

La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo

Albert Cots*

I Algunes consideracions terminològiques i conceptuals

Recentment, a partir de l'anàlisi dels llibres de text més importants utilitzats en els cursos d'introducció al currículum en les universitats dels Estats Units, J.M. Rogan i J.A. Luceowski (1990) han aportat una nova perspectiva sobre el fet ben conegut que afecta el camp de estudis del currículum: la inexistència d'un consens entre els seus teòrics principals respecte al que hauria de ser l'estructura i el contingut del dit camp.

D'aquesta manera, no ha d'estranyar que la bibliografia que tracta aspectes fonamentals del camp del currículum -com la mateixa definició del seu concepte, les teories que li donen suport i les línies d'investigació que es desenvolupen dins seu- hagi estat molt abundant en els últims anys, en un intent, no assolit, d'aconseguir aclarir els aspectes terminològics i conceptuals d'aquest camp d'estudis i de posar ordre a la diversitat d'enfocaments i perspectives que el caracteritzen. En aquesta línia es poden entendre articles com el de G.J. Posner (1989) i els primers capítols d'un gran nombre de llibres sobre currículum, com exemple els de F.M. Connelly i D.J. Clandinin (1988), E.E. Eisner (1985), J. Gimeno Sacristán (1988), W.H. Schubert (1986), M. Skilbeck (1984), L. Stenhouse, (1984) i D. Tanner i L.N. Tanner (1980).

Però els punts de vista difícilment poden ser coincidents, ja que, com assenyala J. Gimeno Sacristán (1988, 121), el concepte de currículum és polisèmic: d'una part, és definit des d'enfocaments paradigmàtics contraposats i, de l'altra, és utilitzat per referir-se a fases diferents de la seva posta en pràctica.

*Albert Cots és professor ajudant del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona. Després d'investigar uns anys en el camp de la formació permanent del professorat, actualment treballa sobre la teoria i el desenvolupament del currículum.

En relació amb els enfocaments paradigmàtics en els quals es fonamenten els diferents conceptes de currículum, W. Carr i S. Kemmis (1988) i S. Grundy (1987) n'han proposat tres. Basant-se aquests autors, així com molts altres que treballen en aquesta mateixa línia, en els criteris aportats per la "teoria dels interessos cognitius" de J. Habermas (1987), els tres enfocaments serien:

- el que posa l'accent en la pre-especificació d'objectius i en la producció de resultats educatius que hi corresponguin (orientació reproductiva);
- el que es proposa l'elaboració de judicis deliberatius i atorgar sentit a les situacions educatives, més que no pas obtenir resultats (orientació pràctica);
- el que pretén transformar la visió del món i fer palesa la dominació ideològica que emmascara les relacions de poder existents (orientació emancipatòria).

La primera orientació, que s'accepta generalment que parteix dels principis de R. Tyler (1949) i que va unida a un model de ciència empírico-analítica, és la que ha aconseguit una acceptació més gran en els mitjans acadèmics i de la política educativa, especialment fins a mitjan dècada dels anys 1970, tal com ho ha explicat, entre d'altres, W.H. Schubert (1986, 188-286).

En canvi, respecte a la segona i la tercera orientacions, que partirien, respectivament, de les propostes de J.J. Schwab (1970) i del corrent reconceptualista representat, entre d'altres, per W.F. Pinar i M. Grumet (1981) i que es fonamentarien, també respectivament, en els models de ciència hermenèutic i crític, no hi ha un acord generalitzat sobre si s'hi poden considerar dos models diferents o si només són dos corrents dins del model hermenèutic.

En relació amb les diferents fases de la posta en pràctica del currículum, la qüestió encara és més complexa. Bàsicament, perquè ni tan sols hi ha acord sobre la denominació i el que cal entendre per la dita posta en pràctica.

Segons D. Pratt (1980, 4-5), per descriure les activitats del procés pel qual es decideix què ensenyar i com a les escoles, al llarg del segle xx s'han anat utilitzant diferents conceptes. Inicialment es parlava d'"elaboració del currículum" (*curriculum making*) i de "construcció del currículum" (*curriculum construction*). Però posteriorment, es van utilitzar noves expressions, com és ara "planificació del currículum" (*curriculum planning*) i "direcció del currículum" (*curriculum management*); si bé, aquests darrers anys també s'han

incorporat les de "desenvolupament del currículum" (*curriculum development*) i "disseny del currículum" (*curriculum design*).

La diferenciació entre aquestes darreres expressions, tan habituals en el llenguatge educatiu actual, no és tampoc gaire precisa. Així, per J. Gimeno Sacristán (1988, 350), el desenvolupament es referiria al procés d'elaboració i concreció progressiva del currículum, funció que es duria a terme de forma diferent en cada sistema educatiu; mentre que el disseny faria referència a la forma o a l'esquema de racionalització utilitzats en dit procés o en les seves diferents fases.

