d'aprenentatge havia de ser:

- reconeguda com a útil pels alumnes;
- reconeguda pel professor com quelcom que condueix a finalitats socialment desitjables;
- apropiada per al nivell de maduresa del grup d'alumnes;
- variada, per permetre el desenvolupament equilibrat de l'alumne;
- factible dins dels recursos de l'escola i la comunitat;
- suficientment diversificada per satisfer les diferències individuals dins del grup.

Problemes de calendari i també d'inconcreció van impedir que els grups de treball d'àrea poguessin elaborar experiències d'aprenentatge. La seva concreció va haver de realitzar-se a posteriori, en el curs 1984-85, per facilitar la tasca dels centres i dels mestres implicats en l'experimentació. Aquestes experiències s'analitzaran més endavant en tractar les característiques del disseny de Ciències Socials de la Generalitat de Catalunya.

-Les orientacions sobre l'organització del currículum eren molt vagues. Es suggeria treballar en un currículum basat en esquemes conceptuals i en habilitats desenvolupades longitudinalment durant els anys del cicle. La vaguetat amb què fou plantejat aquest apartat va ser resolta de manera intuïtiva per cada grup de treball.

-Les consideracions sobre l'avaluació implicaven els alumnes, els programes, els instruments, els recursos, etc. S'entenia l'avaluació com un procés continu en què es destacaven tres fases: 1ª) l'obtenció de dades a través de l'observació i la medició; 2ª) el contrast o la verificació d'aquestes dades; i 3ª) la conclusió valorativa sobre les dades obtingudes en relació amb els objectius proposats. Es pretenia, a més, prendre decisions sobre tres grans àmbits: el currículum i l'acció educativa per millorar-la; els alumnes i les

decisions administratives.

Per aconseguir-ho s'havien de desenvolupar avaluacions sumatives i, en especial, formatives, tant inicials com contínues. Les orientacions que en aquest camp es van facilitar no van tenir concrecions fins a l'experimentació i van dependre del procés que es va seguir a cada Comunitat Autònoma. Consideraré en el seu moment el tractament que es va realitzar a Catalunya en relació amb la validació del disseny curricular de Ciències Socials i del propi procés d'experimentació.

Com s'ha pogut comprovar, la primera part de l'**Avantprojecte** estava dedicada a les opcions teòriques i de disseny del nou currículum de la segona etapa d'EGB. A partir dels condicionants del currículum, s'avançaven unes opcions, s'establien unes primeres prescripcions, amb la finalitat de concretar-les en cadascuna de les àrees curriculars, i s'iniciava un procés, la planificació del qual es desenvolupava a la segona part.

2.1.2. El calendari de la reforma

La segona part de l'**Avantprojecte** -la fase de realització- establia el calendari i donava orientacions per al desenvolupament de cadascuna de les seves etapes. Les previsions i la temporalització que vam efectuar eren les següents:

-juny-desembre de 1983: anàlisi dels determinants del currículum;

-l'elaboració d'esquemes conceptuals de caràcter interdisciplinari encomandes a setze experts en diverses disciplines científiques, les funcions dels quals he descrit anteriorment;

-l'elaboració del currículum, a realitzar en dues etapes: 1ª) La concreció de les orientacions anteriors en els currícula de Llenguatge, Matemàtiques, Ciències Naturals i Ciències Socials, del 20 de febrer al 29 de març; 2ª) L'anàlisi dels documents elaborats en l'etapa anterior per equips de professors d'EGB creats a cadascuna de les disset Comunitats Autònomes i per professors de grups de renovació, associacions professionals, etc. durant els mesos d'abril i maig de 1984.

Aquesta temporalització només es va mantenir en la primera etapa, ja que la consulta professional prevista en la segona no va es poder realitzar per problemes de calendari.

-el Projecte de currículum: reajustament del projecte curricular sotmès a consulta per part d'un grup de treball constituït a la Dirección General de Educación General Básica del MEC i format per representants de la Subdirección General de Ordenación Educativa i de les Comunitats Autònomes des de l'1 al 20 de juny de 1984. Tampoc aquesta fase no es va realitzar. En realitat es va crear un grup de treball immediatament després de finalitzar els dissenys de les quatre àrees, que va reelaborar i donar forma definitiva a tota la documentació existent fins aquell moment. A més, va incorporar els dissenys de les àrees d'expressió artística, educació tecnològica i idioma modern, realitzats al marge del Seminari de treball de febrer-març. El resultat va ser la publicació per part de la Dirección General de Educación Básica del MEC de tres documents de treball, l'abril de 1984¹³, que sota el títol genèric de **Anteproyecto para la reforma de la 2a. etapa de EGB**, desenvolupaven a) **Les idees i propostes de treball per a la reforma**, b) **Els objectius generals i finals i la metodologia de les àrees de Llengua Castellana i Literatura, Matemàtiques, Ciències Socials i Ciències de la Naturalesa** i c) **el currículum de la resta d'àrees**¹⁴. Els tres documents anaven acompanyats d'una nota en què s'informava que eren documents oberts i participatius, suports tècnics no exhaustius per als grups de treball de la reforma, per als centres i per als professionals que volguessin aportar-hi suggeriments.

-l'experimentació, difusió i elaboració de materials i recursos didàctics. S'avançava un calendari d'experimentació que durant el curs 1984-85 havia de realitzar-se en un grup de trenta o quaranta centres pilots, per generalitzar-se a uns dos cents centres el curs següent, 1985-86. El calendari de l'experimentació inclòs a l'**Avantprojecte** va tenir concrecions diferents en el territori MEC i a Catalunya, per la qual cosa ja el descriuré i analitzaré més endavant.

-les accions a realitzar de manera simultània a l'elaboració, experimentació i implantació del currículum. El document acabava amb un llistat de mesures necessàries per garantir-ne aquesta implantació. Algunes eren de tipus administratiu i organitzatiu; d'altres, en canvi, tenien més relació amb els protagonistes de la generalització de la reforma i, en especial, amb l'actualització i perfeccionament del professorat o amb els mitjans i recursos necessaris per a la instauració d'aquest currículum.

¹³ La Generalitat els traduí al català i divulgà el juny de 1984.

¹⁴ Posteriorment aquests documents foren publicats a Vida Escolar nº 229-230 (1984).

Tots aquests documents havien de servir de base tant als quatre grups de treball responsables d'elaborar els projectes curriculars de Matemàtiques, Llenguatge, Ciències Naturals i Ciències Socials, com als responsables d'experimentar-los. Eren el marc curricular de referència al qual els membres dels grups de treball de cada àrea havien d'afegir la reflexió epistemològica i didàctica pròpia de les disciplines que l'integraven. El resultat fou l'aparició de quatre dissenys curriculars per a les àrees suara citades, publicats a Vida Escolar el mateix any 1984 en la seva versió definitiva, juntament amb els de la resta d'àrees i de documents curriculars. A partir d'aquest moment s'iniciava l'experimentació de la Reforma del cicle superior d'EGB.

El procés d'elaboració i concreció del disseny de l'àrea de Ciències Socials no va ser fàcil. A l'heterogeneïtat dels documents curriculars referits més amunt s'hi afegia l'heterogeneïtat dels components del grup de treball (set persones). L'únic aspecte que tenien en comú era la seva procedència professional: professors d'EGB en exercici en l'àrea de CCSS de la segona etapa d'EGB. L'excepció era el representant de la Generalitat, procedent del món universitari. A aquesta situació s'hi ha d'afegir la discontinua presència dels representants de la Generalitat, que va seguir tot el procés però en etapes alternes, i del País Basc, que només va participar en els seus inicis. De fet, però, les aportacions realitzades des de Catalunya en el grup de treball de l'àrea de Ciències Socials foren importants, per la qual cosa es pot considerar que el disseny curricular presentat pel MEC forma part de tot el procés d'elaboració del disseny de l'àrea i s'entronca tant amb el treball ja iniciat a Catalunya com amb el que es va fer posteriorment.

Amb la realització dels dissenys curriculars de les àrees va finalitzar l'elaboració de l'Avantprojecte de Reforma del cicle superior d'EGB i s'iniciava l'experimentació. Va finalitzar, també, el període que he anomenat de "consens" institucional entre el MEC i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, encara que en la pràctica es pot considerar que havia finalitzat abans. La col.laboració inicial, amb les aportacions dels especialistes de psico-sòcio-pedagogia esmentades, es va mantenir bàsicament a l'àrea de Ciències Socials ja que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat no va enviar cap especialista a les àrees de Ciències Naturals i Matemàtiques i la presència de l'especialista de llenguatge va ser testimonial i poc participativa per les peculiaritats pròpies de la situació lingüística catalana. Malgrat tot, es conservaven els contactes entre ambdues administracions, així com els compromisos inicials de col.laboració en l'elaboració d'una única proposta per a la reforma de la segona etapa d'EGB.

2.2. L'elaboració d'un marc curricular propi per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Els compromisos presos per la Generalitat, el MEC i les altres Comunitats Autònomes en relació amb l'elaboració del currículum del cicle superior es van mantenir durant el curs 1983-84 i van convergir, com ja he apuntat, en l'elaboració de l'Avantprojecte de Reforma. Simultàniament, a Catalunya s'experimentaven els programes de Ciències Socials i de Llenguatge del cicle superior esmentats anteriorment.

Finalitzada l'elaboració de l'Avantprojecte es va iniciar el procés que confluirà en l'experimentació durant el curs 1984-85. A partir d'aquest moment, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat va endegar un procés les característiques del qual seran diferents del del MEC i del de la resta de Comunitats. La primera part d'aquest procés s'havia de centrar en l'anàlisi dels documents elaborats a Madrid -que van tenir la consideració de "mínims"-, la seqüenciació d'experiències i continguts d'aprenentatge i l'elaboració de pautes metodològiques per treballar a classe els dissenys de cada àrea. Aquesta tasca s'havia de dur a terme durant els mesos d'abril, maig i juny. La segona part del procés s'iniciaria el mes de setembre de 1984 amb l'experimentació pròpiament dita.

La primera tasca es va iniciar amb la convocatòria de dos grups de treball: el dels psico-sòcio-pedagogs i el dels especialistes de l'àrea. Les relacions entre els especialistes d'àrea i els psico-sòcio-pedagogs -salvant escasses excepcions- eren establertes pels tècnics de l'administració que coordinaven i dirigien ambdós grups i traspassaven d'un a l'altre els documents que s'elaboraven.

El 12 d'abril de 1984 el Gabinet d'Ordenació Educativa (GOE) de la Direcció General d'Ensenyament Primari del Departament d'Ensenyament va convocar una reunió d'especialistes de cicle superior d'EGB amb el següent ordre del dia:

- Presentació del disseny curricular del Cicle Superior.
- Actuacions previstes fins a finals de curs.
- Calendari de lliurament dels treballs i de properes reunions.
- Precs i preguntes.

Aquesta reunió pot ser considerada l'inici del procés de reforma i experimentació del cicle superior a Catalunya, almenys pel que fa a l'elaboració i experimentació dels dissenys curriculars d'àrea. En aquesta primera reunió es va informar als especialistes del procés seguit a Madrid per a l'elaboració dels dissenys de les àrees i es van presentar els documents elaborats. Es va informar que eren documents provisionals dels quals en sortirien, al final de l'experimentació, els "mínims" i el currículum definitiu. S'encomanà als especialistes de cadascuna de les àrees:

-la valoració global del document 1 **-Ideas y propuestas de trabajo para la reforma-** i 2 **-Objetivos generales y terminales de área. Metodología-** de l'Avantprojecte, en especial la revisió dels objectius generals i terminals de cada àrea per fer-ne una primera valoració crítica;

-la selecció d'un o més objectius de la pròpia àrea fent una proposta de seqüenciació que tingués en compte la gradació de continguts, la gradació d'habilitats i la metodologia de treball;

-la proposta d'uns temes, projectes, experiències... d'aprenentatge, que permetessin un tractament integrat dels diferents objectius;

-la indicació d'objectius i continguts que haurien de ser tractats amb una visió interdisciplinària, amb propostes metodològiques i temàtiques concretes;

-la proposta d'àrees de coneixement (àrees culturals) que s'haurien d'incloure en el currículum de cicle superior, tenint en compte el context cultural i el grau de significativitat i aplicabilitat que poden representar per a l'alumne i que no responen a les matèries clàssiques.

Entre les orientacions que es van donar als especialistes d'àrea per desenvolupar aquesta tasca destaquen les següents:

-considerar les propostes de Madrid com a "mínims" en un doble sentit: tant en relació amb els aprenentatges que haurien d'assolir els alumnes en finalitzar l'etapa (què necessitarà una persona que als catorze anys va a parar a la vida activa?), com en relació amb les competències curriculars del MEC (els dissenys curriculars del MEC s'havien de considerar com a ensenyaments mínims que un cop aprovats oficialment s'haurien de completar des de Catalunya);

-buscar exemples en els objectius de cadascuna de les àrees per potenciar la interdisciplinarietat en les activitats, a través de nuclis aglutinadors de caràcter interdisciplinari;

-examinar el treball fet amb anterioritat, especialment a les àrees de Ciències Socials i Llenguatge, i adequar-lo o reajustar-lo segons els casos.

En la reunió, els especialistes van manifestar els seus problemes i els seus dubtes entorn a la proposta curricular presentada, a la seva conceptualització i a les demandes que es feien des de l'administració, especialment en temes com la seqüenciació i la interdisciplinarietat. Es va informar que el grup de psico-sòcio-pedagogia estava elaborant pautes i criteris i clarificant els conceptes per tal d'homogeneïtzar el llenguatge de les diferents àrees. A més, es van entregar els documents presentats per aquest grup a Madrid i que he esmentat anteriorment. Se'ns va emplaçar per una propera reunió d'especialistes a celebrar el 14 de juny.

La reunió d'especialistes del 14 de juny pot ser considerada com una continuació de l'anterior. En ella els tècnics de l'administració catalana van informar de:

-la situació dels programes experimentals de Ciències Socials i de Llenguatge;

-l'inici de l'experimentació de 6è en aquestes àrees, ampliant el nombre de centres;

-el retard en l'inici de l'experimentació pel que fa a la resta d'àrees, que elaborarien els programes durant el curs 1984-85 i no els portarien a la pràctica fins el 1985-86.;

-la necessitat de fer arribar informació sobre qüestions generals del cicle superior a les escoles i la preparació en aquest sentit d'un Butlletí dels Mestres monogràfic de cicle superior;

-la tramesa a tots els especialistes d'àrea del Programa de Desenvolupament Individual (PDI) elaborat pel Departament, ja que el Document Base es considerava una eina important a l'hora d'elaborar els programes de les diferents àrees;

-l'elaboració d'un marc general per al seguiment de l'experimentació dels programes de les diferents àrees, que estava preparant un comissió del Departament.

-la realització de dues trobades del grup de psico-sòcio-pedagogia, que no havien

comportat l'elaboració de cap material, si bé s'havien valorat globalment els documents del MEC. A títol il·lustratiu s'entregà el dictamen realitzat per COLL de les àrees de Llenguatge, Matemàtica i Ciències Naturals de l'Avantprojecte.

A més, se'ns feren demandes concretes per al proper curs, en relació amb les disponibilitats personals i professionals, especialment importants en el cas de Llenguatge i Ciències Socials, i es va acordar la quantitat d'especialistes d'àrea necessaris per dur a terme la feina encomanada, que en el cas de l'àrea de Ciències Socials es va fixar en tres.

El curs va finalitzar, per tant, amb una proposta de marc curricular i amb els dissenys de cadascuna de les àrees elaborats pel MEC, sense discutir-se ni analitzar-se per part dels especialistes i dels psico-sòcio-pedagogs. Els dos grups anaven treballant separatament i amb molts pocs punts de contacte. Els especialistes, per la seva banda, intentaven adequar el seu treball, des de cada àrea, a les demandes de l'administració i no existia més coordinació que la que emanava d'una informació comuna. Els problemes derivats de les demandes fetes en la reunió del 14 d'abril es solucionaven des de cada àrea i segons el criteri dels diferents grups d'especialistes.

El calendari que l'administració havia establert per a l'experimentació marcava les diferències en els ritmes de treball i en la solució als problemes plantejats. Mancaven referents curriculars més explícits per realitzar la tasca de seqüenciació encomanada i iniciar l'experimentació de Ciències Socials i Llenguatge de manera qualitativament diferent a com s'havia realitzat en el programa experimental dut a terme durant el curs 1983-84. Existia una consciència força generalitzada sobre la necessitat d'un marc curricular homogeni i més explícit que l'elaborat a Madrid per adequar l'Avantprojecte.

En l'àrea de Ciències Socials, el curs havia començat amb l'elaboració de les Conductes Terminals, havia prosseguit amb la participació en el Seminari de treball convocat pel MEC per elaborar el disseny curricular de l'àrea, i, simultàniament, amb l'experimentació del programa aprovat per l'ordre del 8 de setembre de 1983, i acabava amb la demanda d'elaborar la seqüenciació dels continguts de 6è per començar l'experimentació el setembre de 1984. Des del mes d'abril es va treballar en diferents fronts alhora, però especialment en l'elaboració de la proposta que s'havia d'experimentar a partir del mes de setembre, a la qual s'hi va dedicar bona part de l'estiu de 1984.

A més de l'Avantprojecte, del disseny de l'àrea, i dels materials propis ja elaborats, se'ns van facilitar els materials del Programa de Desenvolupament Individual i un document preparat per COLL (maig de 1984) per discutir en el grup de psicopedagogia

-Propuesta relativa al modelo de diseño curricular dirigida al grupo de psicopedagogía para su discusión-, en el qual per primera vegada s'apuntava la necessitat de disposar d'un marc curricular homogeneïtzador del procediment d'elaboració i presentació del Disseny Curricular de cicle superior en les diferents àrees, i es concretaven les seves característiques generals. Era, en la meua opinió, l'inici de l'"autonomia" curricular. Autonomia, però, que va arribar tard a l'àrea de Ciències Socials, ja que la seva concreció va anar paral·lela a la concreció del disseny curricular de l'àrea durant almenys els cursos 1984-85 i 1985-86.

Efectivament, l'ordre de 23 de juliol de 1984¹⁵ que aprovava el pla d'experimentació de la reforma del Cicle Superior d'EGB i del primer cicle d'Ensenyament Secundari va materialitzar la simultaneïtat dels dos processos -el de l'elaboració del marc curricular i el de la l'elaboració del disseny curricular de l'àrea de Ciències Socials- i va crear una situació contradictòria que es va intentar resoldre amb voluntarisme, almenys per part dels especialistes de Ciències Socials.

2.2.1. L'elaboració del currículum de Ciències Socials i l'inici de l'experimentació (curs 1984-85).

El curs 1984-85 va ser per als especialistes de l'àrea de Ciències Socials el curs més intens de l'experimentació. A més de simultanejar l'elaboració del currículum de l'àrea -es va treballar bàsicament la programació de 7è d'EGB- amb la comprensió dels documents del marc curricular, es van haver d'elaborar exemples de tercers nivells de concreció i de materials curriculars de 6è d'EGB per als centres experimentadors, realitzar jornades de formació i fer el seguiment de l'experimentació a través de trobades periòdiques amb els professors de l'àrea. A mig curs, es va incorporar al grup de treball la tercera persona proposada en la reunió del 14 de juny, en Xavier Hernández, professor de Didàctica de les Ciències Socials a l'Escola de Mestres de la Universitat de Barcelona.

En relació amb el procés d'elaboració del currículum de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior es van realitzar durant el curs 1984-85 les següents accions:

-Elaboració de la programació experimental de 6è d'EGB, que fou presentada al GOE d'Ensenyament Primari el setembre de 1984 i als mestres experimentadors el 4 d'octubre

¹⁵ DOGC de 8 d'agost de 1984.

del mateix any; elaboració i presentació de la unitat didàctica a experimentar el primer trimestre (La ciutat).

-Presentació del primer nivell de concreció de l'àrea i de la programació de 6è en la Jornada d'informació i estudi sobre el disseny curricular convocada pel Departament d'Ensenyament el 5 de novembre i sobre la qual parlaré més endavant.

-Publicació en el Butlletí dels Mestres¹⁶ d'octubre de les **Línies generals del programa experimental de Ciències Socials**, que, com ja he dit, contenia els documents elaborats anteriorment i l'exemplificació de sis temes, dos per curs.

-Anàlisi i discussió de la prova inicial de l'àrea elaborada per tècnics de l'administració per passar a tots els alumnes de 6è dels centres experimentadors (novembre).

-Reelaboració dels documents segons les orientacions donades en la Jornada d'informació i estudi sobre el disseny curricular i, més en concret, sobre l'estructura interna de l'àrea, la seqüenciació dels continguts, l'elaboració de models de temes seqüenciats i de tractament interdisciplinar. Aquestes orientacions van tenir poc impacte en l'àrea, ja que la simultaneïtat de processos i les necessitats de la pròpia experimentació feien inviable la seva aplicació immediata. De tota manera es van considerar, tant a l'hora d'elaborar els tercers nivells de concreció de 6è com a l'hora d'elaborar el segon nivell de concreció de 7è.

-Temporalització de la programació de 6è i exemplificació de tres unitats didàctiques (*La societat en què vivim*, *L'estructura política de l'estat espanyol* i *L'home i la història*), que foren presentades als mestres experimentadors en una reunió celebrada el 6 de desembre.

-Participació en la Jornada de treball dels grups d'especialistes d'àrea de cycle superior i 1r cycle de secundària (març). Fou la primera trobada de coordinació entre els especialistes de Ciències Socials d'ambdós cicles.

-Elaboració d'una unitat didàctica interdisciplinar en l'àrea de llenguatge (març-abril de 1985): L'agricultura.

-Elaboració del segon nivell de concreció de 7è d'EGB que no va ser presentat als centres fins al setembre de 1985.

¹⁶Butlletí dels Mestres, nº 189, octubre, pàgs. 28-38.

Les vuit primeres accions van ser dutes a terme fonamentalment pels dos especialistes inicials; a la darrera es va comptar ja amb la col·laboració de Xavier Hernández. Totes aquestes accions van realitzar-se simultàniament a l'experimentació de la proposta de Ciències Socials de 6è d'EGB i al seu seguiment.

Durant el mes de setembre, es realitzaren diverses reunions entre els tècnics del Gabinet d'Ordenació Educativa (GOE) d'Ensenyament Primari i els dos especialistes d'àrea, a fi de concretar el pla experimental i preparar la primera trobada amb els centres experimentadors, durant la qual s'havia presentat la programació de 6è i el pla de treball. Aquesta reunió es va realitzar el 4 d'octubre. En ella es va informar als mestres del marc general de la Reforma del cicle superior, del model psico-pedagògic en què recolzava i dels nous programes de Llenguatge i Ciències Socials. A més, es va planificar el treball del primer trimestre. La informació sobre el model psico-pedagògic facilitada als mestres dels centres implicats no tenia encara com a referent el marc curricular que, posteriorment, va adoptar la Generalitat, entre d'altres raons perquè encara estava en la fase d'elaboració inicial. Òbviament, la proposta de programació de Ciències Socials presentada, tampoc no obeïa a les prescripcions del marc curricular que s'estava elaborant, sinó que era el resultat dels treballs realitzats anteriorment i de les influències de l'Avantprojecte.

En la seva presentació es va posar l'èmfasi en l'explicació del contingut conceptual seleccionat i, en especial, en aquell que representava una novetat en relació amb la programació vigent. També es va presentar la unitat elaborada pels especialistes -*La ciutat*- que s'havia d'experimentar durant el primer trimestre.

Després d'aquest primer contacte amb els centres experimentadors, els especialistes van seguir elaborant tercers nivells de concreció per a la programació de 6è, estudiant els problemes amb què es podrien trobar els centres i els mestres experimentadors i buscant-hi solucions, dissenyant instruments per a la realització del seguiment i preparant una nova trobada amb els centres per presentar els nous materials i concretar les accions a desenvolupar fins a finals de curs.

