Esta obra está bajo licencia de Creative Commons

Para citar esta obra:

Coll, C. (2007). El "bàsic imprescindible" i el "bàsic desitjable": un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (Dir.), Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar (cap.4, pp. 227-247). Barcelona: Editorial Mediterrània.

URL: http://www.ub.edu/grintie [Consulta: dd/mm/aa]

Coll, C. (2007). Capítol 4. El"bàsic imprescindible" i el "bàsic desitjable": un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (Dir.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227-247). Barcelona: Editorial Mediterrània.

1. Sobre la necessitat d'un replantejament del concepte "bàsic" en el currículum de l'educació bàsica

El processos d'actualització i revisió curricular han estat presidits tradicionalment al nostre país per una lògica acumulativa caracteritzada per la introducció de noves matèries o assignatures i de nous continguts cada cop que s'han produit canvis socials, culturals, polítics o econòmics d'una certa rellevancia o que hi ha hagut avenços científics i tecnològics importants. L'aplicació reiterada d'aquesta lògica als successius processos de canvi curricular que han tingut lloc al nostre país en les darreres quatre decades ha suposat la incorporació d'un volum creixent d'objectius i de continguts d'aprenentatge a l'educació escolar, fins configurar un currículum clarament sobredimensionat i sobrecarregat. Fins a tal punt és així que, d'acord amb una opinió prou estesa entre el professorat i altres membres de la comunitat educativa, és totalment impossible que el currículum que tenim actualment pugui ser efectivament treballat als centres i a les aules en tota la seva amplitud.

Les implicacions negatives d'aquesta situació han estat assenyalades i denunciades motes vegades. Un currículum escolar sobrecarregat provoca sentiments de fracás i baixa autoestima en l'alumnat, que se sent incapaç d'assimilar tot allò que el currículum oficial diu que hauria d'aprendre, i sentiments de frustració en el professorat, que per més que s'esforci no arriba a poder ensenyar a l'alumnat tota allò que se li demana i se li exigeix que ensenyi. Però la sobrecàrrega del currículum no és sols un dels factors responsables de l'aparició de sentiments de rebuig i de frustració, respectivament, en sectors relativaments amplis del professorat i de l'alumnat. Sabem també que, entre altres efectes negatius, un currículum escolar sobrecarregat contribueix a reforçar la utilització de metodologies d'ensenyament transmissives; és un obstacle per a la generació i el desplegament d'experiències d'innovació i renovació pedagògica; planteja dificultats gairebé insuperables a la realització d'un aprenentatge significatiu dels continguts escolars; és una font important de desigualtats educatives per la via d'una selecció de continguts efectivament ensenyats als centres i a les aules, vinculada a l'origen socio-cultural de l'alumnat i de les seves famílies; i suposa una dificultat afegida per la posta en marxa de mesures d'atenció educativa a la diversitat.

Un cop més, però, el processos de revisió i actualització curricular tornen a estar actualment sotmesos a fortes pressions per incorporar nous objectius i nous continguts. D'una banda, i com a conseqüència de les exigències plantejades per l'anomenada "Societat de la Informació" (globalització o mundialització econòmica i cultural, domini creixent de la cultura i del llenguatge audiovisual, ubiqüitat de les TIC, etc.), són nombroses les veus que reclamen amb insistència que l'escola incorpori l'ensenyament de nous continguts i que garanteixi que l'alumnat pugui adquirir i desenvolupar noves competències durant l'educació bàsica. D'altra banda, i com a conseqüència de l'aparició de noves necessitats socials (moviments migratoris i generalització dels escenaris multiculturals, canvis en l'organització dels sistemes de producció, canvis en els models

familiars, noves demandes de formació des del món del treball, desenvolupament del sector serveis, preocupació per la salut i la conservació del medi, etc.), es demana igualment que l'escola assumeixi nous objectius i noves responsabilitats en la educació i formació de les persones. I tot això en el marc d'un sistema educatiu caracteritzat, des del punt de vista curricular, per l'existència d'un currículum ja sobrecarregat i inabastable.

La temptació de respondre un altra vegada a aquestes pressions ampliant el currículum, és a dir, incorporant els nous objectius, les noves competències i els nous continguts d'aprenentatge al currículum escolar sense procedir a una reducció simètrica i a una reestructuració dels que ja hi són presents, és gran. Especialment si tenim en compte les dificultats de les administracions educatives per fer front als moviments corporatius sectorials que, tant a nivell de professorat com d'altres col.lectius socials, generen inevitablement les propostes de reducció i reestructuració dels continguts en qualsevol àmbit del currículum. El problema, però, és que l'horari escolar no és una goma elàstica, no es pot estirar més, no es pot ampliar més. Dificilment podem continuar actuant com si ignoressim que la simple ampliació o incorporació de nous continguts al currículum escolar no és una resposta adient a les noves, i no tant noves, necessitats educatives i de formació. Tal vegada sigui una resposta còmoda, ja que respón aparentment a les urgències i demandes socials, és fàcil d'explicar a l'opinió pública i no costa gaire d'implementar (almenys sobre el paper, ja que és suficient amb elaborar un nou Decret de currículum). Ara bé, sabem de sobres que procedir d'aquesta manera no serveix per gran cosa, excepte per sobrecarregar encara més un currículum ja impossible d'abastar i, conseqüentment, per reforçar les dificultats i problemes que, com abans esmentavem, se deriven inevitablement d'un currículum sobrecarregat. Tot sembla doncs indicar que la solució no passa, o no passa només, per incorporar nous objectius, nous continguts i noves competències al currículum escolar. És necessari, a més, qüestionar l'idoneïtat i la necessitat dels continguts actualment inclosos en ell i procedir, a partir del resultat d'aquesta interrogació, a una revisió i reestructuració en profunditat del currículum escolar. Aquesta revisió comportarà amb tota seguretat la incorporació al currículum escolar de nous aprenentatges que ara no hi són presents, però també inevitablement la renúncia i la reformulació d'alguns que ara hi són.