W.H. Schubert (1986, 41-42) tracta d'una manera similar la diferenciació entre aquests dos conceptes. El primer, el de desenvolupament del currículum, que segons ell és pres sovint com a sinònim del mateix estudi del currículum, es referiria al procés de decidir què ensenyar i aprendre, junt amb totes les consideracions necessàries per prendre aquestes decisions. Contràriament, el concepte de disseny del currículum, que sovint s'utilitzaria com a sinònim del de desenvolupament del currículum, seria més específic i faria referència a la planificació de guies curriculars, a l'anàlisi de materials per a la instrucció, etc.

En canvi, altres autors parlen de planificació del currículum (J.G. Posner, 1988) i de preses de decisió curriculars (R.W. Clark, 1988) per referir-se, en tots dos casos, al concepte de desenvolupament del currículum en un sentit similar al que ha definit W.H.Schubert.

Per tot això, cal considerar en gran part sinònims tots aquests conceptes, que, fins i tot, són utilitzats indistintament per diferents autors. Tot i això, en el present treball s'utilitzarà el concepte de desenvolupament del currículum que es considerarà referit tant a l'àmbit de reflexions que té per objecte les orientacions paradigmàtiques que el fonamenten com a les fases diferents del procés de la seva posta en pràctica, aspecte estretament relacionat amb les competències dels diferents agents que hi intervenen.

II La qüestió de les relacions entre les orientacions o enfocaments paradigmàtics i el desenvolupament del currículum

Alguns autors estableixen una relació directa entre els enfocaments paradigmàtics del currículum i les característiques del seu

desenvolupament, especialment pel que fa als agents que hi intervenen i a les relacions existents entre ells. Aquest és el cas, per exemple, de J.M. Álvarez Méndez (1987), que diferencia el model curricular d'objectius (fonamentat en l'orientació reproductiva) i el model curricular d'investigació en l'acció o processual (fonamentat en l'orientació hermenèutica o crítica), cadascun dels quals disposaria d'un concepte diferenciat de currículum i determinaria una forma pròpia de desenvolupament.

En canvi, G.J. Posner (1988) considera que els enfocaments sobre la planificació del currículum poden ser compresos parcialment com una sèrie de respostes a diferents preguntes sobre la planificació curricular. Aquestes respostes, diferents segons els autors, es podrien englobar dins de dues perspectives àmplies: la de la producció tècnica, que inclou els treballs de R.W. Tyler (1949), H. Taba (1974), J.J. Schwab (1970), D. Walker (1971), J.I. Goodlad (1977), M. Johnson (1967), que segons W. Carr i S. Kemmis (1988) i S. Grundy (1987) pertanyerien a dues orientacions paradigmàtiques diferents (la reproductiva i la pràctica); i la crítica, de la qual només analitza les aportacions de P. Freire (1977).

No hi ha, doncs, en la bibliografia recent, un acord sobre les relacions entre les orientacions paradigmàtiques i les formes d'enfocar el desenvolupament del currículum. Per aquesta raó, el punt de vista que es prendrà com a hipòtesi de treball en el present escrit és que les diferències entre les diverses orientacions paradigmàtiques (al marge de les diferents classificacions que se'n facin), en ser considerades a la pràctica, perden una bona part de la seva exclusivitat, atès que, fins i tot per a la mateixa S. Grundy (1987, p.100) no és probable que, en la realitat, hi hagi un sol interès que domini permanentment una pràctica curricular del professor.

Així, es considera que *les diverses formes d'enfocar el desenvolupament del currículum no són el resultat directe de determinades orientacions paradigmàtiques, sinó que aquesta relació és més indirecta i complexa*. De fet, tal com assenyala J. Gimeno Sacristán (1988,120), el currículum es decideix en diferents instàncies, amb poder desigual i per mitjà de mecanismes peculiars, i en aquestes instàncies s'hi troben diferents agents amb interessos contradictoris. Per aquesta raó, es proposa que *les diferents formes de desenvolupar el currículum es considerin a la llum de l'anàlisi de la determinació de les competències dels dits agents, dels interessos que els mouen i de les relacions i conflictes existents entre ells*.

III Orientacions bàsiques en el desenvolupament del currículum

En el procés d'elaboració i concreció del currículum hi ha presents diferents agents educatius. Alguns d'interns al mateix sistema educatiu, com les autoritats, els organismes o les institucions d'experts, els centres escolars, els ensenyants i els alumnes; d'altres, en canvi, són externs, com les editorials, les associacions professionals d'ensenyants, els pares i les mares, els agents socials, etc.

Per part seva, l'administració educativa, mitjançant la seva política curricular, condiona decisivament la realitat pràctica de l'educació en la mesura que atorga diferents graus de poder d'intervenció sobre el currículum als diversos agents implicats en el procés, tal com ho ha assenyalat J. Gimeno Sacristán (1988, 128-129).