Aquesta nova reunió es va celebrar el 6 de desembre i en ella es van presentar els materials dels temes a experimentar durant el segon trimestre -*La societat en què vivim, L'estructura política de l'Estat espanyol i L'home i la història*-, la temporalització de la programació fins a finals de curs i el fulls d'anotacions que havien d'emplenar els professors sobre cadascun dels temes treballats. A més, es van resoldre alguns problemes derivats de l'aplicació de la programació i es van aclarir dubtes.

Els propers contactes dels especialistes amb els mestres experimentadors es van realitzar durant el mes de març de 1985. A instàncies del GOE es van convocar reunions territorials a Barcelona (2), Tàrraga i Vic, amb la finalitat d'analitzar els materials, revisar el segon nivell de concreció de 6è de Ciències Socials i Llenguatge, i reorientar el treball a partir de les necessitats derivades de la pròpia pràctica. També es van donar orientacions sobre com treballar *el medi físic*. A aquestes reunions hi van assistir, a més dels mestres, tècnics del GOE i els especialistes de les àrees implicades.

L'experimentació va acabar amb una darrera trobada amb els centres el 27 de juny, en la qual es va presentar el volum I de l'experimentació del cicle superior d'EGB¹⁷, on es reCOLLien els primers i segons nivells de les àrees de Llenguatge i Ciències Socials elaborats, el pla general, i el model de disseny curricular ja més perfilat que a l'inici de l'experimentació. Així mateix es va fer la revisió del curs i la valoració del currículum de Llenguatge i Ciències Socials de 6è i es van avançar algunes orientacions per al proper curs.

La presentació als centres experimentadors de les primeres concrecions del model curricular adoptat pel Departament, a finals del curs 1984-85 -el primer de l'experimentació- exemplifica els desajustos amb què començà l'experimentació. Aquesta situació va afectar tant els propis mestres i els centres com els especialistes de Llenguatge i Ciències Socials, si bé amb conseqüències força diferents. De fet, però, el model presentat als centres experimentadors va ser conegut i analitzat pels especialistes ja durant el primer trimestre del curs.

Efectivament, el GOE va convocar els especialistes de totes les àrees del cicle superior a una Jornada d'informació i estudi sobre el Disseny Curricular que es va celebrar el dia 5 de novembre de 1984. En ella es va presentar el pla d'experimentació i el seu disseny de seguiment i avaluació, es va informar dels principis que caracteritzaven el model curricular que estava treballant el grup de psico-sòcio-pedagogia i es va presentar el primer nivell de concreció de l'àrea de Ciències Socials -analitzat i modificat pel grup de psico-sòcio-pedagogia- com a model a utilitzar per les altres àrees. També es va presentar la programació experimental de 6è de l'àrea. Com ja he assenyalat, les informacions sobre les primeres característiques del model curricular arribaren quan la programació de 6è estava elaborada i presentada als centres i quan bona part del material que la

¹⁷ Experimentació del Cicle Superior d'EGB. Volum I. Pla General. Model de disseny curricular. Àrees de Llenguatge i Ciències Socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. 1985.

desenvolupava ja estava preparat. De tota manera aquesta informació era només una primera aproximació al marc curricular, mancada encara de la coherència que, posteriorment, va anar adquirint. Bàsicament es centrà en els següents aspectes:

- el perfil psico-sòcio-pedagògic de l'alumne del cicle superior;
- els principis d'aprenentatge per a les orientacions didàctiques;
- l'estructura interna de les àrees;
- els principis per a la seqüenciació interna dels continguts curriculars;
- uns punts de reflexió sobre la globalització.

Algunes d'aquestes indicacions van poder ser tingudes en compte a l'hora de plantejar les unitats didàctiques a experimentar en el segon trimestre i també en l'elaboració del segon nivell de concreció de 7è d'EGB.

Posteriorment, l'11 de març de 1985, es va realitzar una primera trobada d'especialistes de les experimentacions de Cicle Superior i del 1r. cicle de Secundària, convocada pel Departament, en la qual, de nou, es va facilitar més informació sobre el Marc Curricular. En realitat, però, la informació no va ser qualitativament diferent a la de la reunió de novembre. L'interès que, des d'una perspectiva curricular, podia tenir aquesta trobada era la de posar en comú el treball que els especialistes de la mateixa àrea realitzaven en els dos cicles educatius experimentals que fins aleshores no havien tingut cap contacte, almenys en l'àrea de Ciències Socials. Ni en un cas ni en l'altre, però, les aportacions d'aquesta trobada no van suposar un canvi qualitatiu en l'elaboració del disseny curricular de l'àrea.

Amb aquestes dues accions -la Jornada d'estudi i la trobada dels especialistes de cicle superior i del 1er cicle de secundària- es va acabar el contacte directe entre els especialistes d'àrees i el grup de psico-socio-pedagogia responsable de l'elaboració del marc curricular. A partir d'aleshores, i en els cursos següents, els especialistes van anar rebent informacions orals sobre el marc curricular per part dels tècnics del GOE i alguns dels documents que s'anaven generant. Només excepcionalment es van realitzar algunes trobades entre els especialistes i els experts en teoria curricular, com les que es van sol·licitar per part dels especialistes de Ciències Socials el curs 1985-86, per solucionar problemes d'interpretació del marc en la seva adequació a l'àrea.

El primer curs de l'experimentació va finalitzar amb la tramesa als especialistes, per part del Departament, de les consignes que s'havien de considerar de cara a la preparació de les Jornades de setembre amb les quals es reemprendria l'experimentació de les àrees de

Ciències Socials i de Llenguatge -segon curs per 6è i primer per 7è- i s'iniciaria la de la resta d'àrees. Aquestes consignes es trameten en data de 24 de juliol.

2.2.2. El currículum de Ciències Socials i el segon any de l'experimentació (curs 1985-86).

L'elaboració del marc curricular, del currículum de l'àrea de Ciències Socials i de l'experimentació van continuar anant paral·leles durant el curs 1985-86. Però, a diferència del curs anterior, les circumstàncies van canviar. Per una banda, els contactes entre els especialistes en teoria curricular i els especialistes d'àrea foren cada vegada més distants. Per l'altra, l'administració educativa tenia pressa per acabar els dissenys d'àrea del cicle superior i per presentar els seus resultats. Cada vegada era més clara la necessitat d'anar pensant en un futur cicle 12-16 d'ensenyament obligatori i de finalitzar com fos l'experimentació del cicle superior (a finals de curs es va iniciar de manera formal la coordinació entre l'experimentació de cicle superior i la del primer cicle de secundària, de cara a preparar un únic currículum de 12-16).

A més, el pla d'experimentació inicial s'anava reajustant en la pràctica segons els interessos del Departament. Així, durant aquest curs es va prioritzar l'experimentació d'altres àrees -Ciències Naturals i Matemàtiques- i s'enlentí el seguiment de les que l'havien iniciada el curs anterior. El curs 1985-86 es pot considerar l'inici de la fi d'un procés i d'una experimentació que es van acabar sense massa pena ni glòria i els resultats dels quals, almenys pel que fa a l'àrea de Ciències Socials, sembla que descansen en els arxius del Departament i en la memòria de tots aquells i aquelles que, en un moment donat, vam disposar les nostres esperances en un treball amb perspectives de produir canvis interessants en el panorama educatiu català i espanyol.

L'experimentació es va reiniciar en les Jornades de setembre. En elles, els especialistes de Ciències Socials vam presentar als mestres experimentadors el segon nivell de concreció de 7è d'EGB i les línies mestres del de 8è, es va establir el pla de treball i de seguiment de 6è i 7è i es van donar orientacions didàctiques per al seu desenvolupament. Es va acordar, a més, que es faria el seguiment de dos temes de cada curs: un de preparat pels especialistes -*Els climes de 6è* (primer trimestre) i *La producció i obtenció d'aliments de 7è* (segon trimestre)- i un altre preparat pels propis mestres -*La indústria de 6è* (segon trimestre) i *La introducció a l'estudi geogràfic del món de 7è* (primer trimestre).

La propera trobada dels centres experimentadors amb els especialistes ja no es va realitzar fins als dies 7 i 8 d'abril de 1986. Aquestes jornades tenien una doble finalitat: fer el seguiment dels temes que havien d'experimentar durant els dos primers trimestres, analitzant els problemes amb què s'havien trobat, i formar el professorat en metodologies didàctiques concretes, relacionades amb els procediments propis de l'àrea (la cronologia i el temps històric, la cartografia i les simulacions foren els tres temes esCOLLits pels especialistes).

El seguiment dels temes es va efectuar a partir de l'anàlisi dels materials entregats al Departament amb anterioritat a la trobada. En aquesta anàlisi s'evidenciaven les dificultats amb què es trobaven els mestres per desenvolupar una proposta curricular experimental, sense més orientacions que les de començament de curs i sense materials ad hoc. Aquesta anàlisi fou ratificada en els debats realitzats durant les Jornades. Malgrat això, no es van intensificar els contactes amb els centres, sinó que es va mantenir un seguiment a distància cada vegada més allunyat en el temps. De fet, la posada en marxa de l'experimentació de 7è de l'àrea de Ciències Socials es va realitzar en la trobada del mes de setembre i el seguiment en la d'abril. No hi van haver més contactes directes entre especialistes i mestres fins al proper curs.

En canvi, el treball dels especialistes en l'elaboració del disseny i de materials curriculars va seguir essent intens. Es va elaborar la unitat didàctica de 7è que havia de ser experimentada en els centres -*La producció i obtenció d'aliments*- i unes orientacions per a *L'estudi i comparació de països* que es presentaven com a treball de síntesi del segon nivell de concreció de 7è. A la vegada, es va acabar el disseny curricular de l'àrea i es va revisar i reestructurar el bloc de continguts procedimentals.

Les demandes del Departament anaven dirigides a l'acabament del disseny de l'àrea i a la seva il·lustració en dos exemples per curs. La concreció del disseny, però, no va ser fàcil. Durant aquest curs, es van manifestar els primers conflictes d'interpretació i aplicació del marc curricular en l'àrea de Ciències Socials i, més concretament, en l'enfocament de la història. Ambdós eren de naturalesa curricular, si bé l'un era de caire més polític -el paper de Catalunya i de la Història de Catalunya en el currículum- i l'altre, més tècnic o didàctic -la seqüenciació dels procediments i de les normes, valors i actituds-.

Les posicions dels especialistes i les dels tècnics del Departament, en relació amb la primera de les problemàtiques, eren contraposades. Els arguments utilitzats pels especialistes recolzaven, com explicaré més endavant, en les prescripcions del marc curricular i en l'estat de la qüestió de la didàctica de les Ciències Socials i, més en concret,

de la Història. Els dels tècnics del Departament eren de naturalesa bàsicament polític-ideològica. El debat va perllongar-se durant tot el curs i va finalitzar amb un compromís que, sense resoldre la qüestió de fons, salvava, en part, les posicions dels especialistes i dels tècnics del departament.

El marc curricular, en el seu estat d'elaboració, plantejava una sèrie d'opcions i de prescripcions que no determinaven -ni, en la meua opinió, determinen- la naturalesa de les concrecions que s'havien de realitzar des de cada àrea de coneixements. Almenys en aspectes tan importants com les decisions que des de les fonts epistemològica i didàctica s'havien de prendre sobre la selecció del contingut i de les capacitats a educar des de cada àrea. En canvi, es podia interpretar que la seqüenciació del contingut seleccionat venia més determinada pel model curricular. Per acotar els problemes i buscar solucions als conflictes que la concreció del marc plantejava en el disseny de l'àrea de Ciències Socials, els especialistes vam sol·licitar una entrevista amb el Dr. C. COLL, autor i responsable de l'elaboració del marc curricular. En aquesta reunió, celebrada el mes de febrer, se'ns va confirmar que les decisions sobre el contingut a ensenyar depenien dels especialistes de cada àrea, però que havien de referir-se a les fonts del currículum establertes en el marc. Quant a la seqüenciació del contingut procedimental i actitudinal, se'ns oferiren noves directrius que ens van permetre desbloquejar la situació en què ens trobàvem (la seqüenciació dels procediments suposava només una ordenació dels passos en què cadascun es desenvolupava; la del contingut actitudinal no calia fer-la).

La simultaneïtat de processos, amb les contradiccions que suposava, es va fer de nou evident durant el curs 1985-86, com ja he apuntat. De fet, el marc curricular en la seva versió provisional, es va editar el mes de febrer de 1986¹⁸ i va ser presentat als especialistes del cicle superior i del primer cicle de secundària en una trobada conjunta -la primera del curs- el mes de març. En ella també va ser presentada la seva exemplificació en les dues àrees que tenien més avançat el seu disseny: Llenguatge i Ciències Socials del cicle superior. És evident, però, que les relacions entre el currículum de l'àrea de Ciències Socials i el marc curricular eren més volgudes que reals, almenys en aquesta fase del procés.

A banda de l'interès de la presentació del marc curricular, la trobada d'especialistes va representar, d'alguna manera, la resituació de les experimentacions que el Departament estava duent a terme de manera paral·lela. Amb el marc curricular definitivament elaborat i

¹⁸ Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. Document de treball, febrer 1986.

amb la perspectiva cada vegada més clara d'avançar cap a l'ensenyament obligatori fins als 16 anys, calia pendre mesures per coordinar i articular ambdues experimentacions en la línia d'una futura etapa 12-16. Els primers passos foren donats pel Departament a finals d'aquest curs.

En una reunió d'especialistes d'àrea del cycle superior, celebrada el 7 de juliol, per preparar l'experimentació del proper curs, se'ns va informar sobre les característiques del futur cycle 12-16 i les relacions que s'establirien amb l'experimentació del cycle superior. A finals del mateix mes, es va encarregar a especialistes de cycle superior i primer cycle de secundària -un per cada cycle en l'àrea de Ciències Socials- l'elaboració del primer i segon nivell de concreció de cadascuna de les àrees de la futura etapa 12-16, durant el primer trimestre del curs 1986-87.

El curs 1985-86 va finalitzar amb l'elaboració del disseny curricular de l'àrea de Ciències Socials del cycle superior. La programació de 8è d'EGB amb la qual acabava el currículum va ser elaborada durant el curs i presentada als mestres el setembre de 1986. Durant els dos cursos següents, el currículum s'experimentaria a tots els cursos del cycle; el curs 1986-87, conjuntament amb el de Llenguatge, i el 1987-88, conjuntament amb el de la resta d'àrees. Amb l'experimentació dels dissenys curriculars de totes les àrees a tots els cursos del cycle superior d'EGB es tancava el procés iniciat el curs 1983-84.

L'acabament del currículum de l'àrea va ser pràcticament paral·lel a la del marc curricular, si bé l'experimentació va seguir durant dos cursos més. Les contradiccions apuntades més amunt podien solucionar-se en el termini dels dos cursos següents, tant a la llum del propi marc curricular com dels resultats que l'experimentació anava facilitant.

L'opció del Departament no va ser, però, la de mantenir el treball dels especialistes al ritme dels anys anteriors, implicant-los més en el seguiment i en la valoració de l'experimentació. Les demandes que se'ns feren durant aquests dos cursos tenien dos eixos clars: elaborar el currículum de la secundària obligatòria i participar en les Jornades de formació dels centres i mestres experimentadors. Per a la primera tasca es va sol·licitar la participació d'un especialista de l'àrea, que es va coordinar amb un altre especialista del primer cycle de secundària. Per a la segona, es va seguir comptant amb els tres especialistes.

Durant el curs 1986-87 es van realitzar dues trobades amb els mestres experimentadors, una el setembre i una altra el novembre. En la primera es va presentar el segon nivell de concreció de 8è d'EGB i es va establir el pla de treball. En la segona es va presentar el

tema de 8è que havien de desenvolupar -*L'organització política*- i es va facilitar informació sobre la utilització de la premsa a l'aula.

El curs 1987-88, amb el currículum ja elaborat i experimentat, els contactes entre els especialistes i els centres es van distanciar més i pràcticament va deixar de fer-se el seguiment del currículum i l'assessorament als centres.

L'experimentació del cicle superior d'EGB entrava en una fase terminal i ni el currículum de l'àrea ni la formació del professorat que l'estava experimentant eren ja el centre dels interessos de l'administració educativa catalana. Es posava fi a un procés -la reforma i l'experimentació del cicle superior- quan s'estava en les millors condicions d'analitzar i avaluar els seus resultats, incorporar en el currículum aquelles millores que la seva pràctica recomanava i dissenyar una política de formació del professorat en consonància amb els problemes detectats.

CAPÍTOL III

LA REFORMA DEL CICLE SUPERIOR D'EGB: LA TEORIA CURRICULAR

La reforma del Cicle Superior d'EGB i l'experimentació consegüent van constituir a Catalunya un procés en què, el marc curricular i els curricula de cadascuna de les àrees es van elaborar i experimentar al mateix temps. Aquesta confluència de processos que, en termes temporals, hagués estat convenient planificar d'una altra manera, pot explicar, en part, els desajustos que van aparèixer durant l'experimentació i el seu acabament sobtat i sense valoració, de l'experimentació quan, finalitzat el marc curricular, es va decidir aplicar-lo a l'ensenyament secundari obligatori.

A fi de contextualitzar el currículum de l'àrea de Ciències Socials i les característiques i resultats del seu procés d'experimentació, es presentaran en primer lloc les finalitats de la reforma i les decisions curriculars que es van utilitzar com a referents. L'objectiu d'aquest capítol és bàsicament situar en el camp de la teoria curricular el currículum de l'àrea i completar el que ja he dit en el capítol anterior en relació amb l'Avantprojecte.

No pretenc entrar a discutir o debatre la virtualitat de les decisions preses pel model adoptat ni si responia o no a l'estat de la qüestió de la teoria curricular del moment. Hom va entrar en el debat curricular a partir precisament de l'experimentació del Cicle Superior d'EGB i hi va entrar des de l'àrea de la qual n'era especialista. Els coneixements i les reflexions realitzades per l'autor d'aquesta investigació des d'aleshores han estat nombrosos i, tant quantitativament com qualitativa, molt importants. Però el punt de partida en el moment d'iniciar la reforma del currículum de l'àrea era molt diferent de l'actual, per la qual cosa en aquest capítol em limito a presentar els referents curriculars que van presidir la reforma i l'experimentació del Cicle Superior d'EGB, assenyalant, en algun cas, les contradiccions que s'observaven des de l'àrea de Ciències Socials.

Per a l'anàlisi de les finalitats de la reforma, dels referents curriculars i dels instruments que es van crear, segueixo bàsicament els següents documents: l'Avantprojecte per a la reforma de la segona etapa d'EGB¹ (1984) i el Model de Disseny Curricular² (1985). Ambdós es van incorporar, en la mesura en què la temporalització ho va fer possible, al treball d'elaboració del currículum de l'àrea i a la seva experimentació.

¹ Publicat en català al *Butlletí dels Mestres* nº 189, octubre de 1984, pp. 4-12

² Els primers documents d'aquest model foren publicats a Experimentació del cicle superior d'Educació General Bàsica. Vol. I Pla General. Model de Disseny Curricular. Àrees de Llenguatge i Ciències Socials (1985). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

1. Les finalitats de la Reforma del Cicle Superior d'EGB

Com ja he assenyalat en el capítol anterior, l'Avantprojecte per a la reforma de la segona etapa d'EGB va ser aprovat i consensuat pel MEC i les Comunitats Autònomes amb competències l'any 1984 i va constituir el punt de partida per a l'elaboració dels curricula de les àrees i per a l'experimentació. En l'Avantprojecte es perfilaven les claus i les raons que justificaven la necessitat de la reforma de l'últim cicle de l'ensenyament obligatori.

L'Avantprojecte desenvolupava en quatre parts -Consideracions prèvies, Proposta de currículum, Proposta d'accions simultànies i canvis estructurals i Una proposta de treball oberta i participativa- les principals característiques del procés que s'iniciava. Analitzaré, en primer lloc, les finalitats de la reforma, ja que, com es comprovarà, tenen unes clares repercussions en la concepció i en els plantejaments adoptats en el disseny de l'àrea de Ciències Socials.

Sens dubte, una de les primeres finalitats d'ordre polític era cloure el procés iniciat amb les reformes dels cicles inicial i mitjà. Ara bé, a aquesta finalitat se n'hi afegiren unes altres que, en aquesta etapa educativa, prenen unes dimensions diferents de les anteriors pel fet de ser l'etapa final del sistema educatiu obligatori. La primera era trobar solucions als ensenyaments que es produïen i que es consideraven la causa fonamental de l'alt índex de fracàs escolar. La segona, adequar aquests ensenyaments a les característiques de la societat i dels canvis polítics produïts al país.

Les dades que es citaven en el document sobre el fracàs escolar eren, realment, alarmants. El 35% d'alumnes -una tercera part- no obtenien el graduat escolar en finalitzar l'EGB. Les causes eren una educació excessivament teòrica -els programes de la segona etapa són excessivament abstractes i teòrics, molt allunyats de la vida real de l'alumne³ -, un ensenyament receptiu i uns programes sobrecarregats -les llistes de contingut sobresurten sobre les activitats pràctiques i els alumnes pateixen un ensenyament en el qual no participen i que manca d'activitats pràctiques-. Per tant, era evident que s'havien de canviar els programes i els mètodes d'ensenyament si es volia acabar amb una de les causes principals del fracàs escolar. *S'imposa, per tant, una reforma que ajusti els*

³ Les cites en cursiva procedeixen del document publicat en el Bulletí dels Mestres. Veure nota 1.

objectius a la realitat i els faci coherents amb els interessos de l'alumne, amb la demanda social i amb els desitjos dels mestres, que anhelaven d'oferir quelcom útil i valuós, s'afirmava.

La demanda social, la segona gran finalitat, responia a les característiques de la societat del moment, que es sintetitzaven en els trets que es citen a continuació i en les respostes que a cadascun d'ells s'havien de donar des de l'escola:

- a) l'acceleració i canvi ràpid en tots els ordres, que obliga a buscar, en els programes, aspectes permanents i durables: més capacitats, tècniques, habilitats que no coneixements transitoris;
- b) l'avenç tècnic, davant del qual és necessària una educació general i flexible, crítica i interpretativa;
- c) la influència dels mitjans de comunicació social, que exigeix desenvolupar el pensament crític i facilitar l'autonomia en la pròpia realització personal;
- d) les necessitats socio-econòmiques i culturals, que demanden adaptabilitat, flexibilitat i llibertat, així com una preparació cultural bàsica per permetre una vida més plena, tant individualment com socialment;
- e) la demanda de qualitat de vida, que exigeix, també, una qualitat educativa.

Conseqüentment, l'educació bàsica hauria de:

- 1) dotar d'instruments per a la vida (coneixements i interpretacions per al viure diari),
- 2) preparar l'alumne com a persona i com a ciutadà (enconeixements, habilitats, destreses, conductes, actituds i valors per a la vida quotidiana),
- 3) vincular l'escola a l'entorn,
- 4) despertar la creativitat i el sentit crític de l'alumne (capacitar-lo per preveure situacions noves i, fins i tot, generar-les mitjançant la creativitat, reflexió crítica i capacitat per seleccionar, valorar i interpretar les fonts d'informació),
- 5) educar per a la tolerància, la participació i el pluralisme (una societat democràtica i plural exigeix una escola participativa, democràtica i tolerant. Els comportaments i actituds socials es valoren, s'interpreten i s'aprenen a l'escola), i
- 6) educar en l'actual marc constitucional i estatutari.

Ambdós aspectes -fracàs escolar i demandes socials- estaven íntimament incardinats i eren més que suficients per ells mateixos per justificar una reforma profunda del currículum de la Segona Etapa d'EGB. Òbviament, tant els problemes detectats com les seves possibles solucions afectaven la concepció general de l'etapa i totes i cadascuna de les àrees de coneixement . Per tant, s'imposava una reforma del currículum per a la qual calia prendre decisions de diferent naturalesa que, en cap cas, havien de reproduir les deficiències detectades en els Programes Renovats que l'administració ucedista va voler imposar per a la Segona Etapa d'EGB.

L'assoliment d'aquestes finalitats -que en el document formaven part de **Les Consideracions prèvies**, juntament amb una reflexió sobre les aportacions de la Psicologia a la reforma a què em referiré més endavant- es materialitzava en una proposta de currículum que esdevenia així l'instrument bàsic de la reforma.