La necessitat de redefinir què és bàsic a l'educació bàsica s'ha instal.lat amb força en la reflexió i el debat pedagògic contemporani. Hi ha actualment un acord ampli en considerar que en aquests inicis del segle XXI estem sent testimonis d'un seguit de canvis -socials, polítics, econòmics, demogràfics, científics, tecnològics i culturals- que estan tranformant en profunditat l'educació en general i l'educació escolar i formal en particular. Aquesta transformació no afecta només al *quan*, a l'*on* i al *com* s'aprén, sinó també al *què* i al *per a què*. Les transformacions en els dos primers aspectes se vinculen a alguns dels eixos que, en aquest mateix informe, proposem tenir en compte en el moment de reflexionar, debatre i prendre decisions sobre el currículum de l'educació bàsica: la importància creixent de l'aprenentage al llarg de la vida, en front de la presa

en consideració dels primers anys de la vida com període educatiu i de formació únic o gairebé únic (capítol 5); i l'existència d'una multiplicitat d'escenaris i agents educatius l'influència dels quals convergeix en el desenvolupament, l'educació i la formació de les persones, en front del protagonisme absolut atorgat sovint a les institucions escolars i al professorat com escenaris i agents educatius respectivament (capítol 8). Les transformacions relatives al tercer aspecte tenen a veure amb qüestions de metodologia didàctica i no són objecte d'una atenció específica en aquest informe, tot i la seva importància decisiva i el seu interés des del punt de vista del currículum[1]. Per últim, les transformacions en els dos darrers aspectes, estretament vinculats a les finalitats i intencionalitats que presideixen i orienten l'educació escolar i formal, se vinculen a la necessitat de repensar i redefinir què s'ha d'intentar ensenyar i què s'ha d'intentar que l'alumnat aprengui durant l'educació bàsica.

2. La multiplicitat de significats del concepte "bàsic": el "bàsic-imprescindible" i el "bàsic-desitjable" en el currículum escolar

El concepte "bàsic" és utilitzat en el marc de l'educació escolar amb una multiplicitat de significats. Aplicat al conjunt de l'educació escolar, el concepte "bàsic" s'utilitza sovint en països com el nostre on l'educació escolar s'ha generalitzat fins convertir-se en un dret i un deure pel conjunt de la població per referir-se al període de formació obligatòria inicial de les persones. És en aquest sentit que hom parla d'educació bàsica obligatòria i que diem, per exemple, que en el nostre país l'educació bàsica té una durada de deu cursos i acull nois i noies entre el sis i els setze anys; o entre els tres i el setze anys, si incloem el segon cicle de l'educació infantil, que no és obligatòria però en canvi és "bàsica" en el sentit de que forma part del període de formació inicial de les persones.

Els significats de "bàsic" que més interessen aquí són, però, els relacionats amb l'aplicació del concepte a les intencions educatives i als elements del currículum que serveixen per concretar-les: els objectius, les competències, els continguts (en un sentit ampli, és a dir, incloent tant els fets, conceptes i sistemes conceptuals, com els procediments i els valors, actituds i normes) i en general els aprenentatges escolars. D'entre aquests significats n'hi ha quatre als quals convé prestar una especial atenció quan s'intenta definir o redefinir què és -o per a ser més precisos, què considem que és-

[1] Certament les opcions i les decisions relatives al *què* i *per a què* s'aprèn i s'ensenya a l'escola són en la pràctica inseparables de les opcions i decisions relatives al *com* s'aprén i s'ensenya. Determinades opcions de metodologia didàctica porten associades inevitablement l'èmfasi en determinats tipus de continguts, i recíprocament. D'ahí que qualsevol aproximació de conjunt al currículum escolar, a l'igual que l'elaboració d'una proposta curricular concreta, exigeixi tractar de forma conjunta abdós aspectes. Les opcions i les decisions relatives a la concreció de les intencions educatives en termes d'aprenentatges esperats de l'alumnat (i per tant d'objectius a assolir, de competències a desenvolupar o adquirir i de continguts a aprendre) tenen però una importància cabdal en l'educació bàsica i mereixen ser objecte d'una atenció específica més allà de la seva interrelació amb les qüestions metodològiques.

bàsic en l'educació bàsica. Son els següents:

- De vegades s'utilitza l'adjectiu "bàsic" per referir-se a un conjunt d'aprenentatges -amb les competències i els sabers associats corresponents- que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per poder-se *incorporar a la societat* com ciutadà o ciutadana de ple dret, i per tant amb capacitat plena per complir amb els deures i exercir els drets associats a la ciutadania en aquesta societat. Es tracta en aquest cas d'un significat del concepte "basic" estretament relacionat amb la preocupació per l'equitat i la cohesió social. Els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquest significat del concepte, una garantia per promoure l'equitat, per compensar les desigualtats socials i culturals i evitar que esdevinguin desigualtats educatives, per impulsar la cohesió i la integració social. Són "bàsics" els aprenentatges valorats com necessaris per a tothom, els aprenentatges que tothom ha d'assolir per no quedar en situació de risc de segregació o d'exclusió social. Són "bàsics" els aprenentatges valorats com necessaris pel bon funcionament de la societat, entenent la cohesió social com un dels ingredients fonamentals i una condició *sine qua non* d'aquest bon funcionament.