Les facultats de l'administració, que varien segons els països, fan referència, bàsicament, a tres tipus de qüestions fonamentals:

- la inclusió o exclusió dels diferents agents educatius en la presa de decisions curriculars;
- l'establiment de relacions de subordinació o cooperació entre els diferents agents inclosos, i
- l'adopció d'actituds de diàleg o autoritat per a la resolució dels conflictes existents entre els mateixos agents inclosos i entre aquests darrers i els exclosos.

D'aquesta manera, segons l'opció que s'adopti en relació amb els tres aspectes esmentats, es pot parlar de diferents orientacions en el desenvolupament del currículum. Aquí se'n destaquen tres:

a) *L'orientació administrativo-burocràtica*, que ha estat amplament analitzada per diversos autors, entre els quals cal destacar el ja esmentat J. Gimeno Sacristán (1988, 147-175). El seu predomini en l'àmbit de l'Europa continental, que ha estat majoritari fins a èpoques molt recents, s'ha caracteritzat per:

- la inclusió de tres únics agents educatius en la presa de decisions: l'administració (directament o per mitjà d'organismes públics independents), que prescriu els nivells de coneixements que s'han d'assolir; les editorials educatives, que concreten aquests nivells de coneixements i els ofereixen als ensenyants en forma de materials curriculars i guies didàctiques perquè els apliquin; i els esmentats ensenyants, que s'encarreguen de portar-los a la pràctica a les aules;

- l'establiment de relacions de subordinació entre tots tres agents, especialment entre l'administració educativa i els ensenyants, que són controlats per la dita administració a través dels serveis d'inspecció;

- la marginació dels interessos i de les opinions de la resta d'agents educatius, tant dels interns (ensenyants i alumnes) com dels externs (pares i mares, associacions professionals d'ensenyants, agents socials relacionats amb el món empresarial, investigadors universitaris en educació, etc.). El predomini dels organismes de l'administració és absolut. En aquest sentit, a aquesta darrera només se li reconeix la capacitat per considerar els motius dels conflictes que es produeixen i per oferir-hi solucions, sense fer partícips de les preses de decisions la resta dels agents educatius.

b) *L'orientació professionalista*, que s'ha desenvolupat amb força aquests darrers anys, especialment en alguns medis universitaris i del món de l'educació i que s'ha caracteritzat bàsicament pels trets següents:

- el predomini de l'ensenyant en la presa de decisions curriculars: es considera que només el professional de l'educació pot saber elaborar les propostes curriculars adequades a la situació específica en què es produeix la seva activitat, ja que ell és l'únic coneixedor dels aspectes concrets que la configuren;

- l'oposició, en grau major o menor segons els casos, al manteniment de relacions amb l'administració i les editorials educatives; les intervencions d'aquests dos agents són considerades inadequades fa a una bona pràctica pedagògica o, fins i tot, com a instrument del interessos polític-econòmics dominants a la societat;

- l'atenció als interessos i opinions d'alguns altres agents educatius, en especial el col·lectiu professional dels ensenyants, els alumnes i els pares i les mares, tot i que sempre a través del filtre de la valoració i interpretació del mateix ensenyant.

c) *L'orientació participativo-democràtica*, que recentment també ha anat ampliant la seva influència en els diferents àmbits educatius, tant en el de l'administració com entre extensos sectors d'ensenyants i de la comunitat científica, i que es caracteritza per aquests fets:

- el reconeixement del dret de la pluralitat dels agents educatius a intervenir en el desenvolupament del currículum, de manera que sigui l'expressió democràtica dels seus diferents interessos i punts de vista. El nombre d'agents a intervenir i l'abast de les seves competències variaria segons les polítiques curriculars específiques;

- el manteniment de diferents menes de relacions entre els diversos agents educatius, atès que, mentre en la relació administració-ensenyants la primera manté part del seu poder jeràrquic, en la relació entre ensenyants en els centres, o entre els professors i els alumnes a les aules, predominaria la cooperació;
- la satisfacció dels diferents interessos i opinions dels diferents agents educatius i la resolució dels conflictes existents entre ells mitjançant la negociació, la cooperació, etc.

Aquesta proposta de classificació coincideix en gran part amb els tres models bàsics de planificació del currículum diferenciats per M. Skilbeck (1972) i dels quals J. Gimeno Sacristán (1988, 144-145) es fa ressò. Aquests tres models serien:

- a) el racional deductiu, propi dels sistemes educatius centralitzats, en el qual l'administració determinaria el que s'ha d'ensenyar;
- b) l'intuitiu, que consideraria l'actuació individual dels professors com a eix fonamental en la determinació de tot allò que s'ha d'ensenyar a les aules; i
- c) el racional interactiu, propi dels sistemes educatius descentralitzats, en el qual els diferents agents educatius prendrien part en les preses de decisions curriculars.