2. La proposta de currículum en l'Avantprojecte

L'Avantprojecte es pronunciava per posar en marxa una reforma centrada en el currículum, però no desenvolupava un model global, com posteriorment va fer la Generalitat de Catalunya amb l'elaboració del Marc curricular. La proposta assenyalava les característiques generals de l'EGB i del currículum, els objectius generals de l'EGB, els generals i terminals d'àrea (sense concretar, però, les àrees que formarien part del Cicle Superior), els mòduls d'aprenentatge i les fases per a la seva seqüenciació, la coordinació amb el Cicle Mitjà i els Ensenyaments Mitjans, el concepte de cicle, la metodologia i l'avaluació, com, en part, ja he assenyalat en el capítol anterior.

En l'enunciat de les parts que integraven la proposta de currículum es pot observar l'absència d'un fil conductor que li donés coherència, més enllà dels trets comuns a la nova concepció educativa que s'havia de desenvolupar en el Cicle Superior. El mateix fet d'assenyalar les aportacions de la Psicologia a la reforma en les Consideracions Prèvies i no dins de la proposta de currículum n'és un bon exemple.

Per a la correcta contextualització del disseny de l'àrea de Ciències Socials, m'interessa destacar aquells elements que, d'alguna manera, van prefigurar-lo, encara que no fos, com ja he apuntat, amb l'antelació suficient i desitjable. Per una banda, els que es refereixen al propi currículum; per l'altra, els que al·ludeixen a les decisions que s'havien de prendre, des de les àrees, per redactar els objectius i elaborar i seqüenciar mòduls d'aprenentatge o tercers nivells de concreció.

2.1. Característiques generals del currículum.

L'Avantprojecte definia el currículum com a obert, flexible, equilibrat, multidisciplinar i integrador.

1) Es pretenia obert, perquè havia de: a) incorporar nous aprenentatges; b) mantenir una adequada obertura a les realitats locals, nacionals i supranacionals; c) reconduir i retroalimentar el sistema des d'ell mateix; d) incorporar i substituir aprenentatges desfasats; i e) permetre la creativitat del professorat, tant des del punt de vista dels mètodes com de les seqüències i experiències d'aprenentatge.

2) Havia de ser **flexible**, per a) adequar-se a les diverses realitats personals, ambientals i socials, i b) oferir la possibilitat d'adaptació a les noves exigències que aquestes realitats plantegin en el futur.

3) Havia de ser **equilibrat**, per recollir tots els aspectes que comprenen una educació integral.

4) Havia de ser **multidisciplinar i integrador**, ja que incorporava les disciplines clàssiques en àrees d'aprenentatge i pretenia relacionar les diverses àrees entre si. En les Consideracions prèvies s'assenyalava el fracàs a la pràctica del currículum per àrees en la Segona Etapa d'EGB, però s'insistia en la necessitat d'organitzar els ensenyaments en unes àrees culturals, les característiques de les quals havien de ser: la seva aplicabilitat a la realitat concreta des d'una formulació dinàmica i no dogmàtica, integrant, amb una visió interdisciplinària, conjunts d'aprenentatge significatius, capaços de ser assimilats i funcionals, i oferint instruments d'anàlisi i interpretació de la realitat on es considerés l'alumne com a individu i com a ciutadà.

Si bé no es parlava de quines àrees s'havien de constituir ni de com havia de ser la seva estructura (*l'estructura podrà fixar-se de diferents maneres. L'opció es farà en el moment oportú, una vegada posada a la pràctica una àmplia experimentació*), s'optava per la interdisciplinarietat o, si més no, la multidisciplinarietat. Les orientacions que es facilitaven per dur-la a la pràctica es basaven en els següents aspectes: a) buscar la interrelació que té lloc a la realitat i apropar-la a les diverses parcel·les del saber, b) formular els objectius de manera integradora, inclouent continguts i metodologia, capacitats, coneixements, activitats i tècniques, c) plantejar objectius, dins d'una mateixa àrea, que integrin els aspectes de les distintes matèries que la componen, i d) crear mòduls i experiències d'aprenentatge que aglutinin continguts diversos per facilitar un aprenentatge connex, sintètic i interrelacionat. La interdisciplinarietat s'havia de fer des de la lògica de la ciència, la psicologia de l'alumne, els processos d'aprenentatge i la integració metodològica adequada.

De fet, la interdisciplinarietat va constituir la característica més clara i, teòricament, més innovadora de la proposta del currículum conjuntament amb la metodologia. A banda de les característiques anteriors (obert, flexible, equilibrat), si alguna definició era adient a la proposta de currículum per al Cicle Superior d'EGB, tal com es configurava en l'Avantprojecte, era la d'un currículum interdisciplinari, basat en una metodologia activa. Posteriorment, aquesta definició es concretarà més i, de fet, amb l'elaboració del Marc curricular per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, s'inserirà com

una possibilitat més dins d'un model més global i coherent. La pràctica, però, no va ser massa generosa amb la voluntat interdisciplinària manifestada.

És evident que l'opció per la interdisciplinarietat o per la multidisciplinarietat era important per a una àrea com la de Ciències Socials. Fins aleshores, els continguts geogràfics i històrics eren els predominants en l'àrea i es plantejaven, tant en la programació oficial com en la pràctica a les aules, de manera bàsicament disciplinària. Calia pensar en camins suficientment realistes, però alhora innovadors per trobar el desllorigador que permetés, primer, decidir quines disciplines integraven l'àrea i després, com plantejar el contingut de les mateixes des de la interdisciplinarietat per la qual s'optava en la proposta del currículum. Les solucions adoptades des de l'àrea es plantejaran en el següent capítol.

2.2. Els objectius generals del cicle superior d'EGB.

La proposta de currículum incloïa els objectius generals de l'EGB i els criteris per a la seva traducció en els objectius generals i terminals d'àrea.

Els objectius generals de l'EGB tenien caràcter prescriptiu i determinaven, tant pel seu contingut com pel seu format, els objectius generals i terminals de totes i cadascuna de les àrees. Descriuen el que havien d'assolir els alumnes com a persones, per satisfer les seves necessitats en el si d'una societat plural i democràtica i, per tant, havien de ser compatibles amb els drets humans, democràtics, socialment rellevants i equilibrats. La seva formulació, però, no es va realitzar inicialment en termes de capacitats a assolir per part dels alumnes en finalitzar l'EGB, sinó en termes d'accions, alhora d'ensenyament i d'aprenentatge. Es formularen els següents catorze grans objectius:

1. *Desenvolupar la personalitat en les seves dimensions individual i social.*
2. *Formar en el respecte als drets i llibertats fonamentals dins dels principis democràtics de convivència i de l'exercici de la tolerància i de la llibertat.*
3. *Preparar adequadament per participar, de forma activa, en la vida social i cultural.*
4. *Desenvolupar actituds i hàbits de cooperació obertura a noves formes de participació responsable, que incideixen en la pau i la solidaritat entre els pobles i en la defensa de les llibertats.*
5. *Formar l'esperit creatiu i el sentit crític davant els estímuls de l'entorn.*
6. *Adquirir el sentit de la responsabilitat davant les pròpies accions.*
7. *Fomentar els hàbits i les actituds positives, tant individuals com col·lectives, en la*

defensa i la conservació del medi ambient i en la necessitat d'aconseguir una vida més sana i agradable.

8. *Promoure la capacitat d'expressar judicis i decisions necessaris per actuar amb autonomia, com a base de la pròpia autorealització.*

9. *Adquirir habilitats i capacitats tècniques suficients per poder desenvolupar-se en la societat canviant i tecnificada en la qual vivim.*

10. *Crear i expressar-se espontàniament, utilitzant els recursos bàsics dels diferents llenguatges (literari, dramàtic, plàstic, musical,...) per tal de contribuir a una més completa formació integral.*

11. *Adquirir coneixements científics, tècnics, humanístics i estètics, que permetin desenvolupar un treball social i individualment útil, com a mitjà de servei i d'integració a la societat i per a la consecució i complaença d'un lleure creatiu i no consumista.*

12. *Desenvolupar la capacitat d'integració de coneixements que permeti una correcta interpretació de la realitat.*

13. *Despertar el sentit de l'educació com a tasca permanent.*

14. *Aconseguir uns hàbits de treball i unes tècniques d'estudi suficients, que capacitin l'alumne per "aprendre a aprendre".*

Aquests objectius s'havien de desenvolupar i concretar en cadascuna de les àrees curriculars. A fi de poder fer-ne l'adequació necessària, es van crear dos tipus d'objectius: els generals d'àrea i els terminals d'àrea. Sobre els primers no es van donar indicacions específiques, ja que es considerava que concretaven els objectius generals de l'EGB en les diverses àrees d'aprenentatge i, tot i que havien de ser més restringits que aquells, no calia que tinguessin un format massa diferent. En canvi, sí que es van donar indicacions precises sobre els objectius terminals, tant sobre el seu significat com sobre el seu format.

Els **objectius terminals** havien d'indicar de forma conductual allò que l'alumne havia de dominar en acabar l'EGB, és a dir, els coneixements, les habilitats, les destreses, les actituds, les capacitats i les tècniques. En la seva formulació inicial -posteriorment, des del Departament d'Ensenyament s'afinà més el concepte i els elements que havia d'incorporar- es presentaven com una mena de calaix de sastre on, teòricament, s'inclouïa tot. No es donaven indicacions específiques per seleccionar el contingut que havien d'inserir des de cadascuna de les àrees, però sí sobre el seu format. Les principals eren:

- màxima claredat possible en el seu encapçalament;
- utilitat per desenvolupar mòduls i seqüències d'aprenentatge que permetin l'avaluació contínua i per criteris;

- possibilitat de ser assolits per la majoria dels alumnes en acabar l'EGB (objectius mínims);
- indicació no solament de components cognoscitius, sinó també comportamentals, dintre d'una metodologia activa;
- inserció a cada objectiu de continguts i tècniques d'aprenentatge;
- afavoriment de la formació integral de la persona, individualment i social, en el seu propi entorn vital;
- respecte als processos d'aprenentatge de l'alumne i potenciació del seu desenvolupament;
- bandej de l'excessiva operativització conductual, per tal de permetre la creativitat del professorat.

En la seva redacció havien d'incloure una acció a realitzar (capacitat, habilitat, actitud...), que es proposava com a objectiu, un contingut i una tècnica metodològica. Havien de mantenir a més, l'equilibri entre la unitat i la diversitat del sistema educatiu, és a dir, havien de poder ser adaptats en funció de la diversitat d'entorns culturals, i havien de permetre tant l'avaluació dels aprenentatges com del propi sistema educatiu.

La importància que es donava en l'Avantprojecte als objectius terminals des d'una perspectiva propera al conductisme, juntament amb la poca concreció i amb la indefinició del concepte i de la seva utilitat real, van ocasionar que les primeres formulacions d'objectius des de les diferents àrees obeïssin més a intuïcions que a una reflexió acurada sobre la seva viabilitat per traduir en termes clars i sintètics els continguts que havien d'assolir els alumnes. La introducció en el currículum d'aquest concepte fou un element clarificador de la importància que en un currículum obert han de tenir els objectius, però, a mesura que es va avançar en l'experimentació i especialment, ja durant l'experimentació de la Secundària Obligatòria, van ser un element distorsionador de la pròpia obertura curricular, en la mesura que, en la seva formulació, anaven concretant el contingut que en els objectius generals d'àrea s'havia formulat en termes més generals i oberts.

Posteriorment, en la concreció del model curricular que realitzava el Departament d'Ensenyament, es van oferir noves indicacions sobre els objectius terminals que, almenys en l'àrea de Ciències Socials del cicle 12-16, no solament no solucionaren el conflicte entre tancament i obertura ja esmentat, sinó que el van agreujar. De fet, però, en l'elaboració del disseny curricular de l'àrea en el Cicle Superior es va optar, com indicaré més endavant, per una formulació molt general en el primer nivell de concreció i per la seva supressió en els altres nivells.

2.3. Els mòduls d'aprenentatge

L'Avantprojecte preveia que els objectius terminals d'àrea s'havien d'assolir a través dels mòduls que es definien com *el procés d'aprenentatge necessari que fa referència a competències personals (habilitats, capacitats, destreses, tècniques, etc.)*. Cada mòdul havia de comportar un desenvolupament complet de programació per a cada objectiu, assenyalant un diagnòstic previ de l'alumne i les seves habilitats, una anàlisi detallada de l'objectiu, una metodologia, unes activitats i experiències d'aprenentatge, uns materials i recursos, l'avaluació, etc.

Els mòduls es presentaven com a opcionals, *atès que pot arribar-se al mateix objectiu per camins distints, i que cada realitat, cada centre haurà de seleccionar els mòduls adequats al seu entorn concret*, és a dir, es plantejaven com els instruments més idonis per a un currículum obert. Aparentment, entre els objectius terminals i els mòduls no havia d'existir res més, tot i que s'indicava la necessitat de seqüenciar els mòduls, no només internament sinó també entre si, és a dir, establint una seqüència programàtica, que en cap cas es definia temporalment.

S'oferien orientacions generals, tant per a aquesta ordenació com per a la seqüenciació de cada mòdul. En el primer cas, es deia que l'ordenació havia d'anar lligada a l'ordre establert pels objectius, basar-se en el seu grau de dificultat (del més simple al més complex), plasmar-se en mòduls alternatius d'ensenyament i revisar-se contínuament a partir d'uns indicadors establerts en l'Avantprojecte (nombre d'alumnes que el superen, opinió dels alumnes, acceptació i interès, etc).

En el segon cas, s'indicaven les fases per a la seqüenciació de cada mòdul: diagnòstic de l'alumne, determinació i anàlisi d'un objectiu, concreció del mètode a emprar, relació de materials necessaris, temporalització, redacció i advertències generals per a l'ensenyament i avaluació, i reestructuració.

Com es pot comprovar, la proposta de currículum que es contemplava a l'Avantprojecte tenia en un dels seus extrems els objectius -que eren prescrits des de les administracions- i en l'altre, els mòduls que eren competència dels professors en el context del seu treball a l'aula. Si bé no s'indicava concretament a qui competia la seva elaboració, semblava evident suposar que, en el marc d'un currículum obert, aquesta havia de recaure fonamentalment en els mestres. Ara bé, el salt entre un extrem i l'altre de

la proposta era tan gran que va ser necessari elaborar propostes concretes de seqüenciacions de curs i de cicle per contextualitzar els mòduls que, en el cas de Catalunya i durant l'experimentació de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior, van ser elaborats tant pels especialistes com pels propis mestres, com explicaré més endavant.

2.4. La metodologia i l'avaluació.

La proposta de currículum donava també indicacions sobre la metodologia i l'avaluació. El fet que la reforma de la segona etapa d'EGB es plantejés, en gran part, com una reforma metodològica, obligava a caracteritzar la metodologia amb molta precisió. Cinc elements definien la metodologia que calia implantar:

a) una metodologia integradora, incorporada en els objectius, a fi de destacar la importància del procés d'aprendre i del paper de les estratègies de coneixements i habilitats per tal que l'aprenentatge sigui significatiu;

b) una metodologia inductiva, centrada en la realitat de l'alumne de la qual extreu i generalitza els seus aprenentatges. *Urgeix, s'afirmava, començar pels interessos de l'alumne i de la seva pròpia experiència induïda "pensant no solament amb el cap, sinó també amb les seves mans"*;

c) una metodologia activa, basada en el principi d'activitat de l'alumne com a descoberta de la realitat científica i humana, que es justificava amb l'afirmació següent: l'alumne en aquesta etapa passa de les operacions cognoscitives concretes a les operacions formals;

d) una metodologia científica, és a dir, que formés els alumnes en el mètode científic, entès com una iniciació a les tècniques de classificació i anàlisi de variables, formulació d'hipòtesis, selecció i elaboració de dissenys pre-experimentals i elaboració i expressió gràfica dels resultats;

e) una metodologia participativa, que fomentés l'esperit de cooperació, el treball en equip i la participació responsable.

L'elaboració dels mòduls d'aprenentatge havia de realitzar-se, per tant, sota aquests principis. Era, probablement, la prescripció més directa que oferia la proposta de

currículum en relació amb les característiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge en aquesta etapa educativa. Evidentment, la proposta incorporava, a través de la metodologia, les aportacions dels moviments de renovació pedagògica i començava a dotar de cos legal el treball realitzat fins ara de manera més o menys clandestina. Era el reconeixement de la tasca portada a cap per un grup de mestres quantitativament poc important, però que qualitativament havien anat trobant respostes als problemes d'un ensenyament excessivament esclerotitzat en els mètodes i els continguts i encara massa allunyat dels canvis polítics soferts pel país.

Des del disseny de l'àrea de Ciències Socials, també es va posar l'èmfasi en la metodologia, seguint una tradició que tenia en el treball del grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" el seu referent més immediat.

En relació amb l'avaluació, la proposta de currículum incloïa alhora l'avaluació de l'alumne, la de l'experimentació i la del propi sistema. Com que les dues darreres no afectaven directament l'elaboració dels curricula de les àrees, les tractaré més endavant. La primera, en canvi, calia tenir-la present, ja que era causa i conseqüència, a la vegada, de les decisions que es prenguessin en l'elaboració dels mòduls.

Es definia com a formativa i continuada, inserida en el procés d'aprenentatge i centrada tant en els coneixements com en les habilitats i destreses. Com a part del procés, havia de situar l'alumne en la seqüència d'aprenentatge apropiada, determinar el grau de domini d'una seqüència d'aprenentatge, analitzar les dificultats dels alumnes, diagnosticar els motius d'aquestes dificultats i reorientar el processos d'ensenyament-aprenentatge quan no s'assolissin els resultats esperats. En la línia de les decisions preses en els objectius terminals, s'afirmava que aquests s'han de transformar en criteris d'avaluació perquè indiquen coneixements, habilitats, destreses, actituds i comportaments terminals del procés d'aprenentatge. S'afirmava taxativament que es tractava d'una avaluació per objectius, en la qual la referència no havia de ser la mitjana de la classe sinó el mateix objectiu.

L'avaluació dels alumnes esdevenia un element clau per determinar els resultats de la implantació d'un nou currículum. En el marc d'un currículum obert, era l'únic element que podia subministrar informació sobre el grau d'assoliment dels objectius i la viabilitat de la reforma que s'emprenia. S'anunciava que es crearien instruments adequats, però no es precisava ni quan ni com s'havia de realitzar, més enllà d'afirmar de que formava part del procés d'aprenentatge, contraposant-la així a l'avaluació sumativa.

De fet, aquestes foren les primeres recomanacions que sobre l'avaluació es posaren en mans dels especialistes. Posteriorment, durant el procés d'elaboració i experimentació del currículum, s'elaboraren unes altres orientacions que, en essència, no diferien massa d'aquestes. Tot i la importància que tenia per al seguiment del currículum, l'avaluació que es feu dels alumnes almenys a Catalunya, es va centrar més en l'avaluació sumativa -a l'inici i al final del procés d'experimentació- que no en la continuada i formativa, que es va deixar en mans dels mestres.

En síntesi, aquests eren els primers trets definidors del marc curricular, que s'havien d'utilitzar com a referència per elaborar el currículum de l'àrea. La proposta de currículum de l'Avantprojecte incloïa dos aspectes més. Per una banda, es parlava de la coordinació amb el Cicle Mitjà d'EGB i els Ensenyaments Mitjans i s'apuntava la necessitat d'un projecte comú 11-16 amb les caracteritzacions necessàries quant a metodologia, orientació didàctica i atenció a l'edat evolutiva específica. Per l'altra, es donaven orientacions sobre el concepte de cicle educatiu i la seva organització pràctica. En aquest darrer apartat, s'inclouïen unes orientacions sobre la programació didàctica dels centres, que insistien en algunes de les característiques del currículum ja apuntades més amunt (integrat i multidisciplinar, metodologia activa, començar per les experiències immediates dels alumnes,...).

2.5. El professorat

L'Avantprojecte acabava amb Una Proposta d'accions simultànies i canvis estructurals i Una proposta de treball oberta i participativa que, si bé no contenien indicacions directes per a l'elaboració dels currícula a experimentar, sí que, en canvi, contenien alguns principis que reforçaven l'opció per un currículum obert i professionalitzador i donaven orientacions sobre el procés experimentador que s'iniciava.

De fet, la tercera gran característica del currículum que es pretenia implantar en el Cicle Superior d'EGB es despenia del paper que atorgava al professorat com a protagonista del canvi curricular. Es dibuixava una reforma centrada en uns mestres dels quals es reclamava que desenvolupessin en profunditat les seves competències professionals. Ja en la primera part de l'Avantprojecte -Consideracions prèvies- s'afirmava que *la reforma comença pels professors i no pels programes, amb un criteri creatiu i participatiu, la qual cosa implica la màxima participació possible en la seva elaboració.*

En la darrera part de l'Avantprojecte, s'insistia en la importància del professorat, amb afirmacions tan categòriques com les següents: *procedir a una reforma per decret és inoperant, fins i tot contraproductent. La reforma que ara presentem és un procés experimental i obert, en el qual la teoria i la pràctica necessiten retroalimentar-se. (...) El professorat ha de ser l'agent de la reforma. Nosaltres som conscients que la reforma comença pels professors, no pels programes. (...) Més important que un projecte és el professor que el porta a terme. Els professors són els protagonistes de la reforma que es proposa.*

Aquesta reivindicació del protagonisme del professorat no amagava les dificultats amb què la seva materialització podia trobar-se a la pràctica. Per detectar-les i per trobar mesures adients, s'iniciava una experimentació durant la qual es comptaria amb les iniciatives i la voluntarietat dels professors que hi participessin. Durant l'experimentació, s'analitzarien les habilitats professionals necessàries per impartir l'ensenyament corresponent al nou marc curricular i, en funció de les necessitats detectades, s'establiria un pla d'actualització i perfeccionament del professorat per a la generalització de la reforma.

És important destacar aquesta característica perquè, òbviament, qualsevol currículum obert només és factible si compta amb la col·laboració i la participació directa i decidida del professorat que és, en última instància, el responsable del seu èxit o del seu fracàs. Però també, perquè es reconeixia als mestres un protagonisme total en les reformes educatives, protagonisme que no era reconegut en la Llei General d'Educació i en les reformes del Cicle Inicial i Mitjà dutes a terme durant l'administració ucédista. L'intent d'iniciar una reforma des de baix es contraposava, així, a les reformes des de dalt, en què el professorat es configura com un tècnic, com un executor de decisions preses per altri. De nou es tenia present el protagonisme dels mestres implicats en la renovació pedagògica i es pretenia generalitzar-lo al conjunt de la professió.

2.6. El paper de la Psicologia a la reforma

Com ja he assenyalat, les aportacions de la Psicologia a la reforma s'explicitaven en la primera part de l'Avantprojecte -les Consideracions prèvies- i no en la Proposta de currículum com semblaria lògic. Possiblement aquest fet il·lustrava una de les contradiccions principals del model curricular dissenyat, no tant pel problema formal del lloc que ha d'ocupar la Psicologia en el camp de la teoria curricular, com pel paper que podia tenir a l'hora de cohesionar i vertebrar un currículum coherent i homogeni. Ja he

apuntat les principals característiques del currículum que es volia implantar, així com algunes de les seves deficiències (la més important, sens dubte, l'enorme salt entre els objectius terminals i els mòduls d'aprenentatge en un currículum obert, interdisciplinar, basat en una metodologia activa i professionalitzador).

En realitat, aquestes deficiències no van impedir iniciar l'experimentació, però sí que de facto la van condemnar, almenys en els termes en què s'havia dissenyat. Aviat es va passar de la **utopia reformista** inicial al **realisme pràctic** d'una experimentació, amb uns mestres i uns alumnes al davant, que obligaven a prendre decisions. Per una banda, es van elaborar els segons nivells de concreció de cada curs i exemples de tercers nivells en cadascuna de les àrees, que evitessin al professorat ser engolit per un voluntarisme que, a la pràctica podia esdevenir inoperant. Per l'altra, es va crear un marc curricular, que ordenava de manera global i coherent totes les decisions que calia contemplar en una reforma del currículum tant profunda com la que es proposava.