- Un significat força diferent el trobem quan s'utilitza el l'adjectiu "bàsic" per referir-se a un conjunt d'aprenentages -amb les competències i els sabers associats corresponents- que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per tenir raonablement assegurat un *desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional* posterior equilibrat i satisfactori. Es tracta, en aquest cas, d'un significat relacionat amb l'idea de "maduresa" personal en les seves diferents vertents -afectiva, emocional, de relacions interpersonals i grupals-, i també d'alguna manera amb l'idea d'intel.ligència emocional i fins itot de "felicitat personal". Els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquesta accepció, una garantia per aconseguir que, a més de ciutadans i ciutadanes amb plena capacitat per exercir els seus drets i per complir amb els seus deures d'una manera constructiva i satisfactòria, esdevinguin persones "madures", "sensibles", "equilibrades", amb un autoconcepte i una autoestima ajustada i acceptada, amb capacitat d'estimar i de ser estimades i de relacionar-se i interactuar de forma satsfactòria amb altres persones.

- Relacionat amb l'anterior, però sense confondre's amb ell, trobem un tercer significat del concepte quan l'adjectiu "bàsic" s'utilitza per designar un conjunt d'aprenentatges -amb les competències i els sabers associats corresponents- que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per poder *aprofitar les oportunitats de tota mena* (d'educació, de formació, culturals, d'oci, de salut, de benestar econòmic, d'activitat professional, etc.) que li ofereix la societat. El concepte "bàsic" es relaciona fonamentalment en aquest cas

amb la capacitat de les persones per construir i desenvolupar un projecte de vida personal i profesional. Sovint s'inclou en aquesta accepció l'idea de considerar com bàsics els aprenentatges i les competències necessàries per accedir al mercat de treball. En definitiva, els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquest significat del concepte, una garantia per promoure una ciutadania activa, constructiva, enriquidora i satisfactòria tant per les persones individuals com per la societat en general.

- Finalment, el quart significat del concepte que volem assenyalar és quan s'utilitza l'djectiu "bàsic" per referir-se als aprenentatges -amb les competències i els sabers associats corresponents- que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per poder *accedir a altres processos educatius i formatius posteriors* amb garanties d'èxit. Aquest significat del concepte "bàsic" es relaciona amb l'idea d'accés a l'educació postobligatòria - i per tant amb el component propedèutic que inevitablement acaba tenint en part l'educació obligatòria-; i en un sentit més restringit, amb l'idea de requisits per poder seguir progressant en l'aprenentatge d'una matèria o disciplina o en el domini d'un àmbit determinat del saber. D'altra banda, en un sentit més ampli i també més actual, es relaciona amb *les idees d'educació i formació permanent i d'aprenentatge al llarg de la vida*. Aquest significat és el que més s'apropa a la metàfora del què és "bàsic" com "fonament", "base" o "tronc" i, en conseqüència, com a plataforma sobre la que es van construint els processos formatius posteriors i com a columna vertebral que els dóna consistència i els orienta. Els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquesta accepció, una garantia per aconseguir que puguin proseguir amb garanties d'èxit processos formatius posteriors; i més concretament, en funció de que ens inclinem per un sentit més ampli o més restringit del concepte, perquè puguin continuar aprenent al llarg de la vida o perquè puguin accedir a nivells educatius i de formació postobligatoria.

Arribats a aquest punt, estem ja en condicions d'introduir una distinció que pot ser de gran utilitat, al nostre entendre, en l'abordatge de processos de revisió i actualització curricular presidits per la preocupació d'escapar a la lògica tradicional purament acumulativa i decidits a no continuar engreixant un currículum escolar ja excessivament ampli. Es tracta de la distinció entre el "bàsic-imprescindible" i el "bàsic-desitjable". Aquesta distinció permet establir criteris explícits, exposats per tant a la discussió i al debat públics, per prendre decisions sobre la incorporació o no de determinats aprenentatges al currículum escolar i sobre la prioritat que se'ls ha de donar. En efecte, la presa en consideració dels diferents significats del concepte "bàsic" que acabem de comentar porta a pensar que els aprenentatges actualment inclosos en el currículum escolar de l'educació bàsica o que són candidats per ser inclosos en ell:

- no són tots igualment "bàsics" en el mateix sentit o acepció del terme: uns ho són perquè es consideren necessaris per raons d'equitat, mentre que uns altres ho són per garantir un desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional equilibrat de l'alumnat, perquè aquest pugui construir i desplegar un projecte personal i professional amb garanties, perquè pugui accedir a les diferents ofertes formatives de l'educació secundària postobligatòria i aprofitar-les, o encara perquè tingui eines per continuar aprenent al llarg de la seva vida;