Avui, l'orientació administratiu-burocràtica es troba fortament desacreditada, tant en els medis acadèmics com fins i tot en els político-educatius. Les raons són diverses, però se n'haurien de destacar principalment dues: una de pràctica (la inadequació de la determinació central sobre el que s'ha d'ensenyar a totes les escoles en relació amb les circumstàncies concretes en què es troben i que exigeixen seleccions de contingut curricular diferenciades), i una altra d'ètica (el dret de totes les parts implicades en l'educació a participar en les decisions curriculars).

L'orientació professionalista, encara que actualment no estigui en la base de la política curricular de cap administració, exerceix una atracció enorme en importants sectors del professorat i dels curricularistes. El problema que planteja, però, és que pot acabar convertint el desenvolupament del currículum en un mer exercici intel·lectual dels ensenyants, de manera que ningú no garanteix que no es produeixi un progressiu aïllament de les propostes en relació amb els contextos socio-culturals en els quals es treballa.

Finalment, l'orientació col·laborativa és la que comença a ser pre-

dominant en nombrosos sistemes educatius. Les raons que addueix K. Kennedy (1988) en aquest sentit per al context d' Austràlia són significatives:

“El currículum de les escoles s'ha de considerar actualment com un assumpte a compartir, i per això, com una responsabilitat a compartir. L'època en què els punts de vista dels educadors professionals dominaven el procés de presa de decisions curriculars ja ha passat a la història: ara, els educadors contribueixen, junt amb altres parts interessades, en la configuració i en la formulació del currículum.” (K. Kennedy, 1989, 111).

No obstant això, no hi ha un acord generalitzat sobre els agents que han d'intervenir en el procés, les competències de cadascun i les relacions que han de mantenir entre ells.

IV La participació col·laborativa en el desenvolupament democràtic del currículum

Una de les objeccions fonamentals que es plantegen al model de ciència empírico-analítica que inspira nombrosos processos de desenvolupament curricular se centra en la crítica a les nocions positivistes de coneixement, objectivitat i veritat (W. Carr i S. Kemmis, 1988). En efecte, una de les pretensions de l'esmentat model és trobar “una” fórmula per dissenyar el currículum, independentment de la selecció del contingut de les disciplines i dels paradigmes que les configuren. Però a la pràctica no hi ha un consens generalitzat sobre com aconseguir-ho, ja que cada proposta curricular és una selecció de cultura (V. Benedito, 1989, 145) que obeeix a criteris subjectius distints. Les diferències entre les dites propostes són, per tant, inevitables.

Per aquesta raó, decidir què s'ha d'ensenyar i com a les escoles no sembla que pugui ser deduït “científicament” per cap mena d'expert -siguin interns o externs a l'escola- a partir del que s'ha convingut a anomenar les “fonts del currículum”. Al capdavall, els criteris pels quals es desenvolupa el currículum són el resultat de determinats condicionants històrics i socials i d'unes opcions subjectives en relació amb la teoria de l'aprenentatge a utilitzar, el paper de l'escola en la societat, els aspectes disciplinars a seleccionar, etc., que prenen els diferents agents educatius al llarg del procés, des del disseny més general del currículum fins a les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

Per tant, hi ha dues orientacions bàsiques que haurien de ser presents en qualsevol proposta de desenvolupament curricular: la primera, que cal establir els mecanismes adequats perquè una sèrie d'agents socials que tenen importants interessos en l'educació vegin reconeguda explícitament i orgànicament la seva participació en les decisions curriculars (alumnes, pares i mares, associacions professionals d'ensenyants, organismes econòmics, etc.); la segona, que el més important no és qui elabora els dissenys curriculars o els materials didàctics (és a dir, si els mateixos ensenyants, els especialistes externs a l'escola o alguna mena de sistema mixt), sinó quina és la seva adequació a las realitats socio-culturals de les escoles i com ajuden a perfeccionar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