Va ser en aquest últim camp on la Psicologia va jugar un paper destacat, convertint-se, a Catalunya, en l'eix vertebrador d'un nou marc curricular que, si bé per coincidències temporals no va poder presidir l'elaboració del disseny curricular de l'àrea de Ciències Socials, sí que va influir en algunes decisions que es prengueren i, el que és més important, va servir per establir un model global, explicitant les decisions i els passos que s'havien de prendre i justificant-los teòricament. Com ja he assenyalat, l'inici de la construcció d'un marc curricular propi per part del Departament d'Ensenyament va suposar, alhora, l'inici de l'autonomia curricular i el trencament del consens assolit entorn a l'**Avantprojecte**.

En realitat, però, algunes de les decisions que es van desenvolupar en el marc curricular⁴ tenen els seus antecedents en l'**Avantprojecte** i en els documents previs que hi van confluïr. És per aquesta raó que, abans d'entrar en l'anàlisi dels primers documents del marc curricular elaborats a Catalunya, esmentaré el paper que s'atorgava a la Psicologia en l'**Avantprojecte**.

A l'**Avantprojecte** es recollien dues grans aportacions de la Psicologia. Per una banda, les que feien referència a les característiques psicològiques dels alumnes de 11-14 anys, i per l'altra, les que es referien a l'anàlisi de les teories psicològiques sobre el procés d'aprenentatge en alumnes d'aquestes edats.

⁴ C. COLL (1986): Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

L'anàlisi del procés d'aprenentatge i de les teories psicològiques sobre l'aprenentatge d'aquestes edats es basava en les aportacions realitzades per COLL en l'informe intitulat **Plantejament del currículum del cicle superior d'Ensenyament General, Bàsic. Algunes idees bàsiques a partir de la Psicologia de l'Educació**⁵. Aquest informe contenia ja les idees principals que, posteriorment, es plasmarien en el marc curricular. El document apostava per la necessitat de delimitar un marc de referència concret a partir d'un conjunt d'explicacions i teories que participin d'alguns principis bàsics comuns, o al menys, no contradictoris. Feia referència, de manera general i sense *pretensions d'exhaustivitat*, a la psicologia genètica, la teoria de l'activitat i de la zona de desenvolupament pròxim, la teoria de l'aprenentatge social, la teoria de l'assimilació i de l'aprenentatge verbal significatiu i les teories dels esquemes. Alertava, també, dels riscos d'aplicar mecànicament aquest nucli d'idees psicològiques en l'elaboració del currículum, ja que *aquest concerneix per definició al disseny de situacions d'ensenyament-aprenentatge, mentre que la major part de les explicacions que hem dit, es refereixen només a l'aprenentatge o al desenvolupament, o a ambdós aspectes, ignorant, molt sovint, els factors relatius a la intervenció pedagògica* (COLL, 1983, 17). En la seva opinió, feia falta compaginar i contrastar les aportacions de la psicologia de l'aprenentatge i del desenvolupament amb les aportacions de les teories de la instrucció i del currículum.

Amb tot, l'informe assenyalava tretze idees bàsiques per començar a configurar progressivament el marc de referència psicopedagògic:

- 1- Diferenciar els conceptes d'aprenentatge, desenvolupament i ensenyament a fi de no caure en temptacions espontaneïstes i no confondre el contingut de l'aprenentatge escolar amb les etapes o nivells del desenvolupament.
- 2- Precisar tant les qüestions relatives al què ensenyar com les relatives a la manera d'ensenyar.
- 3- Realitzar la selecció dels continguts a partir de criteris de tipus sociològic, disciplinar i psicològic.
- 4- Superar la clàssica dicotomia entre continguts i processos a través de l'aprenentatge significatiu, és a dir, a través de l'assimilació del nou material d'aprenentatge i de la funcionalitat del coneixement adquirit.

⁵ Aquest informe fou publicat amb el títol de *Plantejament d'un currículum de Cicle Superior d'EGB. Algunes idees bàsiques a partir de la psicologia de l'educació* al *Bulletí de Mestres* n° 179, setembre 1983.

5- Preocupar-se per la funcionalitat dels sabers adquirits, és a dir de sabers que han d'estar disponibles per ser utilitzats quan les circumstàncies ho exigeixin.

6- Destacar la importància de la **memorització comprensiva** per a l'aprenentatge significatiu, diferenciant-la clarament de la memorització mecànica i repetitiva.

7-Determinar el coneixement que l'alumne ja posseeix per planificar adequadament els nous aprenentages i poder **construir significacions**.

8- Fomentar en l'alumne una actitud, una **disposició favorable**, per realitzar aprenentages significatius.

9- Concebre l'educació com un **procés** que va de l'aprendre coses a l'**aprendre a aprendre coses**.

10- Incloure, en el currículum, una selecció de **procediments**, habilitats, destreses i estratègies per fer realitat aquest objectiu d'"aprendre a aprendre".

11- Plantejar la **motivació** des de la perspectiva d'un procés progressiu de formes de motivació extrínseca fins a formes de motivació intrínseca.

12- Caracteritzar l'**aprenentatge significatiu** com un procés d'equilibri inicial-desequilibri-reequilibri posterior.

13- No apostar per un **mètode d'ensenyament** concret, perquè *no existeix un mètode que sigui millor, en termes absoluts, per a tot tipus d'alumnes i d'objectius. (...) El currículum hauria de vehicular la idea que l'important és aconseguir un ajustament òptim entre el mètode d'ensenyament utilitzat i les característiques individuals dels alumnes, proporcionant indicacions al respecte.*(COLL, 1983, 18).

Aquests punts s'inclouen en les **Consideracions prèvies** de l'Avantprojecte, de manera sintètica, en els punts dedicats a la motivació de l'alumne (punts 11 i 8), les aportacions de la Psicologia al currículum escolar (punts 1 i 13), la necessitat de potenciar la integració continguts-mètode (punt 2), la necessitat de facilitar la superació de la dicotomia entre els continguts i els processos d'aprenentatge (punts 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12).

En realitat, aquestes idees prefiguraven un model curricular que, com es pot comprovar, era incompatible en alguns aspectes amb la proposta que es dissenyava en el mateix **Avantprojecte**. Amb tot, tal i com es van formular en l'informe i es recollien a l'**Avantprojecte**, no eren suficients encara per elaborar un marc curricular. Si s'exceptuen els punts 2, 3, 10 i 13, la majoria d'idees planejaven més sobre el disseny d'activitats concretes d'ensenyament-aprenentatge en contextos reals que no sobre l'elaboració de projectes curriculars d'àrea que, al menys inicialment, havien de centrar el seu discurs sobre el què ensenyar i el com ordenar en cursos el contingut seleccionat. En tot cas, calia considerar-les més en l'elaboració dels mòduls que traduïen el disseny de l'àrea per ser experimentat que no en els dissenys d'àrea, a no ser que s'incloguessin en les orientacions didàctiques que, de manera general, s'oferien al professorat.

Cal dir, però, que el document oferia una perspectiva nova i realment innovadora als especialistes d'àrea i, més en concret, als de Ciències Socials, i que si el procés d'elaboració del disseny de l'àrea i de l'experimentació s'hagués fet amb posterioritat a la concreció del marc i del desenvolupament i explicitació de les teories apuntades en aquest informe, els resultats probablement haguessin estat força diferents.

L'altra aportació de la Psicologia inclosa a l'**Avantprojecte** es referia a les característiques cognoscitives de l'alumne del **Cicle Superior**. Es destacaven els següents trets bàsics:

- l'assoliment i estabilització de les adquisicions del període operacional concret;
- la consideració, per part de l'alumne, de la realitat com un ampli ventall de possibilitats i la capacitat de manipular variables abstractes;
- la utilització del pensament hipotètic deductiu i l'elaboració d'hipòtesis;
- la capacitat d'establir relacions lògiques entre dues proposicions o més i operar amb les ementades relacions en termes abstractes;
- la capacitat d'establir i planificar el curs del seu pensament d'una manera més sistemàtica;
- i
- la necessitat d'elaborar els programes adaptant-los als processos cognoscitius de l'alumne, donant-los un sentit més psicològic que lògic, tant en el contingut com en la metodologia, contemplant l'adquisició de les operacions formals per part de l'alumne com un procés que perdura durant tota la adulescència i encara durant l'edat adulta.

Algunes d'aquestes característiques s'inclouïen en la proposta de currículum i, en conjunt, havien de contemplar-se a totes les àrees amb les especificitats corresponents.

En síntesi, aquest era el marc teòric que va servir de rerafons a l'elaboració dels programes experimentals de cadascuna de les àrees de l'experimentació del Cicle Superior de l'EGB en els seus inicis i que va presidir la pròpia experimentació des del curs 1984-85. No era un model acabat, sinó que es presentava tant per part del MEC com del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya com una proposta de treball que havia de servir de base per a la reforma definitiva, un cop s'hagués experimentat en un nombre determinat de centres i s'haguessin fet els reajustos i les modificacions pertinents com a conseqüència de l'experimentació.

3. Els primers documents del Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya no va esperar a la finalització de l'experimentació per anar donant cos al marc teòric que hauria de presidir la reforma. Paral·lelament a l'experimentació, que en el curs 1984-85 va fer-se només a les àrees de Llenguatge i Ciències Socials, s'estava elaborant el **Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori**.

Els antecedents més immediats es troben en els treballs previs a l'elaboració de l'Avantprojecte i queden recOLLITS, com he assenyalat, en les Consideracions prèvies d'aquest. Iniciada ja l'experimentació, el mes de novembre de 1984, el Departament d'Ensenyament va convocar una Jornada d'Estudi per a especialistes d'àrea del Cicle Superior d'EGB, durant la qual el grup de psico-sòcio-pedagogia va presentar una proposta per orientar el treball posterior⁶.

En aquesta Jornada es van avançar alguns dels trets més característics del marc curricular, amb la finalitat d'orientar els dissenys curriculars de les diferents àrees i homogeneïtzar-los, ni que fos formalment. El paper de la Psicologia en la construcció del marc curricular va ser definitiu, tal com ho evidencien els documents presentats en aquesta Jornada i que comento breument, tant per la importància que van tenir en l'elaboració dels dissenys de les àrees i en l'elaboració de materials curriculars, com perquè es va decidir exemplificar-los en l'àrea de Ciències Socials, que ja s'estava experimentant i que tenia el currículum més avançat que les altres àrees.

En la Jornada es van presentar els següents documents⁷: **El nou Disseny Curricular i l'estructura interna de les àrees**, **Principis per a la seqüenciació de continguts del currículum**, **Punts de reflexió sobre la globalització**, **Principis d'aprenentatge per a les orientacions didàctiques** i **El perfil psico-sòcio-pedagògic de l'alumne de Cicle Superior**. Passo a analitzar-los un per un, a fi d'intentar delimitar el marc teòric de la reforma i completar el que he exposat anteriorment.

⁶ Extret de la convocatòria de la reunió signada pel Cap del Gabinet d'Ordenació Educativa de 24 d'octubre de 1984.

⁷ Aquests documents es van publicar posteriorment amb el títol d'Experimentació del Cicle Superior d'Educació General Bàsica. Vol. I. Pla General. Model de Disseny Curricular. Àrees de Llenguatge i Ciències Socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1985.

3.1. El nou Disseny Curricular i la seva estructura⁸.

En principi, el document no s'allunyava massa de les característiques establertes en l'Avantprojecte. Així, s'afirmava que el nou disseny curricular havia de ser obert, flexible i equilibrat, integrador i multidisciplinar. També, que havia de: facilitar la superació de la dicotomia entre continguts i procés d'aprenentatge; tenir una estructura formal comuna per a totes les àrees; permetre l'adequació a diferents medis socio-culturals; potenciar el desenvolupament del pensament crític-constructiu i facilitar l'autonomia; etc⁹.

Les diferències amb l'Avantprojecte apareixien en l'estructura amb què es dotava el nou marc curricular. El model que es va proposar estipulava, com és sabut, una progressiva concreció dels objectius i una gradació de continguts bàsics, d'orientacions didàctiques i d'orientacions per a l'avaluació, establint tres nivells de concreció en cadascuna de les àrees.

El primer nivell de concreció, prescriptiu, el formulava l'administració i havia de contenir els objectius terminals de l'àrea *-precisant el tipus i grau d'aprenentatge que ha assolit l'alumne al final de l'EGB-*, els continguts bàsics *-el conjunt de sabers i formes culturals seleccionades per formar part de les distintes àrees curriculars i al voltant dels quals s'organitza el procés educatiu-*, les orientacions didàctiques, enteses com a orientacions sobre metodologia, materials i recursos *-principis i suggeriments per dissenyar activitats d'ensenyament/aprenentatge-* i les orientacions generals per a l'avaluació *-principis i criteris per dissenyar activitats d'avaluació que determinin el tipus i grau d'aprenentatge (objectius terminals) assolit pels alumnes en cada un dels nuclis de contingut-*.

El segon nivell de concreció -que mai no va quedar prou clar a qui correspondria realitzar, encara que en l'experimentació el vam elaborar els especialistes- havia de contenir la seqüenciació dels continguts bàsics, ordenats segons l'estructura interna de cada àrea de coneixements.

⁸Presentat per C. Coll, a partir del document, realitzat per ell mateix, intitulat *Modificacions, millores i complementacions al Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*, setembre 1984

⁹Segueixo els textos publicats a *Experimentació del Cicle Superior d'EGB...* Veure nota 7

El tercer nivell de concreció havia d'estar format per exemples de temes o d'unitats temporals -els mòduls de l'Avantprojecte- que suggerissin formes concretes d'integració dels diferents àmbits de contingut, precisant objectius intermediaris, activitats, recursos d'aprenentatge i activitats d'avaluació, que servissin de model al mestre per realitzar la seva pròpia programació.

Amb aquesta estructura s'esmenava un dels dèficits més importants de l'Avantprojecte, com era el salt entre els objectius terminals de l'àrea i els mòduls. Es mantenia un currículum obert, però s'assenyalaven els passos a realitzar des de les prescripcions de l'administració a la realitat de les aules. Aquesta estructura és una de les principals aportacions del model curricular que s'estava construint a Catalunya.

Una altra aportació important, inclosa dins de l'estructura afectava la nova concepció que es donava als continguts. Es distingien tres tipus de continguts: els fets, conceptes i sistemes conceptuals; els procediments; i els valors i les actituds. Es definia cada bloc de contingut i es donaven indicacions sobre què s'entenia per aprendre un contingut concret (amb exemples de terminologia per formular les capacitats concretes que es pretenia que assolissin els alumnes).

En una darrera part -**Implicacions organitzatives i metodològiques del nou currículum**- es tornava a l'Avantprojecte, recordant que la pràctica pedagògica havia de potenciar la participació activa de l'alumne, la seva maduració global, l'arrelament al medi, l'esperit de recerca i de rigor en el treball, la creativitat, etc.

La presentació del nou model curricular es va exemplificar en l'àrea de Ciències Socials pel que fa als dos primers nivells de concreció. La proposta general, elaborada amb anterioritat pels especialistes, que presentaré en el capítol següent, va sofrir algunes modificacions per convertir-se en el primer nivell de concreció, ordenat segons els criteris del Marc curricular, amb la finalitat de servir d'exemple per a la resta d'especialistes de les altres àrees del currículum. El segon nivell, en canvi, era el desenvolupament dels nuclis conceptuals de 6è curs, tal i com els havíem elaborat els especialistes per a l'experimentació que es realitzava paral·lelament.

A partir d'aquest moment, els dissenys curriculars de totes les àrees havien de tenir el mateix format i desenvolupar els mateixos aspectes. La simultaneïtat de processos, però, va impedir, com ja he dit, que algunes àrees, com la de Ciències Socials, poguessin adequar-se totalment a les propostes del nou model més enllà del seu disseny formal, que

incloïa materials dels tres nivells de concreció, tal com es plantejava en la proposta del nou currículum.

3.2. Principis rectors de la seqüenciació de continguts del currículum¹⁰

L'opció per una estructura del currículum en tres nivells de concreció obligava a definir i acotar les accions que s'havien de realitzar per passar d'un nivell a l'altre, pensant que els mestres haurien d'elaborar unitats didàctiques (microseqüències) des dels altres nivells de concreció. El problema es plantejava bàsicament en les accions per passar del primer nivell -que havia de ser suficientment general per permetre diferents camins de concreció- al segon, on s'havien de presentar de manera ordenada els continguts bàsics enunciats en aquell a fi d'elaborar les programacions del cicle i de cada curs. Els principis que calia tenir en compte s'ubicaven, per tant, en el camp de la macroseqüenciació, de la qual òbviament dependria la microseqüenciació, que era, però, competència de cada professor.

En primer lloc es van donar indicacions sobre com calia procedir per seqüenciar. Aquestes indicacions recolzaven en la Psicologia de la instrucció i es basaven en el model següent:

a) Presentació del contingut que és objecte de l'ensenyament en termes molt generals o simplificats, com a panoràmica global.

b) Introducció del nivell de complexitat desitjat en cada un dels components de la panoràmica global, vetllant contínuament per tornar a situar en aquesta panoràmica les aproximacions successives.

És a dir, s'havia de partir d'una panoràmica global del contingut -dels tres tipus de contingut diferenciats en el currículum- que presentava els seus elements essencials, seleccionar-los per anar-los ampliant, i fer-los més complexos a mesura que s'avançava en el seu aprenentatge. Això implicava que els continguts de 6è havien de constituir una espècie de panoràmica global respecte als continguts de 7è i 8è, que han de constituir ampliacions, extensions i/o augments de complexitat del contingut de 6è. I el mateix en relació amb els continguts de 6è, que s'iniciaven a partir d'una panoràmica global, que progressivament s'extenia, s'ampliava o augmentava de complexitat.

¹⁰Va ser presentat per C. Coll i formava part del treball realitzat per ell mateix amb el títol de *Modificacions, millores i complementacions del Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*, setembre 1984

Aquest principi no es plantejava com a incompatible amb el principi de la necessitat de partir de la realitat immediata per allunyar-se'n i retornar-hi (la relació entre ambdós principis s'il·lustrava en l'àrea de Ciències Socials en la seqüència següent: localitat - comarca - Catalunya - Espanya - Europa - Món). Per altra banda, prioritzava el paper de les disciplines, ja que les seqüenciacions havien de basar-se en les seves estructures científiques.

En segon lloc, s'oferien models per articular les estructures dels continguts seleccionats en seqüències d'ensenyament-aprenentatge amb alguns exemples concrets per orientar els especialistes¹¹:

- les **listes de fets o successos** -*seleccions d'elements ordenats en funció d'un atribut o paràmetre*. Per exemple: esdeveniments històrics ordenats cronològicament; rius d'Espanya ordenats segons la longitud; països europeus ordenats segons el nombre d'habitants; etc;

- les **taxonomies de tipus i de parts** aplicables a fets, conceptes i procediments, enteses com a *conjunts d'elements que mantenen entre si relacions de supraordenació, subordinació o coordinació*. Per exemple: institucions d'una comunitat;

- les **teories o models** -*conjunt de conceptes i principis que mantenen entre si relacions de covariació o de causa-efecte i que proporcionen una determinada comprensió d'una parcel·la de la realitat*- aplicables a sistemes conceptuals. Per exemple: les relacions entre agricultura i comerç, les relacions entre aspectes econòmics i hàbitat, les relacions de producció en una economia de mercat;

- les **jerarquies de procediment** -*conjunt de procediments i subprocediments ordenats des del més elemental al més complex*. Per exemple: fer una maqueta, fer un plànol, extreure les idees essencials d'un text, observar els accidents geogràfics d'una comarca;

- les **jerarquies d'aprenentatge**, definides com els *conjunts d'elements que mantenen entre si relacions de requisits d'aprenentatge* que impliquen ordenar el contingut segons el seu grau de dificultat. No es van donar exemples;

¹¹ Els exemples que es citen estan extrets del document presentat en la Jornada. Es referien a totes les àrees però només reproduïxo els que de manera directa tenien relació amb l'àrea de Ciències Socials.

- els sistemes de valors, entesos com a *conjunts de valors ordenats jeràrquicament* i dels quals tampoc es van donar exemples.

Els principis plantejats en aquest document suposaven, com he dit, un intent d'oferir als especialistes, i també als mestres criteris per ordenar els continguts del primer nivell de concreció en un segon nivell que orientés la programació d'unitats didàctiques o de tercers nivells de concreció. Val a dir, però, que la complexitat de les operacions que es demanaven, la poca significativitat dels exemples oferts en cada model, i la coincidència temporal entre l'elaboració dels dissenys de les àrees i l'experimentació van ser les causes que, almenys en l'àrea de Ciències Socials, es tinguessin poc en compte aquests principis o que es contemplessin adequant-los a criteris didàctics propis de les disciplines de l'àrea. Així, per exemple, no es va seguir la seqüència d'ordenar territorialment -o cíclicament (del més proper al més allunyat)- els continguts en els tres cursos del cicle, però, en canvi, es van tenir en compte alguns d'aquests principis en l'elaboració dels segons nivells de 7è i 8è i dels tercers nivells de concreció, de les microseqüències de cada curs, com exposaré en el proper capítol.

3.3. Principis d'aprenentatge que cal contemplar en les orientacions didàctiques.

En el primer nivell de concreció, el nivell prescriptiu del model que ara es presentava, calia oferir orientacions didàctiques a fi i efecte que el professorat planifiqués el seu ensenyament en la línia dels canvis que volia impulsar la reforma. En l'elaboració d'unitats didàctiques, de tercers nivells, s'havia de presentar de manera estretament coordinada el que calia ensenyar amb el com fer-ho. També s'havien d'oferir orientacions per plantejar de manera interrelacionada els continguts de les disciplines de cada àrea o de les diferents àrees.

A fi d'incorporar a les orientacions de cada àrea criteris comuns, es van oferir als especialistes principis i reflexions, tant sobre l'aprenentatge com sobre la globalització, si bé ambdós aspectes es van plantejar separatament.

Sobre l'aprenentatge¹² es van presentar onze principis que calia considerar interrelacionadament: la unitat funcional, l'activitat, el nivell de desenvolupament, l'aprenentatge significatiu, l'aprenentatge funcional, l'autorregulació, la motivació, la

¹² El document va ser elaborat i presentat per I. Gómez i T. Mauri.

interacció social, les diferències individuals, la memòria i l'atenció, i el marc relacional. Com es pot comprovar pels títols dels enunciats, bona part d'aquests principis estaven recollits ja en l'Avantprojecte.

Malgrat la voluntat de considerar-los interrelacionadament -criteri, sens dubte, adient en el context de la pràctica educativa-, no tots aquests principis tenien la mateixa importància en l'elaboració dels dissenys de les àrees ni àdhuc en l'elaboració de les unitats didàctiques que s'havien d'experimentar. Per aquesta raó, comentaré només aquells que s'havien de contemplar des dels treballs de l'àrea per reforçar i concretar aspectes importants de la reforma que s'emprenia. Em centro especialment en tres -l'activitat, l'aprenentatge significatiu i l'aprenentatge funcional- perquè van tenir un especial significat a l'àrea de Ciències Socials.

- **L'activitat.** En primer lloc es desenvolupava la idea que el protagonisme de l'aprenentatge recau en l'alumne, que aprèn a través de les situacions que li planteja el mestre. L'aprenentatge es realitza a través de la seva activitat personal com a membre d'un grup classe. Les activitats que ha de realitzar l'alumne per aprendre han de ser tant de tipus sensomotriu com de tipus cognitiu i abstracte, ja que ambdós tipus d'activitats són complementaris i mai s'han de plantejar com antagònics. Aquest principi situava en els seus justos termes el concepte de metodologia activa que impulsava la reforma, intentant evitar que el mestre entengués com a activitat només la manipulació o l'observació d'objectes i situés en segon terme l'aprenentatge del contingut conceptual.

