

Més recentment, l'aparició de problemàtiques socials generadores de moviments ciutadans, com ara el feminisme, l'ecologia, la necessitat de preservar l'estat del benestar, etc., ha suposat que l'escola hagi d'obrir-se a aquestes noves realitats. L'escola per a la vida ha de ser una institució sensible al conjunt de situacions socials que van apareixent i ha d'ensenyar a viure els valors d'una societat democràtica, harmonitzant la cultura suposadament escolar amb la de l'entorn mitjançant un acostament crític i constructiu.

Seguint amb aquesta tradició, un dels reptes actuals és aconseguir que els alumnes aprenguin durant la seva escolaritat obligatòria uns sabers útils que els permetin pensar i actuar coherentment davant diferents situacions que el futur els presenti. I, evidentment, la mobilitat, que és conseqüència d'un determinat model de ciutat, és un aspecte sobre el qual hauran d'opinar i prendre opcions personals al llarg de la seva vida. En aquest sentit, precisar què cal aprendre esdevé un aspecte fonamental ja que el fet urbà serà un motiu de reflexió al qual han de respondre no solament els polítics o els urbanistes sinó tots els ciutadans.

El currículum ha d'incloure els continguts que necessàriament l'escola ha d'ensenyar per tal de connectar els alumnes amb un món complex i canviant i amb una realitat social diversa, a fi de facilitar la lectura crítica dels esdeveniments que succeeixen:

*"...el problema crucial resideix a decidir el que es considera important per al creixement personal de l'alumne en el marc de la societat actual, decisió que està necessàriament impregnada pel sistema de valors a partir del qual s'analitza i es valora la societat, així com per la concepció global que es tingui de l'ésser humà" (Coll, 1986: 52).*

*"...A partir dels objectius generals de l'ensenyament obligatori, es tracta de respondre mitjançant aproximacions successives, la pregunta següent: ¿Quins tipus d'habilitats, de destreses, de possibilitats d'acció, de tendències de comportament, són necessàries —i/o seran probablement necessàries a curt o a mitjà terminis— perquè un nen pugui convertir-se en un membre adult i actiu de la societat, capaç d'interactuar constructivament amb els altres membres i capaç d'afrontar i resoldre eficaçment i creativa els problemes habituals que se li plantegin en el transcurs de la seva existència?" (Coll, 1986: 52).*

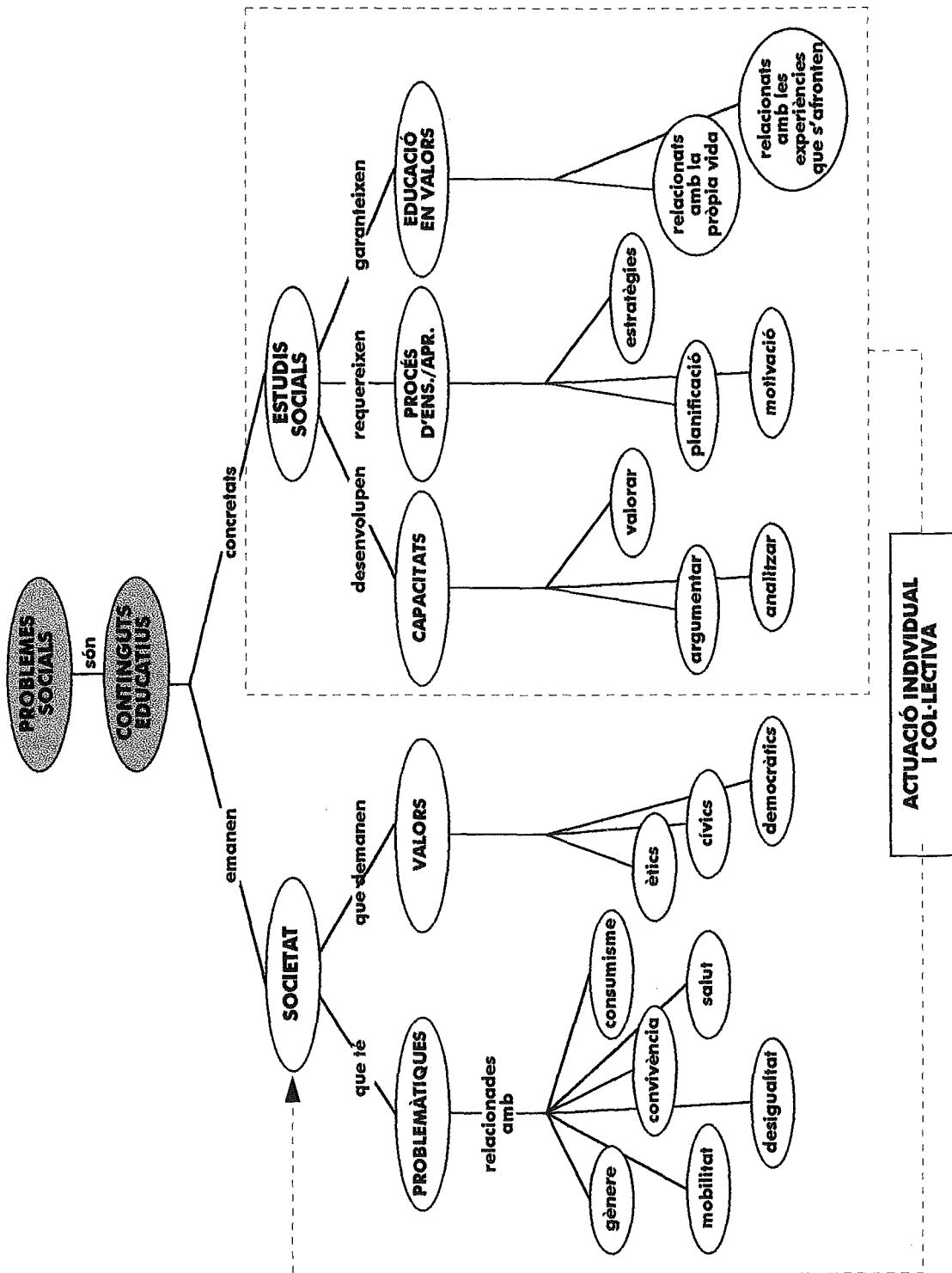
Elliott (1989) també s'inclina pel tractament de problemes socials a l'escola. En l'anàlisi i valoració que fa del *The Humanities Curriculum Project*, de Stenhouse, esmenta cinc principis que cal considerar en el tractament del que ell anomena temes polèmics. Són els següents:

- Que els temes polèmics s'haurien de tractar a la classe.
- Que el professor accepta la necessitat de sotmetre la seva didàctica en àrees polèmiques al criteri de neutralitat i es considera responsable de no promoure la seva opinió personal.
- Que el tipus de pregunta en àrees polèmiques hauria de tenir com a nucli el debat més que la instrucció.
- Que el debat hauria de protegir la divergència d'opinió entre els participants, més que intentar arribar a un acord.
- Que el professor, com a moderador del debat, hauria de ser responsable de la qualitat i del grau d'aprenentatge.

Soley (1996) fa esment d'algunes conclusions aportades per investigacions dutes a terme dins l'àmbit anglosaxó sobre el tractament de qüestions controvertides. Aquestes recerques demostren que treballant temes controvertits, els alumnes:

- Aprenen a pensar en profunditat, a identificar i analitzar els propis valors i els dels altres.
- Interioritzen un sentit més alt del deure i la responsabilitat ciutadana, que s'associa a les oportunitats que han tingut de poder treballar temes de controvèrsia social en una atmosfera oberta.
- Aconsegueixen un nivell més elevat a l'hora d'exposar fets i de discutir-los. L'augment de la discussió es correlaciona positivament amb actituds globals d'eficàcia, de confiança i d'interès polític.

El quadre que s'inclou a continuació concreta els aspectes fins ara assenyalats respecte del tractament de problemes socials com a contingut educatiu:



### 2.1.1.1 Implicacions per al currículum respecte del tractament de problemes socials

Introduir els problemes socials en el currículum vol dir deixar de banda una visió disciplinària de cada una de les àrees i organitzar el treball a partir d'unes temàtiques d'interès que agrupin diferents disciplines. Això vol dir tenir present, d'una banda, que en el tractament de problemes socials té més importància la comprensió dels fets que s'exposen que no pas una exposició superficial d'aquests fets. Cal encaminar els alumnes a treballar sobre aspectes d'una certa complexitat.

Això no significa abandonar les disciplines sinó fer-ne ús desenvolupant estructures mentals que organitzin i triïn la informació que és necessària i que comportin un raonament per a trobar les solucions més idònies al problema plantejat. Però és evident que cal buscar temàtiques socials que interessin els alumnes:

*“...the study of issues must be substantively grounded in challenging content”*  
(Evans-Newmann-Warren, 1996: 3).

Això implica que tant els professors com els estudiants han de tenir habilitats per raonar, interrogar-se sobre els fets, presentar evidències, i també han de dominar les teories i els conceptes que portin a comprendre els problemes socials que es plantegen. Però a més de la comprensió, cal afavorir el canvi conceptual a partir de la consideració d'altres alternatives que poden ser crítiques amb la realitat.