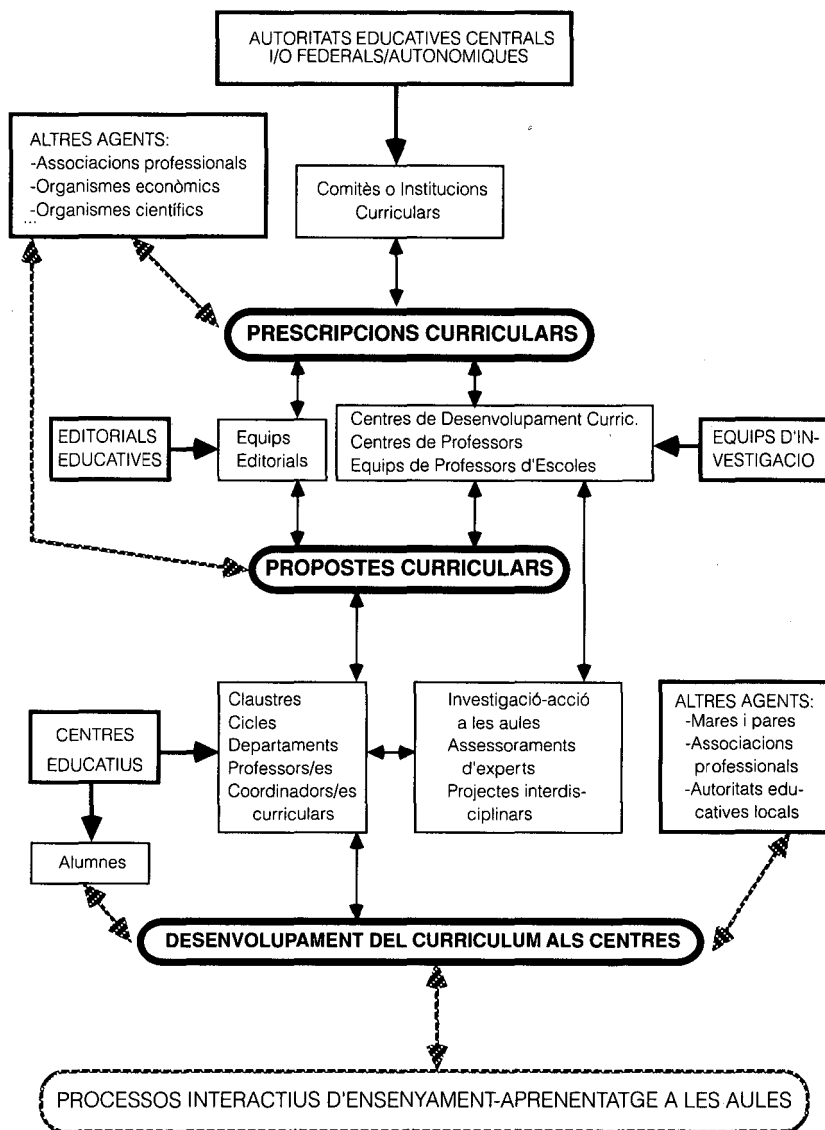
Aquestes dues orientacions, encara que semblin contradictòries, no ho són. És a dir, el que es vol dir és que allò que és decisiu no és pas que tots els agents educatius participin directament en el disseny del currículum o en l'elaboració de materials didàctics, sinó que puguin influir en un cert grau en la seva configuració. Per aquesta raó, sembla útil poder disposar d'un esquema orientatiu sobre els diferents nivells del desenvolupament curricular i els agents que hi participen, com el que se suggereix en el quadre-1:

En el quadre anterior, partint de les diferents fases en l'objectivació del significat del currículum (J. Gimeno Sacristán, 1988, 123) i dels nivells i agents que prenen part per dissenyar-lo (J. Gimeno Sacristán, 1988, 356), s'han diferenciat quatre nivells diferents en la posta en pràctica del currículum i s'han assenyalat els diversos moments en què els diferents agents educatius hi intervenen o hi haurien d'intervenir en la fase de configuració.

Malgrat que aquest tipus d'enfocaments pot ser fàcilment desqualificat des d'una perspectiva crítica al model "top-down" o "centre-perifèria" de la investigació i el desenvolupament curricular (J. Gimeno Sacristán i A. Pérez, 1983, 176 i seg.; L. Stenhouse, 1984, 282-283), sembla difícil pensar que les autoritats educatives -centrals o federals/autonòmiques- no intervinguin en la configuració de les directrius curriculars generals del sistema educatiu (G.Kirk, 1989).

Tot i això, especialment en els països on la intervenció de les esmentades autoritats educatives era molt escassa (especialment en l'àmbit cultural anglo-saxó), hi ha un gran debat sobre aquesta qüestió (entre d'altres: A. Hartnett i M. Naish, 1990; J. Eggleston, 1989). Entre els que accepten l'existència d'un currículum nacional, algunes de les qüestions més importants que es plantegen són el nivell de profunditat de les prescripcions curriculars (K. Kennedy, 1988) i la

Quadre 1: Nivells i agents en el desenvolupament del currículum



participació dels ensenyants en els organismes en què prenen les decisions sobre les esmentades prescripcions curriculars (J.H. Young, 1988, 1989a, 1989b). A la major part dels països desenvolupats, aquesta tasca és a càrrec, generalment, de comitès curriculars o bé d'institucions estables, como l'Scottish Consultative Council on the Curriculum (SCCC, 1989) o el National Curriculum Council (NCN, 1990), respectivament a Escòcia i Anglaterra. Aquestes institucions disposen d'una estructura organitzativa complexa en la qual treballen nombrosos ensenyants i especialistes. El seu treball es fa en comitès que sovint comparteixen les seves funcions amb diferents organismes pertanyents a altres sectors de l'administració o a diversos agents educatius.