- **L'aprenentatge significatiu.** Aquest fou un dels principals conceptes que s'incorporà al llenguatge pedagògic del país gràcies a la reforma del Cicle Superior. Seguint les teories d'AUSUBEL (1983), per aconseguir que l'alumne assimilés continguts calia establir un marc general de relacions pertinents entre el que se sap i el que es proposa d'aprendre, mitjançant un procés de relació, reestructuració i aplicació. L'aprenentatge esdevé significatiu i rellevant quan l'alumne relaciona el que ja sap amb el que vol aprendre. Conseqüentment, una tasca imprescindible per ensenyar és detectar les idees prèvies de l'alumne i establir els ponts perquè pugui relacionar-les amb els marcs conceptuals o procedimentals nous que es vol que aprengui.

- **L'aprenentatge funcional.** No només es pretenia que l'aprenentatge fos significatiu, sinó que havia de ser també funcional, és a dir, utilitzable en qualsevol situació que ho requerís, generalitzant-lo a altres continguts de l'àrea o a altres àrees.

Quant a la globalització¹³, es van oferir més que uns principis uns punts de reflexió generals. La globalització, ja no la interdisciplinarietat o la multidisciplinarietat com plantejava l'Avantprojecte -encara que mai es van establir de manera clara i precisa les diferències existents entre els tres conceptes-, es presentava com una de les bases fonamentals de la teoria curricular. La reflexió girava sobre tres camps: el psicològic, l'instruccional i el didàctic.

En el camp psicològic, es relacionava amb l'aprenentatge significatiu, ja que traduïa el descobriment de la psicologia cognitiva segons el qual les persones construïm estructures de coneixements i els seus elements mantenen entre ells relacions nombroses i complexes, que seran més grans quant més es relacionin amb les estructures de coneixement que la persona ja té.

En el camp instruccional, es deia que la globalització postula que els resultats de l'aprenentatge seran millors en quantitat i qualitat com més s'apropin a l'organització de l'ensenyament establert per la teoria de l'elaboració i la teoria de l'aprenentatge significatiu. Es tornava a incidir en els aspectes ja plantejats en el document sobre la seqüenciació dels continguts comentat més amunt (visió panoràmica inicial, aprofundiment en els seus elements i retorn a la visió de conjunt, enriquida amb nous elements), però s'ampliaven els referents teòrics, fent esment del currículum en espiral de Bruner i de l'aprenentatge en forma de teranyina de Norman.

En el camp didàctic, la globalització hauria d'afavorir les activitats d'aprenentatge que posseeixen globalment significat per a l'alumne. Procedint des de les activitats, els conceptes que adquiriran els alumnes s'integren en estructures de coneixements significatius altament estables.

El document acabava amb tres consideracions sobre el principi de la globalització que, d'alguna manera, van ser determinants a l'hora de traduir-lo a la pràctica. La primera alertava sobre la impossibilitat de tractar de manera globalitzada els diferents continguts i objectius del currículum. La segona, en la perspectiva d'un currículum obert, atorgava bona part de les decisions sobre la globalització als centres i als professors. La tercera, assenyalava la possibilitat de començar a plantejar la globalització a partir del segon nivell de concreció, però deixant clar que el grau d'interdisciplinarietat a aconseguir depèn del que determinin els especialistes de les diferents àrees.

¹³ El document va ser presentat per C. Coll i formava part del treball intitulat *Modificacions, millores i complementacions del Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*, setembre de 1984, del mateix autor.

Voldria destacar aquesta darrera frase perquè, tot i que un dels reptes bàsics de la reforma consistia a plantejar un currículum interdisciplinar o globalitzador, va ser possiblement en aquest camp on menys s'avançà durant tota l'experimentació, podent-se afirmar ja d'entrada que no s'assoliren cap de les intencions plantejades en l'Avantprojecte o en el Marc Curricular del Departament d'Ensenyament. No es va establir de manera interdisciplinar l'elaboració dels dissenys de les àrees, de tal manera que, per exemple, temes que podien ser tractats conjuntament per les àrees de Ciències Socials i Ciències Naturals es van plantejar de manera separada i adhoc contradictòria entre ambdues àrees. Es van proposar, en canvi, alguns exemples d'unitats didàctiques, més per cobrir l'expedient que per comprovar la certesa de les orientacions exposades en aquest document. Una d'elles es va realitzar entre les àrees de Ciències Socials i Llenguatge el curs 1984-85 per al segon nivell de concreció de 6è entorn al tema de *L'agricultura*, però no va tenir en compte més que de manera marginal els principis anunciats més amunt.

Aquesta situació no es va deure, però, al fet que els especialistes determinessin la inviabilitat d'actuar d'una forma interdisciplinar o globalitzadora, com es podria desprendre del que acabo d'exposar, sinó a la simultaneïtat i densitat dels processos que s'estaven duent a terme, que implicaven massa actuacions alhora: comprensió del nou disseny curricular, elaboració del disseny de l'àrea, elaboració de materials, seguiment de l'experimentació, etc.

3.4. El perfil psico-sòcio-pedagògic de l'alumne del Cicle Superior

Totes les decisions comentades fins ara anaven destinades a la construcció d'un currículum per als alumnes del Cicle Superior d'EGB. L'Avantprojecte dedicava molt poques línies a les característiques dels alumnes d'aquest cicle i les que oferia eren bàsicament cognoscitives. Es precisava un enfocament més complet, en què, juntament a aquelles, s'assenyalessin també les característiques socials i pedagògiques dels alumnes d'aquest cicle educatiu.

Es va presentar¹⁴ un document força complet dividit en quatre parts: els **objectius marc**, la **composició i els límits del cicle preadolescent** (de la maduresa infantil a l'adolescència, evolució afectiva i processos d'identificació, amb els "col·legues"/contra els "vells", un nou paper per a l'adult, tot incorporant-se a la societat i una nova manera

¹⁴ Elaborat i presentat per J. Funes i A.M^a Roig

de raonar), el marc social en el procés evolutiu (medis diferents/adoslescents diferents, joves entre joves) i organització dinàmica del medi escolar.

A la primera i a la darrera part es facilitaven orientacions per a l'elaboració dels dissenys curriculars. Òbviament, aquestes consideracions eren conseqüència de les anàlisis realitzades a la segona i tercera part, dedicades respectivament a la caracterització psicològica de l'alumne del cicle superior i a les seves relacions amb el medi social i amb l'escola.

En la primera part -els **objectius marc**- s'assenyalaven les quatre característiques que havia de tenir l'activitat escolar en el cicle: a) possibilitar el raonament formal, abstracte, conceptual, b) aprendre i integrar aspectes claus de la conducta social, c) fer viure equilibradament els conflictes emocionals dels alumnes i d) ordenar i integrar els coneixements bàsics. Tot això per aconseguir convertir els alumnes en ciutadans que en una societat democràtica haurien de ser capaços d'analitzar les causes, fer deduccions, preveure les conseqüències, assumir la seva pròpia persona, ser tolerants i actuar de manera positiva i solidària.

Per aconseguir el desenvolupament d'aquestes capacitats en la darrera part -**organització dinàmica del medi escolar**- es plantejaven set qüestions que es proposaven com a música de fons per no desafinar a l'hora de programar:

-elaborar programacions pluriformes i alternatives, que obliguessin el professor a aplicar una programació específica, diferenciada i que respongués a les diferències que medis diferents provoquen en els preadolescents;

-tenir cura de l'anàlisi de: a) la societat adulta que es recull en les programacions, b) la implicació del professor en la transmissió dels continguts i c) el model que traspassa ja que es considerava al professor com *una mena de memòria de referència contínua a la qual en algun moment l'adolescent referirà les seves experiències vitals*;

-incorporar el món vivencial a les programacions voluntàriament i directa;

-incorporar el medi cultural dels nois en els objectius i enfocaments de les programacions considerant el principi que els preadolescents d'avui poden arribar a tenir mecanismes de pensament diferenciats dels nostres;

-aconseguir una educació general bàsica per a tothom, que fomenti la diversitat i ofereixi a cada alumne possibilitats de desenvolupament màxim de les seves potencialitats. Les programacions han d'induir el mestre a l'observació de l'alumne per saber què aprèn i com aprèn;

-considerar el grup com l'escenari bàsic de l'actuació educativa, convertint la programació en una proposta del propi grup;

- tenir en compte sobretot en la programació que el nen viu i, per tant, el repte que es planteja és com incorporar la vida a l'escola, entenent que no es tracta d'un simple problema de motivació, sinó de la connexió total entre dos móns que tendeixen a estar separats.

Aquest darrer informe va ser presentat a la Jornada de formació i es va incorporar en els materials de l'experimentació del Cicle Superior d'EGB, però no va tenir la continuïtat que tingueren els precedents que, en definitiva, constituïen els primers passos del Marc Curricular adoptat per la Generalitat per presidir la reforma de l'ensenyament obligatori.

Amb aquests referents es completaven les orientacions teòriques que, iniciades amb l'Avantprojecte, s'oferien als especialistes per elaborar els curricula de les seves respectives àrees seguint un model i unes pautes comunes. A partir d'aquesta Jornada, el grup de psico-sòcio-pedagogia i els equips d'especialistes d'àrea seguiren camins diferents i sovint poc convergents. A través dels tècnics de l'administració s'informava, de tant en tant, dels progressos que es realitzaven i es facilitaven informacions puntuals, per exemple sobre l'avaluació, al mateix temps que es feia alguna trobada esporàdica a instàncies d'algun equip, com va passar en l'àrea de Ciències Socials.

No va ser fins a l'acabament definitiu del Marc Curricular que es va tornar a plantejar una trobada conjunta entre els membres de l'equip de psico-sòcio-pedagogia i dels equips d'àrea (març de 1986). Però va ser una reunió informativa que arribava quan pràcticament tots els equips havien finalitzat el disseny de la seva àrea, s'estava gairebé en la fase final de l'experimentació del cicle superior i els interessos de l'administració anaven per altres camins (acabar com fos l'experimentació del Cicle Superior i iniciar la del nou cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori).

En definitiva, l'Avantprojecte i el Marc curricular en el seu estat inicial van esdevenir les principals eines teòriques de l'experimentació del Cicle Superior. Facilitaven informació i orientacions als especialistes d'àrea -si bé no en el mateix moment ni amb la

mateixa intensitat per a totes les àrees- i també als centres i als mestres que van intervenir en l'experimentació, tant a partir de la seva publicació com de la traducció que se'ns feia des de cada àrea.

Pel que pertoca a aquesta investigació, la informació sobre la teoria curricular que va donar suport a la reforma del Cicle Superior d'EGB crec que és suficient. Analitzaré a continuació el currículum de l'àrea de Ciències Socials i les seves concrecions. En l'anàlisi es podrà comprovar quins referents curriculars es van poder tenir en compte i com es van considerar i concretar en el currículum de Ciències Socials.

CAPÍTOL IV

EL CURRÍCULUM DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS DEL CICLE SUPERIOR D'EGB

La finalitat d'aquest capítol és presentar les línies mestres del currículum de Ciències Socials de l'experimentació del Cicle Superior. El seu contingut es basa en els materials publicats, dels quals es destaquen els aspectes més rellevants per a la present investigació. Atès que es tracta de documents públics, i per tant a l'abast, he evitat en la mesura del possible la seva reproducció literal i m'he centrat sobretot en la descripció d'allò que considero més significatiu, la seva justificació i anàlisi.

El capítol consta de quatre parts. La primera -La contextualització- situa el currículum de l'àrea en relació amb les teories curriculars i els documents curriculars presentats en el capítol anterior. Les tres restants estan dedicades als tres nivells de concreció en què es va materialitzar el currículum de l'àrea. En síntesi, el contingut que es descriu i s'analitza en cada part és el següent:

1. Contextualització curricular: aspectes formals (nivells de concreció, tipologia de continguts); aspectes de fons (selecció i seqüenciació del contingut i orientacions didàctiques). Documents curriculars de l'àrea.
2. El primer nivell de concreció: descripció, anàlisi i justificació de les decisions preses sobre les finalitats, els objectius i la selecció del contingut.
3. El segon nivell de concreció: descripció, anàlisi i justificació de les decisions preses en relació amb la seqüenciació del contingut conceptual, procedimental i actitudinal, globalment i per cursos i consideracions didàctiques.
4. El tercer nivell de concreció: descripció, anàlisi i justificació de les unitats didàctiques elaborades pels especialistes per a cada curs.

1. Contextualització

En una reforma curricular normal, primer es crea el marc teòric i després els seus principis s'apliquen a cadascuna de les àrees o disciplines de coneixement.

En el nostre cas, les teories curriculars i la proposta curricular de Ciències Socials es van anar elaborant simultàniament. La coincidència de processos va tenir, a la pràctica, dos efectes. Per una banda, la incorporació ràpida d'aspectes formals i de fons de la teoria curricular en el disseny de l'àrea, com va passar, per exemple, amb la consideració dels tres nivells de concreció o amb els tres tipus de contingut. Per l'altra, no es van poder incorporar aspectes relacionats amb la seqüenciació del contingut o amb determinades estratègies d'aprenentatge, perquè faltava una formulació clara i operativa i també una reflexió i un treball més aprofundit de la teoria. El fet d'acabar-se l'experimentació del Cicle Superior sense una avaluació dels resultats tampoc no va permetre fer una correcció i una readequació del currículum de Ciències Socials que incorporés, alhora, els resultats de l'experimentació i les noves aportacions de la teoria curricular.

De fet, bona part dels problemes que aquesta situació podia plantejar, a la pràctica es van solucionar, si més no parcialment, a causa de la participació dels especialistes de l'àrea en el debat curricular durant els primers anys de la Reforma. I també, per raó del coneixement que els especialistes en teoria curricular tenien dels currículums de les àrees, o almenys del de Ciències Socials. Per tant, es pot concloure que la coincidència de processos no fou un handicap insuperable en les relacions entre la teoria curricular i el disseny de l'àrea, però ens permet suposar que el currículum de Ciències Socials hagués pogut ser diferent si s'hagués realitzat amb posterioritat a l'elaboració del marc curricular¹. Qui més patí les conseqüències d'aquesta situació foren els professors experimentadors, que van haver d'amotillar-se a decisions curriculars que es prenia sobre la marxa i sobre les que no sempre se'ls informava i se'ls donava una formació adequada. Per evitar el desconcert i el desànim que aquesta situació pogués causar en els professors de l'àrea de Ciències Socials, sovint es posava més èmfasi en els aspectes didàctics de les disciplines de l'àrea que en les aportacions més novadores que tenia la teoria curricular.

El currículum de l'àrea ha de ser comprès i explicat, per tant, des de la teoria curricular a què he fet menció en el capítol anterior, amb les limitacions temporals assenyalades i des de la didàctica de les disciplines de l'àrea.

¹ Val a dir, però, que aquesta hipòtesi no es pot corroborar en el DCB de l'àrea per a la Secundària Obligatòria elaborat després de la presentació definitiva del Marc Curricular.

Els documents curriculars de l'àrea, elaborats durant la Reforma del Cicle Superior a Catalunya, foren els següents:

- *Línies generals del programa experimental de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB*². Aquest document fou elaborat a partir de l'Avantprojecte i consta de les següents parts: els objectius generals de l'àrea, els objectius terminals, la metodologia i el desenvolupament didàctic de sis temes monogràfics (dos per a cada curs). També explicita les finalitats i justifica les decisions preses en relació amb la selecció del contingut.

És el document teòric que presideix tot el procés d'experimentació de l'àrea. Amb posterioritat fou modificat adaptant-se a les noves prescripcions del marc curricular i es va convertir en *el primer nivell de concreció*.

- *El segon nivell de concreció del currículum*. Aquest document inclou les programacions de 6è, 7è i 8è. Fou presentat seguint les pautes formals del marc curricular de la Generalitat. S'elaborà en diferents etapes: en el curs 1983-84 la programació de 6è, en el 1984-85 la de 7è i en el 1985-86 la de 8è. La programació de 6è fou publicada l'any 1985³ juntament amb el primer nivell de concreció, mentre que les de 7è i de 8è no foren publicades fins al final de l'experimentació, amb la resta de documents del primer i segon nivells de concreció⁴.

- *Els tercers nivells de concreció de 6è, 7è i 8è d'EGB*. Són exemples d'unitats didàctiques elaborades pels especialistes durant els cursos 1984-85 per a 6è⁵ i 1985-86 i 1986-87 per a 7è i 8è d'EGB respectivament⁶. La seva finalitat era il·lustrar els principals principis de l'ensenyament i l'aprenentatge que presidien l'experimentació.

²Publicades al Bulletí dels Mestres nº 189, octubre 1984, pp. 28-38. En foren autors R. Batllori i J. Pagès.

³Experimentació del Cicle Superior d'EGB. Vol I. Pla General. Model de Disseny Curricular. Àrees de Llenguatge i Ciències Socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, pp. 150-169. En foren autors R. Batllori i J. Pagès.

⁴Marc referencial de programació, experimentació de cicles superior, desplegament curricular de Ciències Socials. Generalitat de Catalunya, s.d., Departament d'Ensenyament. Els autors dels segons nivells de 7è i 8è foren R. Batllori, X. Hernández i J. Pagès.

⁵Foren publicades conjuntament amb les de Llenguatge a finals del curs 1984-85 a Pla d'experimentació de cicles superior. Document II. Programacions experimentals de cicle superior, Llenguatge i Ciències Socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. En foren autors R. Batllori i J. Pagès.

⁶Publicades al final de l'experimentació amb el títol Curriculum experimental, Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB, Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament, Els seus autors foren R. Batllori, X. Hernández i J. Pagès.

2. El primer nivell de concreció (ANNEX 1).

La primera redacció del document considerat com el primer nivell de concreció va seguir les directrius i les característiques de l'Avantprojecte i es va publicar amb el nom de *Línies generals del programa experimental de Ciències Socials*.⁷ Posteriorment, es va modificar per adaptar-lo a l'estructura proposada pel marc curricular.

El document inicial constava de quatre parts: els objectius generals, els objectius terminals, la metodologia i el desenvolupament didàctic de sis temes monogràfics. En el document final es van mantenir els objectius generals tal com havien estat redactats inicialment, es modificaren els objectius terminals, s'incorporà la metodologia a cadascun dels blocs de contingut i desaparegueren els sis temes monogràfics. Les modificacions introduïdes en els objectius terminals responien a l'estructura formal del marc curricular i no van afectar excessivament el seu contingut. La desaparició dels sis temes monogràfics -els mòduls de l'Avantprojecte- obeïa a la necessitat, ja apuntada en el capítol anterior, de seqüenciar el contingut i d'establir un nivell de concreció entre els objectius generals i els mòduls: el segon nivell o les programacions de cada curs.

Les coincidències entre aquest document i les teories curriculars adoptades a l'Avantprojecte i al Marc curricular no eren només formals sinó també de fons. *Les línies generals del programa experimental* seguien de manera força fidel les definicions de l'Avantprojecte sobre les característiques del currículum. A *Les línies generals* es configurava un disseny obert, flexible, equilibrat, multidisciplinar i integrador, segons les definicions que de cadascun d'aquests conceptes es donaven en aquell document.

2.1. Finalitats

Les dues grans finalitats que es pretenien assolir amb la Reforma del Cicle Superior d'EGB eren: combatre el fracàs escolar i adequar-se a les demandes socials i a la nova realitat política del país. Aquestes finalitats havien de quedar ben explícites i evidents en els curricula de totes les àrees, ja que era a través seu que s'havien de materialitzar. Tanmateix, la seva concreció s'havia d'ajustar a les especificitats pròpies de cada àrea, a

⁷Vegi's nota 2

les aportacions educatives de les disciplines que les integren i al grau de responsabilitat que tenien en el fracàs escolar de l'alumnat de l'etapa.

Les consideracions sobre el fracàs escolar fetes a l'Avantprojecte foren tingudes en compte de manera general ja que no es disposaven de dades específiques sobre els resultats de la programació de Ciències Socials de la Llei General d'Educació⁸. Per tant, només es podia intentar una reforma que fes front al problema del fracàs escolar analitzant la programació en vigor, la literatura didàctica i amb el saber que dona l'experiència docent.

Les programacions de Ciències Socials derivades de la L.G.E. eren excessivament teòriques, estaven molt sobrecarregades de continguts factuais, en general poc significatius, i tendien a potenciar un ensenyament receptiu i un aprenentatge memorísticorepetitiu. A més, no responien a la nova necessitat política del país ni a les transformacions socials i culturals que s'havien produït.

La programació de l'Àrea Social de la Llei General d'Educació patia les contradiccions pròpies d'un model de currículum tecnocràtic i eficientista, insert dins d'un context polític dictatorial i centralista. Plantejava unes finalitats que, com vaig assenyalar (PAGÈS, 1985), podien ser assumides en línies generals pel professorat, fins i tot pel professorat progressista, si es descontextualitzaven políticament. Però desenvolupava aquestes finalitats a través d'una programació tancada que, a més de detallar al màxim tots els continguts, evidenciava les contradiccions entre els propòsits, el seu desenvolupament i la filosofia política que les avalava.

El repte del nou disseny era que havia d'intentar solucionar aquestes contradiccions i oferir criteris perquè el professorat pogués elaborar les seves pròpies programacions en el marc d'un currículum obert i d'una societat democràtica i plural.

En el document on es fa la introducció del primer nivell de concreció es van explicitar les finalitats i també alguns criteris en relació amb les capacitats i els continguts. El document no oferia, però, una reflexió axiològica aprofundida sobre el rol de l'ensenyament de les Ciències Socials en la formació de l'alumnat del Cicle Superior d'EGB. Es limitava a una declaració de principis genèrica sobre els resultats finals de l'aprenentatge:

⁸Borrador de trabajo sobre el diseño curricular del ciclo superior s'informava que una de les àrees amb un fracàs més elevat a 6è d'EGB era la de Ciències Socials, però no es quantificava què suposava aquest fracàs.

En línies generals, al final del Cicle Superior els nois i les noies han d'haver adquirit els coneixements i els estris metodològics per comprendre les característiques més significatives de la realitat que els envolta i haurien de ser capaços, al seu nivell, d'explicar-la.

A través de l'aprenentatge de les CCSS, els nois i les noies han de poder situar-se en el temps i en la realitat on viuen, han de trobar resposta a les seves preocupacions i a les seves inquietuds i han de trobar raons i satisfaccions que els permetin viure intensament la seva pròpia personalitat i la vida del grup i del col·lectiu al qual pertanyen. (BATLLORI/PAGÈS, 1984b, 28).

En definitiva, es pretenia que l'ensenyament/aprenentatge de les Ciències Socials ajudés a transformar l'experiència vivencial i les percepcions de l'alumnat en un coneixement útil per situar-se en el món i prendre decisions conscients.

S'insistia en la necessitat de preparar els alumnes per contextualitzar socialment les seves experiències i les dels altres, per ajudar-los a trobar respostes a les seves preocupacions i inquietuds en el si del medi socio-cultural de pertinença i d'una societat democràtica i plural, respectuosa amb totes les cosmovisions i ideologies. En conseqüència, l'ensenyament de les Ciències Socials havia de posar l'èmfasi en el creixement intel·lectual de l'alumnat, ajudant-lo a madurar i a formar el seu pensament per acostar-se a la realitat des d'una perspectiva social, geogràfica i històrica.

2.2. Criteris per a la selecció del contingut

Com podia fer-se operativa aquesta declaració de principis? Quines capacitats havien de desenvolupar els alumnes i les alumnes i a través de quins continguts? Com s'havia de procedir per seleccionar i concretar el contingut?

L'Avantprojecte no oferia massa concrecions al respecte. Tampoc l'administració oferí, en els primers moments, prescripcions de cap mena. Es tractava de canviar el contingut i la metodologia del currículum de l'àrea adequant-lo a la nova realitat del país. Es mantenia el nom de l'àrea -Ciències Socials- que podia incloure, al menys en principi, totes i cadascuna de les disciplines socials existents. Per altra banda, el primer nivell de concreció es presentava alhora com a prescriptiu i com a obert. Per tant, havia d'incloure

tot allò que havia de ser comú i obligatori per a tota la població escolar del cicle i havia de permetre diferents lectures i concrecions.

S'optà per seleccionar els continguts i les capacitats a partir d'uns criteris més concrets que la declaració de principis anterior i es van voler incorporar coneixements procedents de la sociologia, la psicologia, l'epistemologia i, sobretot, de la didàctica.