- no són tots igualment "bàsics" fins i tot dintre de la mateixa accepció, és a dir, no tots contribueixen en la mateixa mesura a garantir o assegurar el que es pretén amb la seva incorporació al currículum de l'educació bàsica; així, per exemple, hom pot considerar que els objectius, competències i continguts relacionats amb l'afabetització lletrada són bàsics en el sentit de necessaris per a tothom i per garantir l'equitat, però no hi ha dubte que en el marc d'aquesta alfabetització, com posen de manifest les aportacions dels grups de discussió, el domini funcional d'alguns continguts procedimentals i d'algunes competències (saber comunicar de manera ordenada i clara pensaments i sentiments, saber escoltar de manera activa, ...) són més bàsics i més necessaris que uns altres;

- no són tots igualment "bàsics" en els diferents moments o fases de l'educació obligatoria: així, hom pot considerar, per exemple, que els aprenentatges considerats bàsics en el sentit de necessaris per garantir un desenvolupament personal emocional, afectiu i relacional equilibrat són especialment importants a l'educació infantil i durant els primers cursos de l'educació primària; mentre que la importància dels aprenentages bàsics en el sentit de necessaris per continuar aprenent de manera autònoma al llarg de la vida augmenta a mesura que avancem en l'escolarització, arribant al seu màxim en els darrers cursos, és a dir, a l'educació secundària obligatòria.

D'aquesta manera, i atenent als diferents significats que caracteritzen l'ús del concepte "bàsic" per referir-se als objectius, competències i continguts escolars i justificar la seva presència en el currículum de l'educació bàsica, hom proposa caracteritzar com **bàsics imprescindibles** els aprenentatges que, en cas de no haver estat assolits al terme de l'educació bàsica i obligatòria, comporten una situació de risc d'exclusió social per l'alumnat, comprometen el seu projecte de vida futur, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeixen accedir a processos educatius i formatius posteriors amb unes mínimes garanties d'aprofitar-les. Cal afegir, a més, que són aprenentatges l'assoliment posterior del quals més enllà del període de l'educació bàsica obligatòria inicial presenta grans dificultats.

En contraposició, hom proposa caracteritzar com **bàsics desitjables** els aprenentatges que, tot i contribuint de forma significativa i destacada al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no comporten els riscos ni tenen les implicacions negatives dels

anteriors en cas de no haver estat assolits al terme de l'educació bàsica i obligatòria; a més, són aprenentatges que poden ser "recuperats" sense grans dificultats en el marc de processos educatius i formatius posteriors al termini de l'educació bàsica obligatòria inicial.

Aquesta distinció ha d'entendre's més com un continuum que com una dicotomia neta, sense que sigui possible sovint establir un punt de demarcació precís entre les dues bandes del continuum. Tots els aprenentatges presents actualment en el currículum escolar o que són candidats a ser-ho poden situar-se en aquest continuum, de manera que, si bé és cert que davant d'un aprenentatge concret no sempre és possible afirmar amb rotunditat si es tracta d'un bàsic imprescindible o d'un bàsic desitjable, és en canvi relativament més fàcil intentar situar-lo en aquest continuum. Per suposat, el fet de situar-lo més aviat del costat del bàsic imprescindible o del costat del bàsic desitjable dependrà en bona mesura de la importància o el pes relatiu que atorguem als diferents significats del concepte "bàsic", en general i en el nivell educatiu en el que estem treballant; i la importància o el pes relatiu que finalment atorguem als diferents significats de "bàsic" dependrà, al seu torn, tant del context social i cultural en què ens situem com de les opcions ideològiques que asumim respecte a les finalitats de l'educació escolar i a les relacions entre sistema educatiu i societat. En altres paraules, la distinció entre bàsic imprescindible i bàsic desitjable és relativa i la seva aplicació a aprenentatges concrets està inevitablement sotmesa a discussió i debat. L'interés de la distinció no rau en el fet de que permeti establir "objectivament" quin són els aprenentatges escolars absolutament necessaris i quins ho són menys o no ho són en absolut. El seu veritable interès rau en el fet de que proporciona un referent i uns criteris per a prendre decisions raonades sobre la necessitat i prioritat dels aprenentatges escolars i,en conseqüència, per a objectivar, argumentar i debatre aquestes decisions.

D'altra banda, i com es posa de manifest en els capítols següents, la dimensió bàsic imprescindible - bàsic desitjable es creua i s'interrelaciona amb les altres dimensions que hom proposa tenir en compte en els processos de revisió i actualització curricular. Així, sembla clar que determinats aprenentatges que podriem estar temptats de considerar imprescindibles si entenem l'educació bàsica exclussivament com educació bàsica inicial seran possiblement considerats bàsics desitjables durant aquest període quan contemplem l'educació bàsica en una perspectiva més àmplia, com educació bàsica al llarg de la vida; és el cas, per posar només alguns exemples, de l'ús de la llengua oral i escrita en alguns contextos i amb algunes finalitats específiques de comunicació, de l'aprenentatge d'una segona o fins i tot un tercera llengua estrangera, del domini de noves eines i recursos tecnològics per buscar, organitzar, valorar i processar la informació, o encara de l'assumpció de responsabilitats en l'abordatge i la resolució de problemes en l'àmbit comunitari.