Pel que fa a l'elaboració de propostes curriculars a desenvolupar en els centres educatius, és un àmbit que aquests últims anys s'ha anat fent més complex. D'una part, hi ha les editorials educatives que, amb els seus equips editorials, elaboren el que genèricament es coneix (en molts casos, inadequadament) per llibres de text. Actualment, la producció editorial de materials didàctics és enormement diversa. Per aquesta raó, s'haurien de descartar tots els enfocaments simplistes de la seva funció, que difícilment deixarà de tenir un pes majoritari en la satisfacció de la demanda dels esmentats materials per part dels ensenyants. D'altra banda, actualment hi ha un ampli ventall d'equips d'investigació pertanyents a centres de desenvolupament curricular, centres de professors i, fins i tot, a escoles o centres educatius que s'esforcen per elaborar propostes curriculars alternatives. La intervenció dels altres agents educatius en aquest nivell del desenvolupament curricular és, generalment, escassa.

Finalment, i en relació amb el desenvolupament del currículum en els centres educatius en la fase prèvia als processos interactius d'ensenyament i aprenentatge a les aules, veiem una gran diversitat d'orientacions. L'abundant bibliografia dels últims anys sobre el currículum i la formació del professorat, encara que des de diferents perspectives teòriques, ha posat molt l'èmfasi en el paper central que els centres educatius i els ensenyants han de tenir en el desenvolupament curricular (entre d'altres: W. Carr i S. Kemmis, 1988; F.M. Connelly i D.J. Clandinin, 1988; J. Elliott, 1990; J. Gimeno Sacristán, 1988; M. Skilbeck, 1984; L. Stenhouse, 1984).

En aquest sentit, es van succeint els treballs sobre experiències concretes relacionades amb aquesta orientació. Particularment interessants en l'àmbit cultural anglo-saxó són l'estudi sobre els coordinadors curriculars en algunes escoles privades australianes de la regió metropolitana de Perth (J. Kennard i D. Carter, 1989), que s'encarreguen d'un conjunt divers de tasques relacionades amb el

desenvolupament curricular en els centres educatius, i la proposta teòrica d'utilitzar el procediment de la deliberació reflexiva a les escoles com a mitjà per dur a terme processos de canvi curricular (S.A. Bonser i S. Grundy, 1988).

No obstant això, habitualment no és té en compte la participació d'agents externs a l'escola en els processos de planificació curricular. Per aquesta raó és molt interessant la investigació de R.D. Kimpston i K.B. Rogers (1988) sobre la participació i les percepcions de professors, directors i membres de la comunitat en els processos de planificació curricular col·laborativa. L'estudi es refereix a un procés d'aquest tipus que va tenir lloc no fa gaire en un districte suburbà dels Estats Units amb uns 15.000 alumnes i 750 professors i professores i que es proposava de documentar quins currículums s'utilitzaven en el districte, elaborar un sistema per revisar els esmentats currículums i desenvolupar-ne de nous en àrees en què es detectessin desacords sobre el que ja s'aplicava o es feia.

Malgrat totes aquestes aportacions, últimament s'han expressat importants crítiques a les imprecisions de l'enfocament del desenvolupament del currículum centrat a les escoles, sobre la viabilitat pràctica del qual hi ha dubtes importants (A. Hargreaves, 1989).

V Algunes conclusions finals en relació amb l'Estat espanyol

Les administracions central i autonòmiques de l'Estat espanyol han iniciat darrerament un procés de revisió de la seva política curricular. A partir dels suggeriments de C. Coll (1986) sobre els diferents nivells de concreció del currículum i sobre la divisió de competències en el seu disseny, el MEC ha concretat una proposta (MEC, 1989) que, si bé fa els primers passos en el camí de la democratització del seu desenvolupament, encara manté nombroses incògnites sobre el seu abast i posta en pràctica.

En primer lloc, la proposta no es planteja explícitament la qüestió de la intervenció d'agents educatius que no siguin l'Administració, els centres educatius i els professors, en la configuració del currículum.