Seguint les pautes establertes per NIDELCOFF (1975) vam considerar que una de les maneres possibles de seleccionar el contingut objecte d'estudi era referir-lo a les dues grans categories emprades per Kant per analitzar la realitat: l'espai i el temps. Així vam realitzar un quadre de doble entrada en el qual l'espai es referia, en primer lloc, al medi o territori proper, a l'espai viscut piagetian, i, en segon lloc, a l'espai allunyat, no viscut directament, que vam anomenar el món. Per la seva banda, el temps, incloïa el temps viscut -l'ara, el present- i el passat, la història, amb voluntat no suficientment definida d'avançar també cap al temps per construir, el futur. Amb aquesta opció es prefigurava un currículum geo-històric, obert, però, a les aportacions conceptuals i metodològiques d'altres disciplines socials que, en algun cas, tenien concrecions pròpies.

En aquest primer nivell no s'explicitaven de manera massa concreta ni les relacions entre els quatre eixos, ni les parcel·les de la realitat o problemes a què haurien de referir-se, ni els territoris o els temps en què haurien de concretar-se, si bé es donaven algunes orientacions que apuntaven cap a possibles organitzacions. De fet, els objectius terminals de cadascun dels tres blocs de contingut, que es deriven de les reflexions entorn a la selecció d'aquest contingut, apuntaven cap a un currículum força més obert del que posteriorment es va realitzar en l'experimentació.

En cadascun dels eixos de contingut -territori, present, món i passat- es va intentar -tot i que no sempre es va manifestar explícitament en el document-: a) conceptualitzar l'eix vertebrador del contingut; b) definir els objectius o les aportacions específiques a l'aprenentatge dels alumnes i de les alumnes; c) oferir orientacions sobre l'organització del contingut; i d) oferir orientacions metodològiques.

a) L'estudi del territori.

El territori era entès com *aquella realitat física, econòmica, social, etc... amb la qual els alumnes es vinculen de manera directa a través, en primera instància, de l'experiència i posteriorment de la comprensió racional*. Inicialment, aquest eix va rebre el nom d'*estudi*

*del medi*⁹, però degut a la necessitat d'adequar el concepte a la nova realitat social i educativa i a determinades consideracions epistemològiques, es decidí substituir-lo pel d'estudi del territori. El canvi, però, fou més de nom que de concepció educativa. La reforma del Cicle Superior dissenyada en l'Avantprojecte era, com ja s'ha dit, una reforma metodològica. Els conceptes que la definien -integradora, inductiva, activa, científica i participativa- tenien en l'*estudi del medi* la seva màxima expressió, tal com havien demostrat els treballs realitzats des de la renovació pedagògica.

L'estudi del territori pretenia subministrar criteris per al tractament de l'espai. En aquest sentit, es pot considerar un eix de naturalesa fonamentalment geogràfica, si bé en la seva presentació final en els blocs de continguts es va considerar, a efectes organitzatius, com un apartat de l'estudi del present. L'estudi del territori posava l'èmfasi en dos objectius de naturalesa conceptual i en un de naturalesa més procedimental o metodològica.

En el primer cas es tractava que els alumnes i les alumnes:

- consolidessin el coneixement de les realitats territorials estudiades anteriorment, en el cicle mitjà, i hi aprofundissin des de perspectives diferents. Es pretenia refermar el coneixement descriptiu dels trets característics de la localitat, la comarca, Catalunya i Espanya i aprofundir en l'estudi de la diversitat regional espanyola des d'enfocs complementaris basats en la comparació de situacions o fenòmens territorials;

- aprenguessin conceptes socials, geogràfics i històrics a través de l'exemplificació en la realitat més propera. Aquests conceptes s'havien de generalitzar i aplicar a altres realitats del passat, del present i del món. Es tractava de facilitar l'aprenentatge inductiu d'una base conceptual que pogués servir per explicar qualsevol realitat territorial.

En el segon cas, i d'acord amb l'objectiu anterior, es pretenia que els alumnes i les alumnes dominessin els procediments propis del treball de camp i de l'observació directa.

Aquests objectius es concretaren en cadascun dels tres blocs de continguts, tant en l'explicitació del contingut propi com dels objectius terminals del cicle.

Els continguts relatius a fets, conceptes i sistemes conceptuals s'havien de referir a quatre elements:

1) les característiques més significatives de la realitat immediata (física, econòmica, social,

⁹Veure *Conductes terminals de Ciències Socials* a Butlletí dels Mestres n° 184, febrer 1984, pp. 17-20.

política, cultural, demogràfica, etc...): localitat, comarca, Catalunya i Espanya;

2)els conceptes necessaris per descriure les característiques més significatives de la realitat;

3)les relacions entre les diferents característiques i aspectes de la realitat;

4)les interpretacions diverses, complementàries o oposades, de la realitat immediata.

Per assolir aquests continguts els alumnes havien de conèixer i explicar, comparar, analitzar, establir interrelacions, situar en el mapa i establir relacions amb la vida quotidiana.

Els continguts relatius a procediments es concretaven fonamentalment en les habilitats, tècniques i mètodes de l'observació directa de la realitat, el treball amb mapes i plànols, l'elaboració d'enquestes i l'anàlisi de la informació procedent dels mitjans de comunicació social.

Aquests continguts havien de permetre als alumnes desenvolupar les següents capacitats: generalitzar; classificar i deduir; recollir, ordenar, interpretar i representar dades; sintetitzar i treure conclusions; manejar i relacionar diferents variables per simular situacions; observar, analitzar i descriure; realitzar i interpretar mapes i plànols; utilitzar fonts periodístiques; tabular, representar i interpretar les dades de les enquestes, etc.

Els continguts relatius a valors, actituds i normes es referien a la participació, la curiositat, el respecte envers el medi ambient i l'esperit crític. A través d'ells, els alumnes havien de ser capaços de comportar-se de manera respectuosa amb el medi físic i urbà i de contrastar les informacions i les opinions abans d'acceptar-les.

Per desenvolupar aquests objectius i assolir els continguts, el document ofería criteris generals sobre la manera d'organitzar l'estudi del territori al llarg del cicle i sobre la metodologia didàctica més adient.

Sobre l'organització del contingut referit a l'estudi del territori, en la programació dels tres cursos es partia de la premisa següent: *l'estudi del territori no és exclusiu d'un cicle - ni d'un curs- determinat, sinó que ha de ser un punt de referència ordenat i constatat al llarg de l'EGB, ja que la seva percepció és substancialment diferent segons l'edat. Per aquesta raó, s'optà per trencar l'organització cíclica centrada en el predomini dels espais*

territorials que ordenava els coneixements des dels espais més propers fins als més allunyats. S'optà per una seqüenciació del contingut de base temàtica, conceptual, a la qual es subordinaven els territoris, més en consonància amb la progressiva maduració intel·lectual dels alumnes i de les alumnes.

Els conceptes s'havien d'exemplificar, en primera instància, en el propi territori (la localitat, la comarca, Catalunya i Espanya, segons la complexitat conceptual específica de cada àmbit temàtic) per aplicar-los després, a través de la comparació, a altres realitats més distants i allunyades tant geogràficament com temporal. D'aquesta manera, es relacionaven els continguts d'aquest eix amb els dels eixos del món i el passat. No s'oferien criteris explícits sobre quan era més convenient començar per la localitat o la comarca, Catalunya o Espanya. Inicialment, havia de quedar garantida la presència de cadascun d'aquests territoris en major o menor èmfasi segons la complexitat del tema o el tipus de problemes que es plantejessin. En l'explicació de les característiques dels segons nivells de concreció, explicitaré la manera com es va dur a la pràctica aquesta organització, així com els problemes que es van plantejar.

Les orientacions metodològiques i didàctiques que acompanyaven a cada bloc de continguts eren comunes als quatre eixos esmentats per la qual cosa les analitzaré globalment més endavant. Ja he apuntat, però, que un dels objectius bàsics, de naturalesa procedimental, es dedicava al treball de camp i a les sortides. Es recomenava, de manera explícita, establir al llarg dels tres cursos del cicle un pla dirigit a estudiar directament els indrets i els aspectes més representatius de la Catalunya actual i algun indret d'Espanya.

La presència d'un eix dedicat a l'estudi del territori en el disseny experimental de l'àrea obeeix a diverses raons que, en el document, no van quedar suficientment explicitades. Són raons que emanen de les fonts pedagògica i didàctica, socio-política, psicològica i epistemològica. Les tres darreres, però, es subsumien en la primera a través de la renovació pedagògica i de la filosofia educativa de l'escola activa. *L'estudi del medi* era una de les manifestacions més evidents d'aquesta filosofia.

La tradició que a Catalunya tenia l'estudi del medi era recollida en la reforma i assumida directament per l'administració educativa catalana en una breu introducció que presidí la primera publicació d'aquest document¹⁰:

L'àmbit de les Ciències Socials ha estat un camp en què molts mestres i especialistes s'han qüestionat i replantejat els continguts, la metodologia i els recursos didàctics en un

¹⁰Veure *Conductes terminals de Ciències Socials* a *Butlletí dels Mestres* n° 184, febrer 1984, pp. 17-20

intent de conduir el noïta a connectar amb la realitat pròpia, amb la dels pròxims i la dels qui no ho estan tant (...). El Gabinet d'Ordenació Educativa ofereix el present treball com un document de reflexió a partir del qual poder recollir diferents aportacions, fruit de l'experiència i del treball pedagògic que s'ha fet en diversos àmbits.

La voluntat de connectar amb la tradició pedagògica més innovadora fou un repte de primer ordre en l'elaboració del document i de les programacions que el desenvolupaven. Aquest fet, d'entrada, es va valorar com a positiu, ja que suposava el reconeixement de la tasca realitzada pels moviments de renovació. Ara bé, per raó de les característiques del procés d'experimentació no es va avançar suficientment en l'actualització, adequació i justificació de la importància de l'estudi del medi i no es va fer una anàlisi aprofundida des de cadascuna de les fonts del currículum. Els principis genèrics de l'escola activa, de l'estudi del medi i de les seves concrecions metodològiques van primar sobre les reflexions de naturalesa epistemològica i psicològica.

La caracterització que de l'àrea de Ciències Socials es realitzà l'any 1976 en el document Per una Nova Escola Pública Catalana va presidir no solament l'elaboració d'aquest eix, sinó de tota la programació experimental. Els treballs realitzats pel grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat", al qual pertanyíem els autors del document i de la programació experimental, foren el principal referent a l'hora de prendre decisions en relació amb els continguts i amb la seva vertebració¹¹.

La poca reflexió epistemològica i psicològica sobre l'estudi del medi es va suplir amb la introducció concreta d'aquelles realitats territorials -la localitat, la comarca i Catalunya- no reconegudes legalment en les programacions de la L.G.E., i que havien esdevingut un dels principals eixos de la renovació pedagògica catalana.

Malgrat tot es van tenir en consideració algunes de les aportacions més recents de la geografia i de la psicologia. En el primer cas, s'optà per abandonar l'enfocament geogràfic regional i introduir aportacions de la geografia neo-positivista en els procediments, de la geografia radical en els problemes objecte d'estudi -el nom de territori n'és un exemple- o de la geografia de la percepció. En el segon, les influències piagetianes foren indiscutibles, però es matisaren gràcies a les aportacions d'alguns psicòlegs com J. DELVAL¹² o I. ARAGONÉS¹³ i de les teories psicològiques per les

¹¹ Veure, especialment, Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB. Barcelona, 1981. Ed. 62/Rosa Sensat.

¹² J. Delval/C. del Barrio (1981): *Un estudi pilot sobre la concepció del concepte de país a La psicologia genètica de Jean Piaget*. Recull d'estudis. Barcelona. Anuari de Psicologia de la Universitat de Barcelona

¹³ I. Aragonés, comp. (1983): *Mapas cognitivos y representación del espacio*. Estudios de Psicología

quals apostava el marc curricular.

b) L'estudi del present.

El document no incloïa cap definició del que s'entenia per present ni explicitava els aspectes que havia de contenir. Implícitament es va considerar que en el present hi havien de tenir cabuda de manera clara les aportacions conceptuals i metodològiques de les altres Ciències Socials i els problemes actuals.

S'afirmava, en el document, que una programació de Ciències Socials de Cicle Superior *havia d'integrar aquells aspectes de la realitat que constitueixen l'actualitat i que són coneguts i viscuts directament o a través dels mitjans de comunicació.* Dos elements sobresurten d'aquesta definició: l'actualitat i els mitjans de comunicació. De nou, dos aspectes bàsics de la renovació pedagògica. L'actualitat com a objecte d'estudi i de compromís social, de participació cívica i política. Els mitjans de comunicació, especialment els escrits, com a un element fonamental de la divulgació d'informacions de tota mena i de la formació d'opinions.

La programació de la L.G.E. era fonamentalment geogràfica i històrica i no incorporava més que marginalment¹⁴ aquells aspectes de la realitat i del present més propers als alumnes i a les alumnes, que permetessin endagar un procés de socialització tendent a la participació activa en els processos socials.

La presència del present en el currículum social era una de les aportacions més importants de l'experimentació, ja que permetia cobrir tres necessitats fonamentals per a l'educació social:

-la introducció de temes o problemàtiques properes i motivadores, relacionades amb la manera de viure i de pensar de les persones, amb les aspiracions i problemes dels homes i les dones, dels joves, amb els costums i les modes, etc.;

-el descobriment de l'evidència dels canvis i de les transformacions econòmiques, socials, polítiques, tecnològiques, culturals, etc.; la interdependència del món i l'abast internacional dels problemes locals o nacionals;

¹⁴La programació d'Educació Cívica era un autèntic calaix de sastre que gairebé mai era considerada pel professorat.

-la conceptualització i exemplificació dels aspectes socials i històrics a través de fenòmens viscuts o coneguts pels alumnes i les alumnes, com ara unes eleccions, un conflicte, un esdeveniment, etc. Es considerava que *el present constitueix la base de l'aprenentatge dels conceptes econòmics, socials, polítics, culturals, etc... que, projectats comparativament cap al passat, han de fer possible la comprensió de l'evolució històrica*. Igual que passava amb el territori proper que constituïa el punt de partida per a l'estudi dels territoris allunyats, el present també havia de constituir-lo per a l'estudi del passat.

Les aportacions del present a la formació social dels alumnes incloïen capacitats de naturalesa conceptual, procedimental i actitudinal, destinades a què es formessin dels temes una opinió pròpia i personal i es situessin socialment en un territori i en un temps concret.

Entre les capacitats de naturalesa conceptual figura la capacitat de descobrir la complexitat de la realitat social i la d'adquirir aquells coneixements que han de permetre el desenvolupament de llur personalitat. Entre les de naturalesa procedimental, la capacitat d'adquirir les destreses necessàries per saber sistematitzar, discernir i criticar l'allau d'informacions a l'abast i la de relativitzar-les. Les actitudinals incloïen la capacitat de formar-se una opinió pròpia, la capacitat de diàleg, la de relativitzar i la d'evitar postures dogmàtiques o inhibidores davant de la realitat i les seves manifestacions.

Aquests objectius es concretaren en cadascun dels tres blocs de contingut de la següent manera:

- Els continguts relatius a fets, conceptes i sistemes conceptuals havien de tractar de:

- 1) les característiques i evolució dels processos socio-culturals, econòmics i polítics immediats i/o contemporanis;
- 2) les relacions entre els processos;
- 3) les interpretacions diverses dels processos i del seu significat.

Els alumnes havien de conèixer i explicar les principals característiques socials, econòmiques, polítiques de Catalunya i Espanya, així com les principals lleis, organismes i institucions de la vida política, les característiques del món del treball i de les seves possibilitats professionals i els drets i deures d'homes/ dones, nens/nenes i minories

ètniques socials i nacionals. A més, es proposava que realitzessin anàlisis socials, posant de relleu les interrelacions entre diferents variables i relacionant-les amb fets de la vida quotidiana.

Els continguts procedimentals abastaven pràcticament totes les habilitats, destreses, tècniques, mètodes i estratègies pròpies de l'ensenyament de les Ciències Socials, com ara l'observació directa i indirecta de la realitat, les enquestes, les dades estadístiques, el comentari de textos, etc, però es va posar especial èmfasi en l'anàlisi de les informacions procedents dels mitjans de comunicació social.

A través de la seva utilització, els alumnes i les alumnes haurien de ser capaços de generalitzar, classificar i deduir, interpretar, analitzar, sintetitzar i simular situacions socials.

També el contingut actitudinal incloïa gairebé tots aquells valors, actituds i normes propis de l'ensenyament, com són la tolerància, la participació, la responsabilitat individual i grupal, la solidaritat, la curiositat, l'esperit crític, el sentit de pertinença, la cooperació.

El seu aprenentatge havia de permetre el desenvolupament de les capacitats següents: comportar-se de manera respectuosa i ser tolerant, acceptar el pluralisme i valorar-lo positivament, practicar el diàleg, participar activament en la vida social dels grups i, sobretot, contrastar les informacions i opinions abans de fer-se-les seves, comprovant la seva fiabilitat i el grau de versemblança.

No es donaven orientacions de cap mena sobre l'organització del contingut referit a l'estudi del present, si bé es pot deduir de la lectura del document que es considerava un eix conductor bàsic i necessari en tot el currículum que havia de presidir l'estudi del passat.

Tampoc s'explicitaven orientacions metodològiques per al seu tractament didàctic. Les úniques referències concretes feien esment a la necessitat de fer entrar a l'escola els mitjans de comunicació de masses i a través seu aprendre a recollir, classificar, sistematitzar i valorar les informacions més significatives de la realitat social.

L'estudi del present podia haver estat, sens dubte, una de les aportacions més innovadores del currículum experimental per diverses raons que no van quedar suficientment explícites en el document. Vist en la perspectiva actual, l'estudi del present apareix com un calaix de sastre en el qual hi tenien cabuda continguts socials importants

que, en els nivells de concreció posteriors, no es van desenvolupar o destacar suficientment.

Aquest eix pretenia incorporar en el currículum les ciències socials tradicionalment poc o gens presents com la sociologia, la politicologia, l'economia, l'antropologia, etc, a través d'un model semi-integrat, que trobava en l'actualitat la seva raó de ser. Des d'una perspectiva sociològica semblava important incloure continguts i problemàtiques actuals que requerissin la utilització de conceptes i mètodes propis d'aquestes ciències socials. També semblava important que fossin continguts i problemàtiques propers, viscuts directament o coneguts a través dels mitjans de comunicació de masses.

Per altra banda, la presència del present, entès com el temps viscut piagetian, permetia, alhora, detectar els coneixements previs dels alumnes sobre tots els aspectes de la realitat social, establir relacions entre aquesta i les seves vivències i motivar-los per realitzar nous aprenentatges, tant sobre altres realitats del present com sobre el passat.

L'ús d'informacions procedents dels mitjans de comunicació de masses i el desenvolupament d'habilitats per al tractament de la informació i la seva anàlisi i valoració eren, sens dubte, dues raons de pes que justificaven a bastament la presència del present en el currículum i que entroncaven amb una tradició força arrelada en la renovació pedagògica catalana.

Ara bé, la indefinició epistemològica fou tal, que l'intent no reeixí plenament. La no clarificació de les disciplines socials que s'havien d'incloure i la manca d'explicitació i justificació de les seves aportacions educatives foren la causa per la qual l'intent d'elaborar un currículum social més integrat no passà de ser un intent. Malgrat tot, en els segons nivells de concreció es poden identificar amb relativa facilitat unitats didàctiques realitzades amb voluntat d'integració o semi-integració conceptual des d'un enfoc geohistòric, així com unitats didàctiques específicament elaborades des d'alguna disciplina social diferent de la geografia i la història.

c) L'estudi del món

Si el territori era considerat com la realitat amb la qual els alumnes i les alumnes es vinculaven de manera directa a través de l'experiència, la resta del món era la realitat amb la qual aquesta relació directa no es produïa. Aquesta és la definició que es pot desprendre de la lectura del document, ja que tampoc no hi havia una definició explícita del que s'entenia per món. Es pretenia ubicar els alumnes i les alumnes en les realitats

geogràfiques més distants i allunyades, sobre les quals es considerava que *tenien una percepció, quantitativament i qualitativa superior a la que tenien els alumnes i els adults fa només 25 anys*, a causa de la importància dels mitjans de comunicació de masses.

L'estudi del món era un eix geogràfic. Potenciava aspectes de la geografia cultural i política, referides a l'educació per al desenvolupament i la cooperació internacional¹⁵, des d'una perspectiva propera a les aportacions de la UNESCO, i incorporava algunes aportacions de la geografia radical com ara el problema de la fam, el subdesenvolupament, etc.

Es considerava que l'estudi del món havia de superar el clàssic enfocament regional d'estudi de països i s'apostava per un altre, de base conceptual i temàtica, més ajustat als problemes reals. S'argumentava que

La divisió de la Terra en continents i l'estudi descriptiu dels països difícilment permet entendre com és i què passa al món, com viuen i quins problemes i aspiracions tenen els homes i les dones d'altres comunitats, d'altres països, si no s'acompanya d'una aproximació a l'estudi dels principals problemes de la Humanitat, en l'existència de desequilibris regionals i en la doble hipolarització entre nord-sud i est-oest.

No s'abandonava, però, l'estudi més descriptiu del món, ja que es considerava fonamental saber localitzar els llocs, ni l'anàlisi regional d'alguns països representatius de les divisions suara esmentades, que calia comparar amb la pròpia realitat.

Entès des d'aquesta perspectiva l'estudi del món havia d'aportar els coneixements perquè els alumnes i les alumnes:

- descobriessin les manifestacions d'interdependència i supranacionalitat dels fenòmens econòmics, socials, polítics i culturals;
- identifiquessin algunes de les principals aportacions que posa en relleu la riquesa del pluralisme cultural de la humanitat;
- descobriessin les causes dels desequilibris interterritorials, respectessin les altres comunitats i fossin solidaris amb els homes i les dones i els pobles del món.

¹⁵Veure *Recomanació sobre l'educació per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i l'educació relativa als drets humans i a les llibertats fonamentals*, aprovada per la UNESCO a París el 19 de novembre de 1979.

Aquestes aportacions es concretaven en els següents continguts:

Continguts relatius a fets, conceptes i sistemes conceptuals:

- 1) Característiques dels trets (físics, humans, econòmics, polítics i culturals) del món actual;
- 2) Comparacions i interrelació entre països i regions;
- 3) Interpretacions diverses de l'estat actual del món, globalment i per regions o països.

Aquests continguts havien de fer possible la comparació de situacions i problemes mundials amb els de la pròpia realitat, l'anàlisi de diferents situacions i de diferents aspectes, posant de relleu les interrelacions existents amb d'altres situacions o territoris, etc.

Els continguts relatius a procediments incloïen l'observació indirecta de la realitat, el treball amb mapes, els procediments estadístics, els comentaris de textos, l'ús de fonts bibliogràfiques, l'anàlisi d'informació dels mitjans de comunicació i l'elaboració de treballs monogràfics.

La utilització d'aquests procediments havia de fer possible el desenvolupament de les capacitats de generalitzar, classificar i deduir, fer síntesis i treure conclusions, analitzar i comentar, manifestar l'opinió i valorar.

Els continguts relatius als valors, normes i actituds, per la seva banda, incloïen aspectes com la tolerància, la solidaritat, el respecte envers les altres formes culturals, l'esperit crític i la cooperació.

No es facilitava cap criteri sobre l'organització de l'estudi del món en els tres cursos. Es considerava que el fet que els alumnes i les alumnes tinguessin al seu abast molta informació sobre el món era suficient perquè es tingués en compte la seva presència en qualsevol tema des de la doble perspectiva apuntada més amunt: la localització dels llocs i l'anàlisi dels problemes. Tampoc s'oferien criteris específics per al seu tractament didàctic.

En línies generals, es pot considerar que l'enfocament donat a l'estudi del món en el primer nivell de concreció era correcte. Raons sociològiques, psicològiques, epistemològiques i didàctiques l'avalaven i justificaven la seva presència en el currículum.