Es pot pensar que treballar problemes socials té implicacions ideològiques. No es tracta d'això, sinó que solament és necessari que estudiants i professors acceptin i respectin els principis democràtics i les bases d'una convivència entre ciutadans.

*“That is, issues centered teaching should lead students to acknowledge the differences we find in our communities, regions, and nation, but more importantly to identify those similarities and principles that bring us together as citizens”* (Evans-Newmann-Warren, 1996: 4).



Per a la pràctica curricular, treballar problemes socials vol dir que els temes que s'han de tractar han de plantejar una problemàtica real en la qual tant han d'involucrar-se els alumnes com el mateix professor, que també haurà d'elaborar un raonament per a donar resposta al problema. Així, doncs, caldrà ensenyar recursos als estudiants i proveir-los d'eines, fomentant el debat en petits grups i l'exposició contínua de les evidències que hi troben, construint raonaments ben fonamentats.

Per a treballar problemes socials, els professors necessiten trobar la manera d'ajudar els alumnes a acceptar l'ambigüitat i el dubte cognitiu i a fer-los entendre que no sempre les respostes que la societat dona a determinats problemes són les més raonables, i que en cap situació es pot estar completament segur de les decisions que es prenen.

Respecte per les idees dels altres i una ment oberta són capacitats que s'adquireixen mitjançant el tractament de problemes socials i que constitueixen uns aprenentatges de base sòlids.

*"... students who have the opportunity to investigate controversial issues in social studies as compared to students without such opportunities seem likely to learn as much traditional content, develop an interest in the issues studied and in other societal problems, become supportive of civil liberties, acquire the ability to analyze arguments, improve in self-esteem, and become less dogmatic" (Hahn, 1991: 475).*

### 2.1.1.2 La implicació dels valors en els problemes socials

El tractament de problemes socials té una gran importància en la formació de valors i actituds, ja que la classe se centra en l'ús del conflicte i la controvèrsia en presentar-se diferents punts de vista sobre els fets i les maneres d'interpretar-los. Per això el professor ha de fer ús de l'anomenada *pedagogia del conflicte* (Hahn, 1996), entesa com el fet d'encoratjar els alumnes a confrontar les idees. Això pot provocar en determinats moments una certa confusió i/o frustració ja que les pròpies idees poden ser rebutjades, criticades, etc. Per tant, el professor ha d'estar en tot moment estimulants els alumnes, donant-los oportunitats perquè aprenguin a viure en un model democràtic que debat qüestions en una societat pluralista i que respecta els diversos punts de vista.

Queda sempre el dubte de si per als alumnes això serà la font d'adquisició de nous valors. Segons Bickmore (1993), el conflicte d'idees i de valors com a contingut escolar és necessari, però no suficient, per a formar ciutadans demòcrates. Malgrat aquesta afirmació, cal pensar que desenvolupar capacitats de pensament cognitiu ajuda a implementar uns determinats valors que hauran estat argumentats i debatuts en un clima obert de respecte que permet la lliure expressió de cada persona i l'acceptació de diferents punts de vista, i això pot associar-se a actituds ciutadanes responsables.

Treballar problemes socials implica introduir a l'aula no solament canvis metodològics, sinó sobretot crear hàbits i actituds per qüestionar-se els fenòmens que s'observen i habituar-se a trobar respostes a les pròpies preguntes. Però totes aquestes qüestions que es plantegen en els problemes socials no són neutres des del punt de vista moral o ideològic:

*"Values are the lenses through which events and knowledge are interpreted and transmitted. It is impossible to learn about the reality and drama of the past, present, and future without understanding the role played by values. Teaching about issues that are controversial is a responsible and appropriate way for students to learn about values and to study value conflicts. It is also a responsible and appropriate way to teach students to prize certain values and behave in ways that reflect these values"* (Soley, 1996: 10).

El veritable aprenentatge dels valors que els alumnes poden realitzar s'orienta a partir de tres qüestions. D'una banda, solament es poden trobar respostes als problemes socials a partir d'una informació diversa que ofereixi diferents punts de vista sobre els fets que generin als alumnes la capacitat de pensar:

*"El fet de treballar sobre informació pertinent i útil per incidir en el camp dels valors, orienta els continguts de l'ensenyament vers el coneixement i la reflexió sobre els problemes essencials i urgents del món d'avui"* (Benejam, 1995: 53).