De la mateixa manera, la presa en consideració de la dimensió relativa a l'existència d'altres escenaris i agents educatius al costat de l'educació escolar i del professorat

aconsella contemplar la distinció entre bàsic imprescindible i bàsic desitjable a la llum de la corresponsabilitat, o almenys de la responsabilitat compartida, entre els diferents escenaris i agents educatius. Així, el fet de identificar un aprenentatge com a bàsic desitjable o bàsic imprescindible no implica que hagi de formar part sempre i necessariament del currículum escolar. En efecte, hi ha aprenentatges imprescindibles -i també desitjables- en alguns dels significats del concepte bàsic que hem comentat més amunt l'assoliment dels quals depén en bona mesura de la participació dels infants i joves en pràctiques educatives alienes a l'escenari de l'educació formal i escolar. És el cas en bona mesura, entre altres, dels aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició d'algunes capacitats personals i interpersonals, tant de tipus cognitiu (ser autònom, tenir constància i responsabilitat en l'execució de les tasques, tenir capacitat d'iniciativa, ...) com emocional i afectiu (tenir una bona autoestima, gestionar les pròpies emocions de manera controlada, ser conscient del valor de les coses, ...), o encara de competències en les que tenen un pes considerable els components actitudinals i axiològics (manifestar respecte i tolerància envers les diferents opcions i maneres de pensar, ser capaç d'acceptar límits i regles, desenvolupar una consciència solidària, ...). En aquests casos, la identificació d'un aprenentatge com bàsic imprescindible no significa automàticament que el seu assoliment sigui responsabilitat única i exclussiva de l'educació escolar i del professorat. Ans al contrari, significa que és imprescindible promoure i aconseguir la corresponsabilització dels diferents escenaris i agents educatius implicats, incloent-hi per suposat l'escola i el professorat, però sense oblidar que la seva eficàcia en la promoció d'aquests aprenentatges és limitada i que la seva actuació ha d'entendre's, en el millor dels casos, com complementària a la d'altres escenaris i agents educatiu, i en el pitjor, com compensatória de les seves mancances i deficiències.

3. Implicacions per a la presa de decisions curriculars

De les consideracions anteriors es desprenen un seguit d'implicacions que, considerades en el seu conjunt, dibuixen un procediment general susceptible de ser utilitzat en el marc dels processos de revisió i actualització curricular per prendre decisions sobre la incorporació de determinades competències i continguts al currículum escolar.

En un primer moment, davant de la proposta d'incorporació de qualsevol aprenentatge al currículum de l'educació bàsica obligatòria, ens hauríem de preguntar en quin o quins dels quatres significats abans esmentats l'aprenentatge que es proposa se pot considerar bàsic. Només en el cas que fos possible aportar arguments sòlids en el sentit que estem davant d'un aprenentatge "bàsic" en una o més d'una de les accepcions assenyalades estaria justificat prosseguir amb la indagació. Probablement molts dels aprenentatges actualment inclosos al currículum escolar i molts dels que hom proposa incorporar tindrien ja dificultats per superar aquest primer filtre. La raó és que, tot i tractar-se de continguts de gran interès i utilitat que sovint tothom voldria que l'alumnat aprengués i

conegués, i que sense dubte estaria molt bé que conegués i aprengués, de fet no són bàsics en cap de les accepcions assenyalades.

En una segona fase, un cop identificat l'aprenentatge com bàsic i per tant acceptat que cal incorporar-lo al currículum de l'educació bàsica, caldrà encara aplicar un parell de filtres més per seguir avançant en la indagació. El primer és el derivat de respondre a la pregunta de si estem davant d'un aprenentatge que, per la seva naturalesa, les seves característiques i la seva complexitat és millor que sigui fet durant el període de l'educació bàsica inicial o, pel contrari, convé situar-lo més aviat en un període formatiu posterior. De vegades la resposta a aquesta pregunta serà inequívoca en el sentit de que els arguments aportats donaran un suport clar a la incorporació de l'aprenentatge al currículum de *l'educació bàsica inicial* o, emprant l'expressió proposada al capítol 5, al currículum de *l'educació al llarg de la vida*. De vegades, però, els arguments seran menys clars i contundents i la decisió que es prengui dependrà d'altres factors o simplement es deixarà oberta. En tot cas, el que convé subratllar aquí és que del fet d'haver identificat un aprenentatge com "bàsic" no se segueix necessariament la seva inclusió en el currículum de l'educació bàsica inicial.

El segon filtre deriva de la presa en consideració de l'existència d'altres escenaris i agents educatius, a més de l'escola i del professorat, que tenen una influència decisiva i creixent, en alguns casos, sobre els processos de desenvolupament i de socialització de les persones i sobre els seus aprenentatges, tant durant el període d'educació bàsica inicial com posteriorment. Les conseqüències derivades de l'aplicació d'aquest filtre són sovint, però, més complexes que en el cas anterior. Pot succeir perfectament que identifiquem l'aprenentatge en qüestió com de responsabilitat fonamentalment escolar, el que hauria de ser el cas de bona part, per no dir la majoria, dels aprenentatges escolars integrats al currículum de l'educació bàsica. En aquests cas, les implicacions són clares. Ara bé, quan s'arriba a la conclusió que estem davant d'un aprenentatge de responsabilitat compartida o que depèn fonamentalment de la participació de l'alumnat en altres escenaris i pràctiques educatives, llavors les implicacions no són tan clares. Tot i que, com en les altres fases del procediment que estem descrivint, les alternatives són diverses, la nostra opció en aquest cas seria incorporar l'aprenentatge en qüestió al currículum de l'educació bàsica, però marcant clarament la responsabilitat compartida dels altres escenaris i agents educatius implicats en el seu assoliment; en altres termes, marcant el caràcter complementari o compensatori, segons els casos, de l'educació escolar. En aquest punt finalitzaria la part del procediment orientat a la identificació i selecció dels aprenentatges fonamentals o bàsics que convé incorporar al currículum de l'educació bàsica obligatòria.