Probablement hagués fet falta una anàlisi més aprofundida de la font epistemològica, en especial en relació amb les aportacions de la geografia crítica i amb els nous enfocaments de la geografia cultural i política. També haguessin fet falta orientacions més concretes sobre la seva relació amb l'estudi del territori i l'equilibri de les diferents escales territorials des de la realitat més propera fins a la visió mundial dels problemes que s'estudiessin. Aquestes darreres consideracions van realitzar-se en el segon nivell de concreció.

d) L'estudi del passat.

L'ensenyament de la història ocupava un lloc privilegiat en la programació de l'àrea de Ciències Socials de la L.G.E., molt més important que l'estudi del present i tant o més que l'estudi del territori i del món. La història de la majoria de programacions derivades d'aquesta llei era una història factual, neopositivista, que ofería una visió molt determinada de la història d'Espanya i del Món.

En el primer cas, imperava una visió centralista de la història d'Espanya, que, només de manera molt marginal i anècdotica, obria escaletes a les altres realitats històriques com Catalunya, el País Basc o Galícia. En el segon, predominava un enfocament eurocentrista que, també de manera marginal i anecdòtica, obria petites escaletes cap a les altres cultures, que sempre eren presentades des d'un punt de vista europeu.

En ambdós casos, els fets de naturalesa política i militar eren els eixos vertebradors d'unes programacions que contemplaven molt de passada els fets econòmics, socials, culturals o científics, o més senzillament els fets de la vida quotidiana de les persones. També en ambdós casos, els protagonistes del passat s'identificaven amb els grups socials dirigents -monarques, polítics, militars,...- vetant l'entrada a les majories i oferint una imatge de la construcció del passat reservada només a determinats sectors socials.

L'ensenyament era fonamentalment llibresc i les úniques fonts que es consideraven eren les escrites o, com a molt, les visuals, quan servien per ratificar les informacions que es presentaven de forma oral o escrita. Les estratègies d'aprenentatge solien basar-se preferentment en la memorització repetitiva d'uns fets i d'unes situacions poc significatives per a la majoria de l'alumnat.

Aquestes eren algunes de les raons que es consideraren com les causants del fracàs de l'ensenyament de la història al cicle superior d'E.G.B. i a les quals s'havia de donar

resposta en el nou currículum. En el document es van assenyalar, en primer lloc, els tres grans problemes de l'ensenyament de la història en aquesta etapa educativa:

- la poca significativitat de l'estudi del passat per a la majoria de l'alumnat, que *no troba resposta a les seves inquietuds i als seus problemes, perquè l'eix vertebrador se centra, de manera gairebé exclusiva, en un determinat enfocament de la història que dóna prioritat als continguts de la història política;*

- l'alt grau d'abstracció del temps històric;

- la dificultat dels conceptes històrics explicatius i de la interrelació de variables diferents en un mateix moment.

Aquests problemes, recolzats en els resultats de les darreres investigacions realitzades en l'ensenyament de la història¹⁶, n'aconsellaven un plantejament menys ambiciós i més realista, en el qual s'introduïssin aspectes del passat més significatius per als alumnes i que els permetessin arrelar-se a la seva societat i al seu país.

En cap cas es va plantejar prescindir de la història o reduir-la a la seva mínima expressió. Al contrari, les seves aportacions a la formació social dels alumnes i les alumnes d'aquesta etapa educativa es consideraren fonamentals per ajudar-los a ubicar-se en el seu món i en el seu present. El document concretava cinc grans objectius de la història per a la formació intel·lectual dels alumnes i de les alumnes:

-descobrir la relació entre el present i el passat, les diferents manifestacions de la presència del passat en el present i els elements del passat que són necessaris per entendre el present;

-analitzar l'evolució de la vida de la humanitat, a partir dels fets més significatius de la vida quotidiana, comparant diverses manifestacions de la manera de ser i de comportar-se en diferents moments del passat amb des del present;

-saber-se situar en el seu temps i saber entendre'l com el resultat d'una evolució que es projecta cap al futur;

-desvetllar la inquietud i les ganes de conèixer i respectar el patrimoni històric;

-adquirir uns esquemes cronològics i una metodologia que es pogués utilitzar en qualsevol anàlisi de la realitat.

¹⁶Per exemple, els treballs dels psicòlegs Carretero, Pozo i Ascensio publicats a Infancia y Aprendizaje, l'any 1983, nº 23 i 24.

Aquests objectius havien d'assolir-se a través d'uns continguts factuais i conceptuals que incloïen informacions referides a:

- aspectes del passat històric presents en el món actual (urbanístics, artístics, culturals, polítics, ideològics, etc);
- l'evolució dels aspectes significatius (costums, hàbits, treball, etc) de la vida quotidiana dels homes i les dones;
- conceptes històrics necessaris per descriure els aspectes del passat i llur evolució;
- interpretacions diverses de l'evolució històrica i de la seva repercussió en el món actual.

A través d'aquests continguts, els alumnes i les alumnes haurien de ser capaços d'explicar les principals característiques de la història de Catalunya i Espanya i comparar-les amb les d'Europa i el Món, situar-les en el temps, analitzar-les, relacionar-les i reconèixer les seves principals evidències en el paisatge i en el medi més proper.

Els continguts procedimentals posaven l'èmfasi en els mètodes i tècniques relacionats amb l'observació de fonts materials i iconogràfiques, el comentari de text i l'ús de fonts bibliogràfiques i amb l'elaboració de treballs monogràfics. Aquests procediments havien de permetre el desenvolupament de les capacitats de classificar i deduir fets, generalitzar i analitzar, simular situacions històriques, construir i interpretar quadres cronològics, sintetitzar informacions, explicar les causes i deduir conseqüències, entre altres.

Per la seva banda, els continguts actitudinals fomentaven el respecte envers el passat propi i el dels altres, el pluralisme cultural i la necessitat d'aprendre a contrastar informacions i opinions comprovant la seva fiabilitat i el grau de versemblança.

El document no oferia criteris explícits ni per a l'organització del contingut en els tres cursos del cicle ni per al seu tractament didàctic. S'apuntava, però, que una de les possibles claus per assolir els objectius assenyalats més amunt consistia a elaborar una programació que es basés en la selecció de coneixements significatius -més que en l'acumulació de molts coneixements poc sistematitzats-, selecció que podia fer-se *en funció de les possibilitats reals del grup classe*. Per altra banda, s'aconsellava al professorat treballar la genealogia i la història familiar per garantir la percepció del temps i la utilització de fonts i de mètodes històrics per part dels alumnes i l'exemplificació dels conceptes històrics en el present.

Darrera aquest plantejament es pretenia donar solucions a tres de les grans qüestions esmentades anteriorment. En primer lloc, s'havia d'adequar el currículum a la nova realitat

política del país i per tant acabar amb una història centralista i homogeneïtzadora. La història de Catalunya havia de tenir un lloc privilegiat en el currículum al costat de la història d'Espanya i de la història del món.

En segon lloc, es considerava necessari acabar amb l'anacronisme de la història factual neopositivista de caire polític-militar i incorporar les aportacions de les escoles historiogràfiques dels *Annales* i del materialisme històric. Es tractava de presentar a l'alumnat una història més social, més cultural, més oberta als fets de la vida quotidiana i protagonitzada per la immensa majoria de la població.

En tercer lloc, es tractava de donar alguna sortida als problemes de l'aprenentatge històric, tant als més senzills, relacionats amb el domini de la cronologia, com als més complexos, relacionats amb la conceptualització, la causalitat o la comprensió empàtica.

De tota manera, no es va justificar prou l'opció presa ni la manera de dur-la a la pràctica, malgrat que es partia de precedents relativament contrastats en la renovació pedagògica catalana¹⁷. Es van assenyalar els problemes i es va fer una declaració de principis sobre les aportacions que la història podia fer als alumnes d'aquesta etapa, però no es van justificar suficientment les raons que hi havia al darrere d'aquesta opció ni es van explicitar les vies per concretar-la.

Hagués fet falta una anàlisi més aprofundida des de l'epistemologia per justificar la necessitat de l'obertura conceptual i metodològica a les aportacions dels *Annales* i del materialisme. I també una reflexió més acurada sobre la manera de considerar aquestes aportacions en la perspectiva d'una història amb voluntat d'interrelacionar el passat de Catalunya amb el passat d'Espanya i dels altres pobles d'Europa i del Món. La inexistència d'aquestes reflexions va ocasionar problemes, a l'hora d'elaborar el segon nivell de concreció, que es tractaran més endavant.

2.3. Orientacions metodològiques i didàctiques

La reforma del Cicle Superior d'E.G.B. havia estat dissenyada inicialment com una reforma metodològica, tal i com he apuntat. Les aportacions realitzades pels moviments de renovació pedagògica havien de tenir acollida no solament en la filosofia general de la

¹⁷La història de Catalunya era present en les programacions de Ciències Socials de "Rosa Sensat" de la mateixa manera que també ho eren les aportacions del materialisme històric i dels *Annales*.

reforma, sinó en cadascuna de les seves àrees.

El model d'ensenyament/aprenentatge més característic de l'escola activa era el model paidoncèntric, que primava més els mètodes, els processos, que el contingut. Era un model respectuós amb el ritme propi d'aprenentatge de cada alumne i amb l'ambient que es vivia en el si del grup, variables a les quals es subordinava el coneixement específic de cada àrea d'ensenyament. Es considerava que els alumnes havien de descobrir per ells mateixos el coneixement a través del domini de mètodes i tècniques apropiades, que es convertiren en la base de bona part de les programacions alternatives a les de la L.G.E.

Aquesta tradició es va mantenir durant bona part del procés d'elaboració i experimentació del currículum de l'àrea i no fou fins a l'acabament de tot el procés, amb l'elaboració definitiva del Marc curricular que s'apostà pel constructivisme i per la combinació dins d'aquest model d'estratègies d'aprenentatge i de mètodes d'ensenyament diferents.

Per aquesta raó, en el document inicial del primer nivell de concreció de l'àrea, la metodologia adquiria una gran importància i es considerava que *en qualsevol programació la manera com s'enseny té tanta importància com els continguts*. Posteriorment, amb l'adopció del format establert pel marc curricular, les orientacions didàctiques es presentaren al costat de cadascun dels tres blocs de contingut. Aquest fet no va suposar alteracions importants en la consideració dels mètodes que s'havien de desenvolupar des de l'àrea, però sí que els situava en una perspectiva diferent en què deixava de tenir sentit la pol·lèmica sobre el predomini de continguts o de mètodes que havia caracteritzat l'enfrontament entre l'ensenyament tradicional i l'ensenyament actiu.

Les orientacions didàctiques, tal com es perfilaven ara, havien de facilitar la consecució dels continguts i dels objectius terminals de cadascun dels blocs. Per tant, no tenia cap sentit contraposar-les als propis continguts ni sobredimensionar-les en un sentit o en un altre.

En realitat, les orientacions metodològiques del document inicial no plantejaven aquesta contraposició més que en l'enunciat general i en el format. Per això es mantingueren en la seva totalitat en el document final, al qual s'incorporaren algunes consideracions més en línia amb el constructivisme i l'aprenentatge significatiu. Malgrat tot, eren orientacions molt relacionades amb l'ensenyament per descobriment, per les raons ja exposades de la coincidència de processos i de la inexistència de referents concrets sobre l'aplicació en les aules de les aportacions del constructivisme.

En el document final, les orientacions didàctiques referides a cadascun dels tres blocs de contingut oferien informacions sobre la manera de tractar-los globalment.

Les orientacions didàctiques dels fets, conceptes i sistemes conceptuals es referien bàsicament a la manera de plantejar els conceptes i d'aprendre'ls:

- relacionar els conceptes nous amb els que ja tinguin l'alumne o l'alumna;
- introduir els conceptes a partir de materials i tècniques concretes;
- repetir periòdicament els conceptes i termes durant tot el cicle;
- comprendre els conceptes abans de memoritzar-los;
- comunicar la informació abans de memoritzar-la.

En canvi, les orientacions didàctiques referides als procediments i a les actituds posaven èmfasi en la manera en què aquests dos tipus de continguts s'havien de plantejar. En el primer cas, es destacaven principis molt vinculats amb l'escola activa: la necessitat d'utilitzar recursos suficients per motivar els alumnes i la de potenciar el treball de camp i les sortides. A més es destacava la necessitat d'introduir els mitjans de comunicació social i de tractar els continguts històrics donant la màxima importància al present i a la recerca directa a través de la història familiar.

També les orientacions didàctiques relatives a les actituds i els valors reflectien la influència de l'escola activa, tant en el fet de destacar l'escola i la classe com a àmbits de convivència democràtica, com en la necessitat de fomentar el treball en petits grups, els debats col·lectius o l'organització de festes i activitats cooperatives.

El primer nivell de concreció responia, com es pot comprovar, a un model de currículum obert susceptible de ser concretat de maneres diferents. Ni les capacitats incloses en els objectius com el contingut seleccionat no pressuposaven a priori una única via de concreció sinó que apostaven per l'existència de vies alternatives i complementàries. Era un pas important en relació amb la programació de la L.G.E.

El caràcter general i obert d'aquest document, però, suposava alhora un repte i un risc. Un repte, perquè decidia de donar moltes més competències al professorat de les que fins aleshores tenia. En consonància amb l'Avantprojecte, eren els mestres i els centres els qui havien de decidir i optar per anar donant cos i concretant les capacitats i els continguts més escaients per al seu alumnat i ordenar-los en cursos.

Un risc, perquè per desenvolupar les propostes del primer nivell calia concretar més les decisions preses i justificar-les i, sobretot, determinar les necessitats del professorat en formació i en materials. Ambdós aspectes justificaven la necessitat de l'experimentació i del seu seguiment i valoració posteriors. Tot i que aquests dos aspectes no es van explicitar en aquest document, formaven part de la filosofia general de la reforma i eren claus per fer front als reptes de la seva generalització.

L'opció presa per l'administració catalana d'iniciar el procés de reforma i experimentació de l'etapa 12-16 abans de concloure l'experimentació del cicle superior i l'avaluació dels seus resultats va impedir saber fins a quin punt aquest document tenia possibilitats d'orientar el treball del professorat i fins a quin punt les orientacions que oferia eren generalitzables o calien modificacions i concrecions més detallades. La importància d'aquest document rau en el fet que representa el primer intent seriós realitzat a Catalunya d'elaborar una proposta de currículum obert, professionalitzador i respectuós amb la idiosincràcia d'unes disciplines -les socials- que tenen en l'anàlisi i la intervenció social la seva raó de ser. En aquest sentit, el document que inclou el primer nivell de concreció pot considerar-se com un document paradigmàtic d'una manera d'entendre l'ensenyament de les Ciències Socials.

3. El segon nivell de concreció (ANNEX 2)

El primer nivell de concreció era un marc general que havia de desenvolupar-se, de fer-se operatiu, per poder ser avaluat. Requeria, per tant, que es concretés en una de les vies possibles i que s'experimentés.

El segon nivell de concreció que es va presentar al professorat dels centres experimentadors era una de les vies possibles de concreció que va esdevenir l'única via per tal com calia tenir evidències tangibles de les decisions preses en el primer i dels seus resultats.

En un model d'experimentació diferent del realitzat, podia haver estat possible la materialització del primer nivell en diverses propostes. A més, hagués estat probablement molt més enriquidor. L'opció adoptada per l'administració catalana no va considerar aquesta possibilitat i es decantà per una sola proposta, elaborada pels especialistes i que havien d'experimentar tots els centres de la Reforma.

3.1. El pas del primer al segon nivell de concreció

Com es va realitzar el pas del primer al segon nivell de concreció? Quines decisions es van prendre per ordenar el contingut en tres cursos? Quins criteris avalaven aquestes decisions?

Els criteris per a l'ordenació dels continguts del primer nivell de concreció no es van explicitar en cap document escrit sinó que van ser exposats al professorat en el moment de la presentació de la programació que s'havia d'experimentar cada curs. En la seva concreció no es va potenciar la intervenció directa dels mestres experimentadors. La seqüenciació va ser feta i presentada al professorat per l'equip d'especialistes responsable de l'àrea.

L'ordenació i seqüenciació del contingut del primer nivell de concreció va ser feta seguint més els criteris de la pràctica i la literatura didàctica que els principis del marc curricular.

Per dues raons: en primer lloc, per la inexistència de criteris per a la seqüenciació en l'Avantprojecte que va presidir l'elaboració de la programació de 6è i 7è. En segon lloc, per la dificultat d'adequar sobre la marxa les teories del Marc curricular, exposades en la reunió d'especialistes del mes de novembre de 1984 a la programació de l'àrea. Malgrat tot, es van tenir en compte alguns dels principis per a la seqüenciació exposats en el capítol anterior i les fonts del currículum:

A més, el procés d'elaboració de les programacions de ciències socials dels tres cursos del cycle superior va estar condicionat per dues circumstàncies ja esmentades. La primera va ser la voluntat de l'administració autonòmica d'iniciar el procés d'experimentació de 6è curs per les àrees de Llenguatge i Ciències Socials, la qual cosa va obligar a elaborar la programació d'aquest curs sense referències massa clares del model curricular a seguir. La segona va ser la voluntat, també de l'administració autonòmica, d'anar configurant una programació diferenciada de 6è per una banda i de 7è i 8è per l'altra, de manera que la primera s'apropés més al cycle mitjà, mentre que les segones constituïssin un cycle propi. Les dues circumstàncies expliquen que la concreció en ambdós casos tingui una organització diferent, encara que els resultats es puguin considerar perfectament complementaris.

Les programacions dels tres cursos van desplegar els continguts del primer nivell considerant alhora els quatre eixos rectoris exposats més amunt -el territori, el present, el món i el passat-. Es va intentar una seqüenciació que discriminés els continguts segons fossin conceptuals, procedimentals o actitudinals.

A la pràctica, però, el contingut conceptual va esdevenir l'eix vertebrador fonamental de les programacions dels tres cursos. Per al seu desenvolupament es van seguir els continguts exposats en el primer nivell i es va elaborar un model conceptual que inclogués totes i cadascuna de les parcel·les de la realitat que configuren una societat i un territori en l'actualitat i en el passat. Aquest model s'havia de concretar geogràficament, històrica i social tant en la realitat més propera com en la resta del món. A la programació de 6è, aquest model es va aplicar a l'estudi geogràfic i social de Catalunya i Espanya i a una visió general de la seva evolució històrica, des del passat més allunyat a l'actualitat. A 7è i 8è, es va desglossar en àmbits temàtics que interrelacionaven els continguts dels quatre eixos vertebradors del primer nivell de concreció, de tal manera que s'estudiessin globalment el present i el passat i les realitats més immediates i les més allunyades.

La programació de 6è presentava separatament els continguts conceptuals dels procedimentals i actitudinals. Aquesta circumstància no es va repetir en les altres dues

programacions ja que es va considerar difícil d'establir jerarquies procedimentals i actitudinals més enllà de les que s'havien establert per a 6è. Per tant, els procediments de 6è van servir de base per a la resta de cursos, si bé durant el curs 1986-87 es van reformular i refer en un document més extens que es va considerar com el segon nivell de concreció per a tot el cicle. Per altra banda, no es va fer cap més seqüenciació de les normes, valors i actituds per les dificultats que aquesta tasca presentava.

A continuació analitzo separatament les programacions de 6è, per una banda, i 7è i 8è, per l'altra, i les característiques de la seqüenciació dels procediments.

3.2. La programació de 6è

La programació de 6è d'EGB va ser la més elaborada i treballada tant pels especialistes com pel professorat, ja que es va iniciar durant el segon trimestre del curs 1983-84¹⁸ i es va experimentar durant els quatre cursos següents (des del 1984-85 al 1988-89), a diferència de la de 7è que ho fou durant tres, i de la de 8è que només ho fou durant dos i amb ritmes menys intensos en ambdós casos.

3.2.1. Organització

La programació de 6è d'EGB es va organitzar en els 7 nuclis temàtics següents:

1. Catalunya i Espanya
2. El medi físic
3. El treball de l'home
4. La ciutat
5. La societat en què vivim
6. L'estructura política de l'estat espanyol
7. L'home en la història.

Cada nucli temàtic tenia una amplitud i un abast conceptual diferent. Tots set s'exemplificaven a Catalunya i a Espanya. Presentaven algunes novetats importants en relació amb la programació existent, però també conservaven alguns trets característics de

¹⁸En un seminari experimental, convocat pel Departament d'Ensenyament al qual hi van assistir algunes de les escoles que, el curs següent, es van integrar a l'experimentació

l'enfocament geogràfic regional d'aquella. De fet, la seva organització és la que manté més elements de la programació existent.

El primer tema -*Catalunya i Espanya*- estava pensat com a introducció a la resta del temari i pretenia establir les relacions entre Catalunya i Espanya a partir d'activitats bàsicament cartogràfiques. No es pot considerar com un tema novedós en la seva concepció conceptual, però sí en la seva concepció curricular, ja que es presentava com l'epítom inicial, introductor de la resta de temes o almenys de la majoria. És un tema de naturalesa geogràfica.

El tema segon estava dedicat íntegrament al *Medi Físic*. Incloïa quatre apartats: el relleu, les aigües, el clima i els problemes que la natura crea a l'home. Era el tema més llarg, el més carregat de conceptes de la programació, i el que menys innovacions aportava. Les innovacions més importants consistien a plantejar de la manera més interrelacionada possible les relacions entre el medi i l'home, tant dedicant-hi un apartat específic com incloïnt-les en cadascun dels altres tres. A part d'aquestes innovacions, en el plantejament conceptual es proposaren innovacions relacionades amb el treball dels procediments, en especial dels cartogràfics. En conjunt, és un bloc temàtic de naturalesa geogràfica.

El tercer tema -*El treball de l'home*- incorporava els aspectes clàssics de la geografia humana. Era el segon tema quant a la densitat del seu contingut conceptual i en ell tampoc abundaven les innovacions. Les més importants es centraven en la incorporació de conceptes i mètodes de la nova geografia i en el plantejament de problemes derivats de cadascun dels tres sectors de producció en què es va dividir: les activitats primàries, les activitats secundàries i les activitats terciàries.

El quart tema estava dedicat a *La ciutat*. Era un tema novedós en relació amb la programació anterior de 6è, però sobre el qual s'havia treballat molt des de la renovació pedagògica. Era un tema de naturalesa geogràfica.

El tema cinquè, *La societat en què vivim*, era un tema novedós en la programació, si bé, a diferència d'algun dels anteriors, amb no massa càrrega conceptual. Era un tema de naturalesa sociològica i antropològica.

El tema sisè, *L'estructura política de l'estat espanyol*, era també un tema novedós, que es dividia en tres apartats: "El govern de l'estat", "L'organització autonòmica d'Espanya" i "L'autonomia de Catalunya". Era un tema de naturalesa política.

Finalment, el setè tema, *L'home en la història*, era l'únic tema de naturalesa pròpiament històrica. Pel seu plantejament es pot considerar com a novedós en la programació de 6è. Estava format per dos apartats: el temps històric i les grans etapes de l'evolució històrica.

3.2.2. Característiques generals del contingut i criteris de seqüenciació

La primera característica de la programació dels fets i dels conceptes de 6è d'EGB és que va ser pensada per formar part d'un cicle diferenciat dels dos cursos restants del cicle superior. De bell antuvi, es preveia la possibilitat que 5è i 6è d'EGB formessin un cicle a part tant del cicle mitjà com del cicle superior, que tingués una unitat curricular pròpia. Encara que no es va pensar en cap model d'integració d'ambdós cursos, ni que fos com a hipòtesi de treball, la programació dels fets i conceptes socials de 6è va partir de l'anàlisi dels Programes Renovats del cicle mitjà i de les crítiques que havien rebut i es va estructurar de manera que fos possible, en un futur, realitzar la unitat curricular dels dos cursos. Aquesta unitat, però, no es realitzà durant l'experimentació del cicle superior.

La concreció del contingut factual i conceptual es va realitzar tenint en compte consideracions socio-antropològiques, epistemològiques, psicològiques i didàctiques, si bé van ser aquestes darreres les que més rellevància tingueren.