En segon lloc, no s'especifiquen els canals per mitjà dels quals les administracions educatives (MEC i departaments d'Ensenyament de les comunitats autònomes) es proposen d'establir i renovar les pres-

cripcions educatives del disseny curricular base. Fins ara, s'ha treballat en la forma de comitès curriculars, és a dir, en grups d'experts nomenats pels responsables de les administracions educatives, que s'han encarrregat de redactar els documents. Sense prendre rebaijar els coneixements i la competència de les persones que en formen part (per cert, en el mateix disseny curricular base del MEC no consta el nom dels autors i, per tant, és anònim), sorgeixen dubtes sobre si, en els territoris de les diferents administracions educatives, no seria convenient la creació d'organismes permanents (a l'estil dels ja esmentats SCCC i NCN) formats per pedagogs i ensenyants amb dedicació a temps complet o parcial, autònoms en relació amb les administracions, en els quals fossin representats o exercissin algun tipus d'influència legalment reconeguda altres agents educatius (associacions de pares i mares, associacions professionals, organismes empresarials, etc.), que col·laboressin amb altres organismes (públics o privats) coneixedors de qüestions socials que afecten directament el món de l'educació -com, per exemple, la problemàtica de la transició al món del treball- i que s'encarreguessin d'elaborar i renovar, en un constant procés de "feed-back", les prescripcions curriculars.

Finalment, tampoc no es determinen els processos pràctics dels quals es desenvoluparà el currículum en els centres educatius. Es parla d'assessoraments als centres per part d'especialistes dels equips psicopedagògics i dels centres de professors, però sembla difícil que els assessoraments externs puguin resoldre la qüestió de com dissenyar, implantar i avaluar el currículum a totes les escoles, atès l'escàs temps disponible, les limitacions en la formació dels ensenyants i la debilitat, en matèria curricular, de l'estructura organitzativa actual dels centres educatius (cicles, departaments, seminaris, etc.).

Cal, doncs, un procés de clarificació i precisió, si realment es pretén introduir canvis substancials i pràctics en la forma d'elaborar i aplicar democràticament el currículum en el nostre sistema educatiu.

Bibliografia

- ÀLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (1987): "Dos perspectivas contra-puestas sobre el currículum y su desarrollo. *Revista de Educación*, No.282, pp.131-150.
- BENEDITO, VICENTE (1989): "Consideracions sobre el currículum en el projecte de reforma de l'ensenyament". *Temps d'Educació*, Núm. 1, pp.141-151.
- BONSER, STEWART A. I GRUNDY, SHIRLEY (1988): "Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20, Núm.1, pp.35-45.
- CARR, WILFRED I KEMMIS, STEPHEN (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca. (Originalment (1986, 2d Edition): *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Barcombe, Falmer Press).
- CLARK, CHARLES (1988): "The necessity of curricular objectives". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20, Núm.4, pp.339-349.
- CLARK, RICHARD W. (1988): "Who decides? The Basic Politic Issue". Dins TANNER, Laurel N. (Ed.): *Critical Issues in Curriculum*. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, N.S.S.E., pp.175-204.
- COLL, CÉSAR (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- CONNELLY, F. MICHAEL I CLANDININ, D. JEAN (1988): *Teachers as Curriculum Planners*. Nova York, Teachers College Press.
- EGGLESTON, JOHN (1989): "Contemporary issues in the school curriculum in Britain". *Curriculum and Teaching*, Vol.4, Núm.2, pp.3-11.
- EISNER, ELLIOT W. (1985, 2d Edition): *The Educational Imagination*. Nova York, Macmillan Publishing Company.
- ELLIOTT, JOHN (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, PAULO (1977, 18ª Edición): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1982): *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ I PÉREZ, ANGEL I. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GOODLADD, JOHN I. I RICHTER, MAURICE N. (1977): "Decisions and Levels of Decision-Making Process and Data-Sources". BELLACK, Arno A. & KLIEBARD, Herbert M. (Eds.): *Curriculum and Evaluation*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp.506-516.

- GRUNDY, SHIRLEY (1987): *Curriculum: product or praxis?*. Londres, The Falmer Press.
- HABERMAS, JÜRGEN (1987): *Coneixement i interès*. Barcelona, Edicions 62.
- HARGREAVES, ANDY (1989): *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes, Open University Press.
- HARTNETT, ANTHONY I NAISH, MICHAEL (1990): "The sleep of a reason breeds monsters: the birth of a statutory curriculum in England and Wales". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.22, Núm.1, pp.1-16.
- JONHSON, MAURITZ (1967): "Definitions and Models in Curriculum Theory". *Educational Theory*, 17, pp.127-140.
- KENNARD, JOHN I CARTER, DAVID (1989): "Role Expectations for Curriculum coordinators", *Curriculum*, Vol.10, Núm.3, pp.168-174.
- KENNEDY, KERRY (1989): "National initiatives in curriculum: the Australian context". *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXVII, Núm.2, pp.111-124.
- KIMPSTON, RICHARD D. I ROGERS, KAREN B. (1988): "Predispositions, participatory roles and perceptions of teachers, principals and community members in a collaborative curriculum planning process". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20, Núm.4, pp.351-367.
- KIRK, GORDON (1989): *El Currículum básico*. Barcelona, Paidós-MEC. (Originalment: *The Core Curriculum* (1986)).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1990): *The National Curriculum*. Information Pack, Núm.2. York, NCC.
- PINAR, WILLIAM F. I GRUENT, MADELEINE (1981): "Theory and Practice and the Reconceptualization of Curriculum Studies". LAWYER, Martin and BARTON, Len: *Rethinking Curriculum Studies*. Londres, Croom Helm, pp.20-42.
- POSNER, GEORGE J. (1988): "Models of Curriculum Planning". En BEYER, Landon E. and APPLE, Michael W. (Eds.): *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany, State University of New York Press, p. 77-97.
- POSNER, GEORGE J. (1989): "Making sense of diversity: the current state of curriculum research". *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol.4, Núm.4, pp.340-361.
- PRATT, DAVID (1980): *Curriculum. Design and development*. Nova York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- ROGAN, JOHN M. I LUCKOWSKI, JEAN A. (1990): "Curriculum texts: the portrayal of the field. Part 1". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.22, Núm.1, pp.17-39.
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1989): *First Corporate Plan. 1989-1993*. Dundee, SCCC.