La tercera i darrera fase del procediment té a veure amb l'establiment de prioritats entre els aprenentatges identificats com a bàsics. I és que, malgrat l'aplicació del procediment descrit, el risc que el currículum escolar segueixi estant molt ple és elevat. En aquest punt l'esforç per identificar, entre els aprenentatges considerats bàsics e incorporats al

currículum de l'educació bàsica inicial, els que són imprescindibles en el sentit apuntat més amunt esdevé una estratègia recomanable i fins i tot necessària.. Recordem que, d'acord amb els criteris proposats, els aprenentatges bàsics imprescindibles són aquells que posen als alumnes que acaben el període d'escolarització sense haver-los assolit en una situació de risc d'exclusió social, comprometen fortament el seu projecte de vida futur, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeixen accedir amb garanties a processos educatius i formatius posteriors. Cal afegir a més com a criteri complementari que són aprenentatges difícils d'assolir un cop que l'alumnat deixa el sistema educatiu reglat al termini del període d'educació obligatòria.

La identificació dels aprenentatges bàsics imprescindibles en el sentit assenyalat és cabdal des de diferents punts de vista. En primer lloc, cal atorgar-los una prioritat absoluta i garantir el seu assoliment per part de tot l'alumnat, ja que un dèficit en aquests aprenentatges tindrà inevitablement conseqüències negatives pel desenvolupament personal i social dels afectats. Això implica que els aprenentatges bàsics imprescindibles han de ser objecte d'una atenció prioritària en el moment de planificar actuacions i mesures d'atenció a la diversitat, tant pel que fa a l'assignació de recursos com a la intervenció dels serveis educatius especialitzats i a l'adopció d'estratègies curriculars, organitzatives i didàctiques en els centres educatius i en les aules.

En segon lloc, i atès que l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles és fonamental per a l'equitat del sistema educatiu, cal fer-los objecte també d'una especial atenció en les avaluacions de rendiment utilitzades sovint per mesurar la qualitat de l'educació escolar. La presa en consideració del nivell de rendiment de l'alumnat sense tenir en compte com es situa la població avaluada en relació als bàsics imprescindibles pot donar lloc a interpretacions errònies al no atendre de manera suficientment equilibrada els dos ingredients fonamentals de la qualitat educativa: l'equitat i l'excel·lència. Millorar la qualitat de l'educació bàsica implica certament fer progressar el nivell de rendiment de l'alumnat (el component d'excel·lència), però també reduir al mínim, fins eliminar-lo, el percentatge d'alumnat que no aconsegueix assolir els aprenentatges bàsics imprescindibles (el component d'equitat). Apostar únicament per la millora del nivell de rendiment pot acabar tenint un cost elevadíssim des del punt de vista de la cohesió social, i fer-ho únicament per l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles pot tenir un cost igualment elevat des del punt de vista del progrés personal i social. Les avaluacions orientades a la millora de la qualitat educativa haurien d'atorgar a aquests dos aspectes la importància que sens dubte mereixen, sense confondre'ls i sense reduir-los u a l'altre. I això vol dir, en el cas de l'educació bàsica inicial, valorar específicament l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles.

L'aplicació d'aquest procediment que acabem de descriure a grans trets hauria de permetre l'establiment de tres nuclis de competències i de continguts en el currículum de l'educació bàsica inicial. El primer és el dels *aprenentatges bàsics imprescindibles*. En

la perspectiva plantejada aquest nucli hauria de ser força reduït i limitar-se als aprenentatges que comprometen realment el desenvolupament personal i social, als aprenentatges que, si no s'assoleixen durant l'educació bàsica obligatòria, projecten sobre els afectats un fort perill d'exclusió i de marginació social i limiten de manera important la seva capacitat futura per aprendre.

El segon nucli estaria format per *tots els aprenentatges bàsics* en un o altre dels sentits abans comentats. Aquest nucli inclou lògicament el precedent i incorpora tant els aprenentatges bàsics imprescindibles com els desitjables. En la delimitació d'aquest nucli s'hauria de ser també força restrictiu, al meu entendre, aplicant rigorosament els filtres abans assenyalats i evitant la inclusió de competències i continguts que no els superin amb claredat. Cal assenyalar que és probablement en l'establiment d'aquest nucli on hi ha el risc més important de sobrecàrrega del currículum, atesa la tendència natural i generalitzada que tothom tenim a identificar erròniament el que nosaltres sabem i coneixem, el que ha estat important en la nostra formació i el que valorem i apreciem amb els aprenentatges bàsics que hauria d'assolir l'alumnat durant l'educació bàsica inicial. D'ací la importància d'aplicar rigorosament els filtres; i també d'agafar referents no estrictament disciplinars o acadèmics -com el concepte d'alfabetització i les "velles i "noves" alfabetitzacions emprades en el treball que està a l'origen d'aquest informe- en el moment d'identificar els aprenentatges bàsics. En qualsevol cas, aquest nucli hauria de deixar un ampli, *molt ampli*, marge de maniobra als centres educatius i al professorat no sols per adaptar i adequar el currículum, sinó també per ampliar-lo i enriquir-lo, quan sigui possible, afegint o aprofundint competències i continguts l'aprenentatge dels quals considerin útils i interessants pel seu alumnat.