Com ja he dit en la presentació del primer nivell de concreció del disseny curricular de l'àrea, la programació de CCSS havia de reflectir i donar respostes als canvis polítics produïts a Espanya des de la mort del dictador. Per tant, havia de traslladar a l'objecte d'estudi aquells canvis constitucionals que defineixen el nou règim polític. En essència, la democràcia i el pluralisme polític, és a dir, l'existència d'un règim de llibertats que possibilita la interpretació de la realitat social des de teories i cosmovisions diferents i el pluralisme cultural, que reconeix l'existència de diferències lingüístiques, culturals i històriques en la societat catalana i espanyola.

La preocupació per garantir la presència del nou marc constitucional i la voluntat d'educar per a la democràcia es va traduir en tres tipus de decisions:

1ª) La presentació dels fenòmens socials com una conseqüència de les accions de les persones en societat, atorgant més protagonisme als homes i a les dones -probablement menys del que calia al gènere femení- en les accions, en els fenòmens, en els problemes objecte d'estudi. Així, per exemple, els temes dedicats a l'estudi del medi físic, presentats tradicionalment des d'una òptica naturalista i poc social, inclouen les relacions entre

aquest i l'home, la societat.

2^a) La introducció de nous coneixements relacionats tant amb l'organització política com amb la necessitat de crear unes relacions socials democràtiques. Aquests nous coneixements es reflecteixen en els temes 5 -*La societat en què vivim*- i 6 -*L'estructura política de l'estat espanyol*-. En realitat, la innovació venia donada per la seva incorporació dins d'una programació social en la qual, a diferència de l'anterior, no s'establien barreres tan tancades entre els coneixements geogràfics, històrics i cívico-socials. Part d'aquests temes havien estat inclosos, des de l'any 1978, en la programació d'Educació Cívica de l'àrea, programació que en molt poques ocasions va arribar a dur-se a la pràctica. A més, constituïen una important reivindicació dels moviments de renovació pedagògica, com s'havia posat de manifest amb la publicació de l'obra *L'Educació Cívica a l'Escola*¹⁹ de "Rosa Sensat".

c) La presència de Catalunya, com una realitat cultural i territorial amb característiques pròpies; si bé incardinada amb les altres realitats culturals i polítiques d'Espanya, dins del projecte comú definit per la Constitució. Aquesta presència, avalada per la Constitució i l'Estatut d'Autonomia, fou contemplada de manera diferent pels especialistes i pels tècnics i polítics de l'administració, si bé les diferències no es manifestaren fins a la programació de 7è i, per tant, no interferiren l'elaboració de la de 6è.

La programació reflectia poc el pluralisme interpretatiu apuntat més amunt. Pel fet de tractar-se d'una programació tancada, que optava per una via de concreció dels objectius i dels continguts establerts en el primer nivell, que s'havia d'experimentar i avaluar, el pluralisme interpretatiu s'havia d'assolir garantint un marge de flexibilitat suficient per a la seva adequació, tant al pensament del professorat i a la seva pràctica com a les característiques sociològiques i culturals dels seus alumnes. Les decisions que, en ambdós sentits, podien prendre els mestres s'ubicaven en el tercer nivell de concreció.

La disciplina més representada en la programació de 6è és la geografia. La raó principal d'aquest fet és de naturalesa psicològica. Semblava que els temes objecte d'estudi de la geografia tenien menys dificultats conceptuals que els històrics i que eren exemplificables de manera molt més concreta que aquests darrers. Seguint les teories piagetianes de la transició de l'estadi del pensament concret al deductiu, creïem que reforçant l'aprenentatge conceptual propi de la geografia -transferible en part a altres disciplines socials com la història- garantiríem una evolució més progressiva entre un estadi i l'altre als alumnes de 6è. En realitat, ens basàvem més en intuïcions i en la pràctica que en resultats

¹⁹J. PAGES i altres (1981): *L'Educació cívica a l'escola*. Barcelona. Rosa Sensat/Ed. 62

d'investigacions que, encara avui, són escasses o estan per fer.

En contrapartida al predomini de la geografia i a la consegüent reducció del temari d'història, s'introduïren aportacions d'altres disciplines socials com la politicologia, la sociologia i l'antropologia. En la selecció del contingut conceptual d'aquestes disciplines no es va entrar en l'anàlisi epistemològica sinó que s'optà per recollir experiències curriculars existents en el propi país com la ja citada programació d'Educació Cívica de "Rosa Sensat". També es van consultar programacions franceses, ja que França és un país on la tradició republicana i laica ha atorgat tradicionalment un gran protagonisme a l'educació cívico-política²⁰, o bé programacions integrades nordamericanes en què el pes específic de disciplines socials com les esmentades és ben notori²¹.

En canvi, es va procurar introduir les innovacions més importants de la geografia i de la història. En el cas d'aquesta darrera, es va optar per incorporar les aportacions realitzades pel materialisme històric i per l'Escola dels *Annales*, substituïnt la visió factual i descriptiva del passat, característica de l'anterior programació, per un enfocament més totalitzador i explicatiu de la realitat passada.

Quant a la geografia, es va optar per mantenir alguns dels trets més significatius de la geografia regional, en especial els que tenien més relació amb els estudis regionals i descriptius dels territoris, però es van incorporar aportacions d'altres escoles geogràfiques, com la nova geografia -en els temes 3 i 4-, la geografia de la percepció -en el tema 4- o la geografia radical -també en el tema 4 i en el tema 2. Malgrat mantenir la divisió clàssica entre temes de geografia física i de geografia humana, s'establiren ponts significatius entre ambdues, amb la voluntat de superar l'enfocament excessivament naturalista, característic de la programació anterior. La introducció d'un tema de geografia urbana, l'esmentat tema 4, pot considerar-se també una novetat, ja que no formava part de l'anterior programació.

El plantejament de la programació de 6è prenia en consideració un alumne i una alumna en l'estadi de transició de les operacions concretes a les formals. Per tant, era necessari consolidar aprenentatges anteriors -d'aquí que bona part del contingut seleccionat fos geogràfic, ja que era el contingut predominant en el cicle mitjà- i introduir-ne progressivament de nous. Es va creure oportú garantir una bona conceptualització del llenguatge geogràfic tant en els aspectes pròpiament lingüístics de cadascun dels temes

²⁰Es van consultar, per exemple, els llibres de text de la col·lecció J. Leif d'Instruction Civique publicats per l'editorial F. Nathan i l'obra de F. Mariet/L. Porcher (1978): *Apprendre a devenir citoyen à l'école*. Paris, Les Éditions ESF.

²¹Per exemple, el projecte dirigit per L. F. Anderson (1976): *Windows on our World*. Houghton-Mifflin.

com en els cartogràfics, aprofundint en les categories espacials i projectant-les en àmbits territorials i en fenòmens més complexos que els treballats al cicle mitjà.

Consideracions de tipus psicològic foren, també, les que ens van portar a tractar la història de manera radicalment diferent a la de la programació anterior. Per una banda, plantejant un únic tema específicament històric -el tema 7 *L'home en la història*-, i, per l'altra, introduint coneixements històrics en alguns temes geogràfics (per exemple, en plantejar les relacions entre el relleu i l'home, en estudiar les Illes Canàries o en analitzar les grans etapes de l'organització política del territori).

Alguns problemes relacionats amb els aprenentatges socials dels alumnes de 6è, com ara la conceptualització o la ubicació en l'espai i el temps, van ser considerats en la selecció i seqüenciació del contingut factual i conceptual. Per això, la programació s'iniciava amb un tema introductori de naturalesa cartogràfica i es dedicava un apartat del tema històric a l'estudi de les categories temporals i de la cronologia.

Per aquesta raó, es van oferir orientacions didàctiques al professorat perquè partís d'allò conceptualment més general i senzill per anar avançant cap allò més concret i complex i per detectar les idees prèvies dels seus alumnes i les seves alumnes. Es van mantenir i potenciar les aportacions de l'escola activa, fomentant que, en primera instància, s'il·lustrassin o exemplifiquessin els continguts conceptuals en la realitat més immediata (el medi).

La voluntat dels especialistes era plantejar una programació el més integrada possible de ciències socials. Aquest fet va portar a la incorporació de coneixements d'altres disciplines socials diferents de la geografia i la història i a intentar trencar l'hermetisme de les fronteres disciplinars de la programació anterior. A la programació de 6è, però, es va avançar poc en la seva integració. La programació es pot considerar pluridisciplinar. Els coneixements disciplinars es van plantejar en temes de naturalesa disciplinar. Es va potenciar una certa interdisciplinarietat en alguns temes, la qual cosa la fa una mica diferent de les programacions disciplinars clàssiques.

La seva organització obeeix a un model disciplinar en el qual els continguts geogràfics poden ser discriminats amb facilitat dels continguts socials, polítics i històrics i al revés. Fins i tot, en el cas dels continguts geogràfics es segueix una organització clàssica. Es comença amb el medi físic i s'acaba amb el medi humà.

Les novetats més importants en aquesta organització es troben en l'articulació de les escales territorials i de la periodització històrica. En el primer cas, a més de consagrar definitivament la presència de Catalunya en el currículum, es va incloure com a objecte d'estudi tant la realitat local i comarcal com l'espanyola. Sense seguir directament la programació cíclica -del més proper al més allunyat- es va pretendre que els fets i els conceptes prenguessin cos, tant en realitats properes com en realitats allunyades, que, en alguns casos, podien englobar el món sencer. L'equilibri d'escales territorials intentava explicitar les interrelacions que es produeixen entre els territoris dels quals es forma part per comprendre millor les causes i les conseqüències dels fenòmens que s'havien d'estudiar.

Fruit de l'experiència i de la reflexió didàctica, es va buscar una possible solució al plantejament de la història de 6è. Per una banda, es va descartar l'enfocament "etapista" de la programació anterior que destinava a 6è l'estudi dels temps més allunyats, des de la Prehistòria fins a finals de l'Edat Mitjana, per continuar a 7è i 8è amb la resta d'etapes. Es va considerar que a 6è el tractament de la història havia de ser menys ambiciós, però més efectiu. Que s'havia d'ensenyar història en comptes d'històries. Que de la descripció anecdòtica del passat més allunyat s'havia de passar a la descripció, a l'anàlisi i a la comparació de les etapes del passat i al domini de les categories temporals necessàries per ubicar els fets en el temps i dels mètodes per analitzar-lo i interpretar-lo a través d'una aproximació, senzilla, a les fonts i als vestigis del passat. Ambdós aspectes es van presentar com a terminals del que seria convenient haver assolit en finalitzar el cicle mitjà.

Així, el plantejament de la història va quedar reduït a un tema format per dos apartats. El primer es dedicava a l'estudi de les categories temporals -successió, simultaneïtat, cronologia,...- i a la història personal i familiar com una primera aproximació a les fonts i als mètodes de la investigació històrica. El segon plantejava una primera introducció a l'evolució del passat des dels orígens a l'actualitat. Es pretenia que els alumnes tinguessin des del començament una visió global i senzilla de les grans etapes de l'evolució de la humanitat, sense necessitat d'haver d'esperar a l'acabament de 8è. Aquesta visió els permetria poder ubicar temporalment els temes, els fets o els problemes que es plantejarien a 7è i 8è en diferents nivells de profunditat.

La seqüenciació establerta en la programació es basava en la següent lògica: primer es plantejaven els temes de geografia (la localització, el medi físic i el medi humà), més fàcils des d'un punt de vista conceptual per ubicar-se en l'espai i per conèixer les principals característiques de la realitat catalana i espanyola. Després es plantejaven els temes socials i polítics, conceptualment més complexos, que es podrien contextualitzar en els

coneixements anteriors. I finalment, el tema històric, encara més complex i distant, però fonamental per entendre la realitat actual.

A la pràctica, aquest ordre no sempre es va seguir. Així, durant el curs 1984-85 el primer tema que es va experimentar fou el 4 -*La ciutat*- i a continuació els 5, 6 i 7, mentre que en el curs 1985-86 se seguí l'ordre establert. De fet, cada tema presentava un contingut factual i conceptual suficientment autònom com per ser plantejat en qualsevol moment del curs. Però, a més, es van donar orientacions didàctiques per poder relacionar temes i conceptes entre si. En qualsevol cas, la homogeneïtat i coherència de la programació no venia donada per l'ordre en què es desenvolupés sinó per l'assumpció del plantejament global i de les innovacions presentades per part del professorat i per l'adequació a la seva realitat educativa.

3.3. La programació de 7è i 8è

La programació de 7è i 8è té una mateixa estructura i obeeix a uns mateixos criteris. És una programació de cicle -per als dos cursos- en la qual els continguts es van ordenar seguint uns criteris de dificultat conceptual i interrelacionant temàticament coneixements geogràfics, històrics i socials.

En el seu disseny es van tenir més en compte alguns referents del marc curricular, però, en canvi, la seva experimentació no va tenir la intensitat que va tenir la de 6è. La programació de 8è es va experimentar poc i no se'n va fer un seguiment massa acurat.

3.3.1. Organització

Les programacions de 7è i 8è responen a una estructura comuna i a un mateix model organitzatiu. Consten de quatre blocs, cadascun dels quals manté un paral·lelisme entre 7è i 8è:

	7è	8è
I	Introducció a l'estudi geogràfic del món	
II	Paisatges Naturals i zones climàtiques Humans i grans àrees culturals	
III	Geo-Història 1. Obtenció i producció d'aliments 1. Desenvolupament urbà 2. L'home transformador social 2. Organització 3. Intercanvis, comunicacions,... 3. Organització política	
IV	Estudi i comparació de països	Estudi de fets històrics

El primer bloc *-Introducció a l'estudi geogràfic del món-* tenia la consideració d'epítom inicial i pretenia cobrir un doble objectiu. Per una banda, oferir una visió general i introductòria del món i de les seves divisions, tant des d'una perspectiva física com humana, cultural i política, amb l'objectiu de garantir un coneixement descriptiu i ubicar els llocs i els territoris objecte d'estudi i d'anàlisi posterior. També s'inclouien en aquest bloc alguns conceptes temporals i cronològics. Per altra banda, treballar els principals procediments cartogràfics relacionats amb la representació del món i amb la identificació, localització i situació dels espais i dels llocs a escala mundial.

Tant a 7è com a 8è aquest bloc es dividia en dos subapartats:

- 7è: 1. El planisferi i el globus terraquí
 2. Viatges pel món
- 8è: 1. La representació de la Terra, els moviments de la Terra i els temps naturals i els orígens del calendari
 2. Les grans divisions demogràfiques, culturals i político-econòmiques del món.

Era un bloc de naturalesa fonamentalment geogràfica i procedimental. En les orientacions didàctiques de la programació de 7è -que també es van utilitzar per a 8è- es deia de manera explícita que l'objectiu d'aquest bloc era "*identificar, localitzar i situar els principals*

aspectes referits en el programa a fi d'anar interioritzant els noms més freqüents als mitjans de comunicació i a la vida quotidiana". Va ser en aquest sentit que es va considerar convenient dedicar el primer bloc de cada curs a l'aprenentatge d'aquells aspectes més descriptius i bàsics de l'ensenyament de la geografia.

El segon bloc també era de naturalesa geogràfica. Els continguts s'organitzaven en torn al concepte de *paisatge*. A 7è es plantejava l'estudi *dels paisatges naturals i les zones climàtiques* en quatre apartats. Els tres primers eren aproximacions generals, cartogràfiques, a les *grans zones climàtiques i a les grans àrees agrícola-ramaderes i pesqueres mundials*, mentre que el darrer era l'estudi concret de les diferents *zones climàtiques*. Aquest darrer apartat era el més exhaustiu i incloïa els següents apartats:

1. Les grans zones climàtiques i els principals paisatges vegetals,
2. Les grans àrees agrícoles i ramaderes,
3. Els corrents marítims i les àrees de pesca
4. Els paisatges naturals (zones temperades, zones fredes, zones càlides).

A 8è l'objecte d'estudi eren *els paisatges humans i les grans àrees de cultura i civilització mundials*. El bloc es dividia en dues parts. La primera es dedicava a la localització geogràfica de les grans àrees culturals i econòmiques mundials i a l'anàlisi de les causes dels desequilibris socioeconòmics. La segona plantejava un estudi monogràfic de diferents tipologies de paisatges:

1. industrials: capitalistes i socialistes,
2. tradicionals actuals: l'Islam i el món indú,
3. tercermundistes i colonitzats d'Àfrica i Amèrica.

En les orientacions didàctiques de 7è es suggeria un enfocament medioambientalista de l'estudi dels paisatges naturals, que es concretava en l'estudi d'algun grup humà característic de la manera de viure tradicional de cada zona climàtica. Amb l'objectiu de descobrir les relacions entre el medi físic i l'home, especialment a partir d'aquelles activitats primàries que s'adapten al medi i el modifiquen poc, es pretenia un enfocament antropològic que enriqués el clàssic estudi de les zones climàtiques mundials. En aquest sentit, s'aprofundia en la línia establerta a 6è en l'estudi del medi físic i s'inclouïa una aproximació a l'antropologia que es pot considerar com una novetat important de la programació.

Tant en un curs com en l'altre es suggeria que el desenvolupament dels darrers apartats es realitzés a partir de l'estudi de casos concrets a fi que els alumnes i les alumnes disposin d'elements per poder situar-se en el lloc dels pobles objecte d'estudi i compreguin el punt de vista d'aquests.

També es van facilitar orientacions per al seu desenvolupament amb la intenció d'evitar un plantejament massa exhaustiu de cada apartat que fes inviable la resta de la programació.

El tercer bloc era el nucli central de la programació d'ambdós cursos. És un bloc de naturalesa *geo-històrica*, organitzat en temes o parcel·les de la realitat en què s'interrelacionen continguts dels quatre eixos bàsics explicitats en el primer nivell de concreció: el present i el passat, el territori i el món. Cadascun dels apartats estava organitzat amb la finalitat d'establir una relació entre el present i el passat potenciant la comparació entre els diferents moments històrics i el present i llurs diverses concrecions.

Es van seleccionar tres àmbits temàtics per curs, que en conjunt permetien una aproximació global a les característiques de la societat:

- 7è 1. L'obtenció i producció d'aliments,
 2. L'home transformador: energia, tècnica i ciència,
 3. Els intercanvis, les comunicacions i
 les exploracions.
- 8è. 1. El desenvolupament urbà,
 2. L'organització social,
 3. L'organització política.

Cada àmbit temàtic estava dividit en dues parts: la primera es centrava en l'actualitat i partia de la realitat més immediata -ja estudiada a 6è- per projectar-se a realitats més allunyades i representatives de les diferents concrecions que, de cada aspecte, podien donar-se en el món. Aquesta part acabava amb l'anàlisi d'un problema actual que havia de permetre la projecció cap al futur. En les orientacions didàctiques s'aconsellava que aquesta part fos treballada per la totalitat de l'alumnat.

La segona part era pròpiament històrica. S'optava per un enfocament diacrònic i temàtic, organitzat al voltant d'un nombre determinat de variables diferents per cada tema que es concretaven en els diferents períodes des de la prehistòria a l'actualitat. Aquestes variables s'havien de comparar en la seva evolució de la mateixa manera que es comparaven els diferents períodes. Per exemple, en el tema de 7è dedicat a *L'home transformador*,

s'havien de comparar les fonts d'energia, la ciència i les màquines i les condicions de treball industrial en el món antic (dels orígens a Roma), en l'Edat Mitjana i en el món modern i en la industrialització. O en el tema 3 de 8è, dedicat a *L'evolució política*, la comparació s'havia de realitzar entre el poder i les maneres d'accedir-hi, les institucions i l'organització política, els poders polítics i el pluralisme, els conflictes polítics interns i externs i els drets i deures de les persones des dels orígens del poder polític fins a l'actualitat, passant per la democràcia atenenca, l'Edat Mitjana, l'Absolutisme, les revolucions democràtiques del segle XIX i el feixisme i el comunisme. Cada aspecte s'havia de concretar, en primer lloc, en la història de Catalunya, a fi de garantir la successió en un mateix territori i en una mateixa societat, però també en la història d'Espanya i del món, a fi de comparar situacions que es van produir simultàniament en territoris i cultures diferents de la pròpia.

En les orientacions didàctiques s'oferien idees per organitzar els continguts d'aquests temes de maneres diferents. Així, mentre que la part referida al present es considerava que l'havien de treballar tots els alumnes i les alumnes, la dedicada al passat es suggeria ordenar-la de maneres diferents i combinar el treball individual amb el treball en grup. Es considerava, però, fonamental situar les dates i els fets en la línia del temps a fi d'interioritzar les dates més significatives i garantir una bona comprensió del temps cronològic, alhora que començar a manipular el temps històric i la seva complexitat.

El quart i darrer bloc d'ambdues programacions era l'epítom final, de síntesi. A 7è es plantejava l'*estudi i comparació de països* i a 8è l'*estudi de fets històrics*. En el primer cas, es tractava de transferir els conceptes i els procediments treballats en la resta de blocs a través de la realització d'un treball monogràfic en el qual es comparés la pròpia realitat amb la d'un país desenvolupat i un altre de subdesenvolupat. En el segon, analitzar un o dos fets de la història de Catalunya o d'Espanya, sintetitzant i interrelacionant els aspectes estudiats anteriorment des d'una perspectiva sincrònica.

3.3.2. Característiques generals del contingut i criteris de seqüenciació.

L'organització del contingut conceptual de 7è i 8è d'EGB va intentar ajustar-se a un dels trets bàsics de la seqüenciació dels continguts establert pel marc curricular: procedir del més general al més detallat i del més simple al més complex. Per aquesta raó, en el primer bloc de cada curs es proposava una aproximació global, de caire descriptiu, al món i a les seves divisions. En el segon bloc es plantejava un aprofundiment a les diferents característiques dels paisatges naturals o culturals. El tercer bloc trencava la visió global

per presentar una anàlisi de les diferents parts que integren una formació social, ordenades en funció de la seva complexitat conceptual, mentre que el quart bloc presentava una síntesi de tots els aspectes tractats anteriorment, més geogràfica en un curs i més històrica en l'altre.

Aquesta opció va permetre ordenar els conceptes segons la complexitat de cada tema i les dificultats que hom podia preveure en la seva comprensió per part de l'alumnat, en especial en l'aprenentatge de la història.

La consideració d'aquestes dificultats (problemes en la conceptualització, la interrelació de variables, la comprensió de la durada, la causalitat, etc...), evidenciades en la pràctica per part d'un ample sector del professorat de 7è i 8è²², va ser una de les raons fonamentals dels canvis que es van introduir en la programació d'ambdós cursos i del manteniment d'allò que semblava que funcionava.

La seqüenciació del contingut conceptual va representar, en aquest sentit, un canvi radical en relació amb la seqüenciació existent fins aleshores en ambdós cursos, que va afectar tant els continguts geogràfics i històrics com les seves relacions.

Mentre que els blocs primer i segon van mantenir alguns aspectes de la programació anterior, si bé reduint considerablement el volum de conceptes i fets i introduint-hi continguts d'altres disciplines socials, els altres dos blocs, en especial el tercer, van suposar un gir de gairebé 360 graus. En primer lloc, perquè es va optar per relacionar continguts geogràfics i històrics o continguts polítics i històrics en cadascun dels àmbits temàtics seleccionats, amb la qual cosa s'optava per una programació de caire més interdisciplinària. En segon lloc, perquè es va trencar amb els criteris cíclic i cronològic característics fins aleshores de la presentació del contingut geogràfic i històric. En tercer lloc, perquè cada àmbit temàtic va ser pensat en funció de la seva hipòtica rellevància social i de la seva significativitat educativa. En aquest sentit s'imposava partir del present, i prioritzar-lo com objecte d'estudi, a fi d'establir ponts significatius entre el que els alumnes i les alumnes sabessin de cada tema i el contingut seleccionat.

Aquesta opció, a més, va permetre l'actualització dels continguts conceptuals de la geografia i la història i la introducció de conceptes d'altres disciplines socials com la sociologia, l'antropologia o la política. En el primer cas, es van considerar algunes de les principals aportacions de la geografia radical i de la nova història com ara el problema de la fam, els problemes energètics o els problemes urbans pel que fa a la geografia o

²²Si bé no estudiades per cap investigació rigurosa fins el moment.