La segona qüestió, relacionada amb l'aprenentatge de valors a partir de treballar aspectes de controvèrsia social, és que no hi ha solucions correctes a aquests problemes. Això no significa considerar que totes les opcions són vàlides:

*“La controversia y el debate entre los especialistas es, por tanto, el ‘estado natural’ de la investigación en nuestras disciplinas. Ello no debe hacernos concluir que todas las respuestas sean válidas o no por igual; por el contrario, es importante destacar que siempre hay mejores y peores soluciones a un problema o cuestión, y ello, tanto desde criterios técnicos (exactitud, coherencia, rigor, economía, etc.), como desde criterios que tengan que ver con posiciones ideológicas y morales (justicia, respeto al medio ambiente, libertad, eficacia, retabilidad, etc.)” (Domínguez, 1994: 153).*

Íntimament relacionada amb la idea anterior, hi ha la tercera qüestió, que fa referència al fet que la solució dels problemes socials passa per prendre en consideració punts de vista diferents al propi.

### 2.1.2 LA MOBILITAT, PROBLEMA SOCIAL I PROBLEMA EDUCATIU

Si partim de la definició de problemes socials:

*“... issues centered instruction as a teaching approach that uses social issues to emphasize reflective and often controversial questions in contemporary and historic context as the heart of social studies” (Hahn, 1996: 25),*

d'entre els diferents problemes socials que el currículum de l'escola obligatòria hauria de recollir, hi ha l'estudi del fenomen urbà i de les implicacions que aquest té en relació amb la mobilitat. Els alumnes han de poder convertir-se en membres actius de la societat i, per tant, han de valorar les implicacions dels diferents models urbans en la vida de les persones. En conseqüència, han d'estar preparats per a actuar de forma creativa i poder afrontar les enormes repercussions que aquest fenomen té a nivell social.

La mobilitat és un problema que té la societat dels països desenvolupats i sobre la qual és possible manifestar diferents punts de vista i aportar diferents solucions. Es tracta, doncs, d'una qüestió rellevant i controvertida; tots els alumnes poden tenir una posició presa pel que fa al cas i tots s'hi poden sentir implicats.

Promoure l'estudi de la mobilitat és fer una proposta de treball sobre els anomenats *temes de controvèrsia social* (Soley, 1996) o *temes polèmics* (Stenhouse, 1987); és a dir, aquells que preparen els alumnes per a una ciutadania efectiva ja que aprenen un marc conceptual i unes habilitats de pensar i desenvolupen capacitats per a prendre decisions en el futur, interactuant amb altres persones que poden tenir opinions diferents i amb les quals han d'arribar a un consens, negociant i administrant amb ells les diferències:

*"...I believe that the 'raison d'être' of the social studies is to teach students the kind of substantive knowledge that will promote a deeper understanding of their social world. This means instilling the capacities to make thoughtful decisions and judgments, encouraging students to sustain democratic principles and participate in democratic processes, and creating habits that will fortify continued learning. The best way to promote these goals is to provide consistent opportunities for students to tackle controversial issues" (Soley, 1996: 9).*

Els temes de controvèrsia social permeten que els alumnes activin les seves pròpies idees. La mobilitat, per exemple, permet desenvolupar unes capacitats anomenades d'ordre superior. Atès que es tracta d'una realitat social de la qual els alumnes tenen informació perquè l'han vista o, probablement, l'han viscuda, poden ser crítics amb les causes, buscar solucions imaginatives per a aconseguir alternatives als problemes que genera, prendre decisions i actuar en coherència amb les decisions preses (Pagès, 1997). En definitiva, poden interpretar la informació, analitzar-la, adonar-se que hi ha punts de vista diferents o reconstruir les pròpies idees. La mobilitat els permet, doncs, aprendre a pensar sobre els continguts i no limitar-se a la simple repetició de coneixements disciplinaris.

Però treballar qüestions controvertides no és solament tractar temàtiques conceptuals diferents a les disciplinàries, sinó tenir en compte que els fets no són neutres, és a dir, que estan adscrits a un determinat sistema de valors, a una determinada manera d'interpretar el món i que aquesta visió de la realitat pot ser diferent, pot canviar. Per exemple, el problema de la mobilitat té solucions diferents segons el model de ciutat al qual dona resposta. Al mateix temps, en tractar aquest tema, els alumnes posaran en joc arguments i opinions que faran emergir la visió que tenen del món i dels valors, entesos com la manera mitjançant la qual es mira la realitat, s'interpreta i s'actua sobre ella.