Justament, aquesta ampliació o aprofundiment dels aprenentatges bàsics amb la introducció d'*altres competències i continguts útils i rellevants* pel desenvolupament personal i social de l'alumnat constituiria el tercer nucli del currículum escolar. Aquest nucli no hauria de tenir un caràcter prescriptiu -contràriament als altres dos, que al meu entendre si que haurien de tenir-lo-, de manera que el seu establiment podria vincular-se a les característiques de l'alumnat i a les opcions recollides en el projecte educatiu de cada centre. El paper de les administracions educatives hauria de limitar-se, en aquest cas, a potenciar i afavorir l'elaboració i el desplegament de propostes curriculars per part dels centres educatius, proporcionant-los els recursos materials, tècnics i de formació necessaris.

4. Perills que cal evitar

Els conceptes de "bàsic", "bàsic imprescindible" i "bàsic desitjable" presentats en les pàgines precedents, així com l'ús que n'hem proposat per prendre decisions sobre la incorporació o no de determinades competències i continguts al currículum escolar, poden donar lloc a algunes interpretacions que no compartim en absolut i que ens

agradaria assenyalar i comentar molt breument per evitar ambigüitats i confusions.

No estem proposant limitar el currículum escolar als aprenentatges bàsics imprescindibles. Ni tan sols al conjunt d'aprenentatges identificats com bàsics. El que estem proposant és més aviat que el currículum prescrit, el currículum oficial, hauria de limitar-se a identificar aquests aprenentatges bàsics, que haurien d'estar seleccionats amb cura i que només s'haurien d'incorporar al currículum quan es pugui justificar raonablement -aportant arguments sòlids en el marc d'un procés de reflexió i de debat obert- el seu caràcter "bàsic" en algun dels sentits comentats. Compartim l'opinió de que, quan més aprenguin els alumnes durant l'educació bàsica inicial, i quan més sentit puguin donar al que han après, millor. L'educació escolar no pot ni ha de renunciar a promoure al màxim, en extensió i en comprensió, els aprenentatges de l'alumnat, de tot l'alumnat. Les reflexions sobre el concepte de bàsic i l'ús que n'hem fet no és una renúncia d'aquest propòsit i d'aquesta ambició. El que pretenen és simplement cridar l'atenció sobre tres punts. Primer, que aprendre -i ensenyar- és un procés que requereix temps i que no hi ha temps a l'horari escolar per aprendre tot el que ens agradaria, gairebé sempre amb fonament i arguments raonables, que l'alumnat aprengui. Segon, que hi ha criteris que ens poden ajudar a valorar quins dels aprenentatges que ens agradaria que l'alumnat fes durant l'educació bàsica inicial són més decisius, més determinats, pel seu desenvolupament personal i social i pel bon funcionament de la nostra societat. I tercer, que hi ha uns pocs aprenentatges, els que hem caracteritzat com bàsics imprescindibles, l'adquisició dels quals durant l'educació bàsica és una condició gairebé *sine qua non* per l'exercici ple i efectiu de la ciutadania i que, en conseqüència, han de ser la prioritat de totes les polítiques de millora de la qualitat de l'educació i de desenvolupament curricular

De la mateixa manera, seria un error interpretar els plantejaments exposats com una proposta, directa o indirecta, de "baixar els nivells" d'exigència mitjançant una operació consistent en "aprimar" el currículum escolar. D'una banda, no s'ha de confondre l'amplitud, l'extensió o el volum d'un currículum amb el nivell d'exigència que planteja a l'alumnat; el nivell d'exigència té molt més a veure amb el requeriment d'aplicar i utilitzar el que s'aprèn que amb el volum de coses per aprendre. I d"altra banda, com recordàvem a l'inici d'aquest capítol, hi ha pocs dubtes respecte a les implicacions negatives que un currículum sobrecarregat té per l'alumnat, pel professorat i per l'aprenentatge.

5. Una mirada des de les competències i les alfabetitzacions

A la proposta d'incloure en el currículum oficial i prescriptiu de l'educació bàsica inicial *només* els aprenentatges bàsics, cal afegir-hi encara dos elements que ajuden a concretar-la i que reforcen la seva vessant operacional, és a dir, la possibilitat d'utilitzar-la per prendre decisions en el marc dels processos de revisió i actualització curricular.

El primer és la definició i caracterització dels aprenentatges bàsics en termes de competències i de sabers fonamentals associats (Coll, 2006; Coll y Martín, 2006). El segon, el concepte d'alfabetització i la presa en consideració de les principals alfabetitzacions presents a la nostra societat com referents per identificar les competències i els sabers fonamentals associats, és a dir, com àmbits competencials (vegeu l'apartat 1.2. del capítol 1 i l'apartat 2.3. del capítol 2).