- SCHUBERT, WILLIAM H. (1986): *Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility*. Nova York, Macmillan Publishing Company..
- SCHWAB, JOSEPH J. (1970): *The Practical: A Language for Curriculum*. Washington D.C., National Education Association.
- SKILBECK, MALCOLM (1972): "School-based Curriculum Development". En WALTON, J. (Ed.): *Rational Curriculum Planning: Four case studies*. Londres, Ward Lock Educational.
- SKILBECK, MALCOLM (1984): *School-based Curriculum Development*. Londres, Harper & Row Publishers.
- STENHOUSE, LAWRENCE (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata. (Originalmente: *An introduction to curriculum research and development*(1981), Londres, Heinemann Educational Books).
- TABA, HILDA (1974): *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel. (Originalment: *Curriculum Development. Theory and Practice*. Nova York, Harcourt, Brace & World).
- TANNER, DANIEL I TANNER, LAUREL N. (1980, 2ª Edició): *Curriculum Development. Theory into Practice*. Nova York, Macmillan Publishing Co., Inc.
- TYLER, RALPH (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- YOUNG, JEAN H. (1988): "Teacher participation in curriculum development: what status does it have?". *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol.3, Núm.2, pp.109-121.
- YOUNG, JEAN H. (1989a): "Teacher interest in curriculum committees". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.21, Núm.4, pp.363-376.
- YOUNG, JEAN H. (1989b): "Teacher participation in curriculum development: a study of societal and institutional levels" (en premsa).
- WALKER, DECKER F. (1971): "A Naturalistic Model for Curriculum Development". *School Review*, novembre, pp.51-65.

Abstracts

La finalidad de este artículo es analizar las bases teóricas del desarrollo del currículum, cuestión que hoy día está en el centro de importantes debates públicos en algunos países (Reino Unido, España, etc.). Partiendo de la evidencia de que existen diferentes teorías del currículum, el autor sugiere que las relaciones entre dichas teorías y la forma concreta de enfocar el desarrollo del currículum están determinadas por los roles de los agentes educativos que directa o indirectamente participan en dicho desarrollo. Por ello, puede hablarse de tres enfoques básicos: el administrativo-burocrático, el profesionalista y el participativo-democrático. Después de un breve análisis de las características de estas orientaciones, se subraya la necesidad de reconocer el derecho de todos los agentes educativos a intervenir en el desarrollo curricular y, por consiguiente, a planificarlo democráticamente como alternativa a un único control burocrático o profesionalista.

Le but de cet article consiste à analyser les fondements théoriques du développement du currículum, sujet qui est aujourd'hui au centre d'importantes discussions publiques dans certains pays (Le Royaume Uni, l'Espagne,...). En partant du fait évident qu'il existe plusieurs théories et les moyens concrets d'envisager le développement du currículum sont déterminés par les rôles des agents éducatifs qui participent de manière directe ou indirecte à ce développement. Pour cette raison on peut parler de trois approches participativa-démocratique. Après une courte analyse des caractéristiques de ces orientations, l'auteur souligne le besoin de reconnaître le droit de tous les agents éducatifs d'intervenir dans le développement du currículum et par conséquent de le planifier démocratiquement en tant qu'alternative au seul control bureaucratique ou professionnel.

The aim of this paper is to analyze the theoretic foundations of curriculum development, a subject that nowadays is in the center of important public discussions in some countries (United Kingdom, Spain, ...). Starting from the evidence that there are different curriculum theories, the author suggests that the relationships between these theories and particular curriculum development approaches are determined by the roles of the educational agents that directly or indirectly intervene in the mentioned development. For this reason we can talk of three basic approaches: the bureaucratic-administrative, the professionalist and the democratic-participatory. After a concise study of the features of these approaches, the author emphasizes the necessity of acknowledging the right of all educational agents to intervene in curriculum development and thereby to plan it democratically as an alternative to only bureaucratic or professionalist control.