La definició dels aprenentatges escolars en termes de competències i de competències clau és una proposta que s'ha anat estenent progressivament en el transcurs d'aquests darrers anys fins convertir-se en majoritària. Les definicions abunden. Així, per exemple, en una Recomanació recent del Parlament i del Consell Europeu (2006) sobre l'aprenentatge permanent, trobem la definició següent:

> "En el presente documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo."

Tres són els ingredients d'aquest concepte que fan especialment interessant i útil, al nostre entendre, la decisió d'identificar i definir els aprenentatges escolars en termes de competències: la integració de diferents tipus de coneixements, la mobilització i aplicació d'aquests coneixements i la importància del context en què s'adquireixen i s'apliquen les competències. És important subratllar, però, que definir els aprenentatges escolars només en termes de competències pot ser enganyós, ja que, com acabem de veure, una competència suposa sempre i necessàriament l'activació o mobilització -i per tant l'adquisició- d'un conjunt de coneixements o sabers de naturalesa diversa. D'ací la proposta de definir els aprenentatges escolars, com s'ha fet en aquest treball, en termes de competències clau i de sabers fonamentals associats.

Pel que fa al concepte d'alfabetització, l'apropiació que n'hem fet és tributària de la reflexió de Ferreiro (2001, p. 56-57) quan ens recorda que el terme "alfabetització", traducció generalitzada encara que insatisfactòria de l'anglès *literacy*, remet a "cultura lletrada", i que "estar alfabetitzat" equival a "formar part de la cultura lletrada". Partint d'aquesta idea, la proposta consisteix en identificar quines són les alfabetitzacions, les "cultures" vigents a la nostra societat a les que els alumnes han d'incorporar-se, de les que han de "formar part", per esdevenir ciutadans i ciutadanes actius i de plé dret. Seguidament caldrà proporcionar una descripció d'aquestes alfabetitzacions, d'aquestes "cultures", en termes de competències i de sabers fonamentals associats per tal de, finalment, utilitzar aquesta descripció per prendre decisions sobre els aprenentatges bàsics que cal incorporar al currículum escolar.

El paquets de competències clau i els sabers fonamentals associats que conformen cadascuna de les alfabetitzacions així identificades no es corresponen estrictament amb

una disciplina acadèmica o amb una matèria o assignatura escolar. Això significa que l'aprenentatge dels paquets de competències clau i dels sabers fonamentals associats relatius a les diferents alfabetitzacions exigeix habitualment la contribució de diferents disciplines, matèries o assignatures; i recíprocament, que des de qualsevol matèria o assignatura es contribueix a l'aprenentatge de competències i de paquets de competències que corresponen a diferents alfabetitzacions. És possible, llavors, distingir dos nivells diferents en la formulació de les propostes curriculars de l'educació bàsica inicial: el nivell relatiu a la identificació i descripció dels aprenentatges bàsics, definits en termes de paquets de competències clau i de sabers fonamentals corresponents a les diferents alfabetitzacions; i el nivell de l'organització curricular i docent dels continguts emprada per afavorir l'assoliment dels aprenentatges bàsics. El primer és el que recull realment les decisions sobre què ensenyar i aprendre; el segon, el que proposa com organitzar el resultat d'aquestes decisions -els aprenentatges identificats com bàsics- per treballar als centres i a les aules. El primer hauria de ser prescriptiu, assumint l'administració educativa la responsabilitat de garantir que tot l'alumnat pugui assolir aquests aprenentatges bàsics en el transcurs de l'educació bàsica inicial; el segon no hauria de ser prescriptiu, al meu entendre, ja que diferents formes d'organització curricular poder ser igualment apropiades per treballar uns mateixos aprenentatges bàsics, de manera que l'administració educativa hauria de limitar-se en aquest cas a orientar als centres educatius i al professorat proporcionant models contrastats d'organització curricular i assegurant els recursos necessaris per aplicar-los.

La utilització del concepte d'alfabetització i la descripció de les "noves" i "velles" alfabetitzacions en termes en termes de competències i de sabers associats adquireix tot el seu sentit en el marc del procediment descrit a l'apartat 3 d'aquest capítol per prendre decisions sobre què ensenyar i aprendre a l'educació bàsica. L'aplicació dels diferents sentits de "bàsic" a les descripcions de les alfabetitzacions en termes de competències i de sabers associats és una bona via d'accés a la identificació de competències clau i de sabers fonamentals susceptibles de ser inclosos al currículum de l'educació bàsica inicial com aprenentatges bàsics. Especialment quan s'introdueixen altres factors moduladors com ara, per exemple, la distinció entre educació bàsica inicial i educació al llarg de la vida (vegeu el capítol 5), el paper d'altres escenaris i agents educatius juntament amb l'educació escolar i el professorat (vegeu el capítol 8) o la dimensió global-local (vegeu el capítol 7). Ara bé, és una "bona" via en el sentit que permet i obliga alhora a utilitzar un procediments i uns criteris explícits, de manera que facilita l'escrutini i el debat de les propostes resultants; no en el sentit que les propostes elaborades siguin "les" bones o siguin indiscutibles. I és que, com s'argumenta en el capítol 6, més enllà dels procediments i dels criteris, les opcions ideològiques juguen un paper decisiu en la presa de decisions curriculars.