## **2.2. La resposta des del currículum obligatori: el discurs de la transversalitat**

Les diferents situacions conflictives o problemàtiques generades a partir de les dinàmiques socials han donat lloc a respostes col·lectives des de la societat civil. Així, al llarg de les darreres dècades, la societat desenvolupada s'ha trobat amb situacions conflictives referents a l'alt índex de consumisme, la salut, la sinistralitat, la contaminació, l'accés de la dona al treball, la desigualtat social, etc. Aquestes situacions han generat moviments socials que defensen causes com el feminisme, l'ecologisme, la solidaritat, l'antimilitarisme, etc.

Molt sovint s'ha manifestat la manca de resposta que des de les institucions escolars hi ha envers aquestes problemàtiques. En les darreres propostes per a l'escolaritat obligatòria aquests aspectes s'han agrupat a partir de l'anomenada transversalitat, terme relativament nou que pretén fer present a les aules les problemàtiques recents que la societat es planteja per tal de conscienciar els alumnes i oferir-los punts de vista diversos amb els quals puguin argumentar les pròpies actuacions.

### **2.2.1 SOBRE EL CONCEPTE DE TRANSVERSALITAT**

El currículum vigent per a l'escolaritat obligatòria classifica els continguts que cal ensenyar en un conjunt d'àrees organitzades al voltant de les disciplines que des de sempre han estat presents a l'escola: llengua, coneixement del medi social i cultural, educació física, matemàtiques, etc.

Però, a la vegada, el currículum ha obert la porta a altres tipus de coneixements a partir dels anomenats eixos o temes transversals. Apareix, doncs, el concepte de *transversalitat* com una proposta complementària al contingut de les àrees curriculars. La novetat d'aquests continguts *transversals* fa necessari analitzar les veritables dimensions del terme i les suposades implicacions que té en les activitats quotidianes dels centres educatius el possible dilema entre àrees curriculars i transversalitat.

### 2.2.1.1 Concreció terminològica

Un primer aspecte que cal considerar és la diferent terminologia que sovint s'utilitza quan es fa referència a la transversalitat. Temes transversals, eixos transversals, continguts transversals, etc. són alguns dels noms que apareixen amb més freqüència. Es tracta de termes sinònims?

Segons indica Bisquerra (1996), temes i eixos transversals no tenen un mateix significat i no haurien de ser utilitzats indistintament. Quan es parla de temes transversals s'està fent referència als continguts, mentre que eixos transversals té un significat relatiu a les idees que organitzen l'activitat educativa.

*“L'expressió temes transversals fa referència a una relació de continguts (salut, ambient, moral, etc.). Des del punt de vista etimològic, 'tema' fa referència a assumpte, matèria (...) L'expressió eixos transversals fa referència a unes línies imaginàries (com per exemple els eixos de coordenades, o els eixos de simetria) que representen dimensions importants d'un fenomen. Són el centre a l'entorn del qual gira tota la resta (...) Podríem dir que l'expressió 'eixos' dona més importància a la transversalitat com a nucli vertebrador de l'activitat educativa. En aquest sentit l'expressió 'eixos' té una connotació més metodològica, així com 'temes' fa més referència al contingut” (Bisquerra, 1996:6).*

La mateixa opinió comparteix Yus (1996) quan indica que la utilització de termes com temes, matèries, àrees o ensenyaments transversals, fa referència al contingut educatiu, mentre que quan s'utilitzen termes com eixos o línies transversals es fa referència al paper potencial que la transversalitat pot tenir en l'estructura del currículum.

### 2.2.1.2 Anàlisi del significat

No hi ha cap mena de referència en el *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* (Coll, 1986) del terme transversalitat. Va ser en els decrets (1991) que desenvolupen el currículum de la LOGSE on apareix el terme temes transversals:

*"Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación" (son, en consecuencia) "aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc. que ya han sido recogidos en los Objetivos Generales. No parece apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de una área. Esto podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un periodo limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, por ello se introducen en varios bloques de las distintas áreas" (MEC, 1991: pàg).*

A partir de les orientacions recollides en la LOGSE, la transversalitat va desenvolupar-se àmpliament en els materials que el MEC anava editant a partir dels *Documentos de apoyo* que apareixen en les anomenades *capses roges*.

A Catalunya, el currículum del Departament d'Ensenyament recull per a les etapes d'infantil, primària i secundària el concepte de transversalitat i més concretament el d'eixos transversals. Analitzant el currículum de primària de la Generalitat, es concreten els eixos transversals de la manera següent:

- Són aspectes que cal ensenyar perquè tenen rellevància social:

*"Tanmateix, hi ha altres aspectes destacables en la nostra societat que també han de formar part del currículum i, per tant, del procés d'ensenyament-aprenentatge" (Departament d'Ensenyament, 1992: 93).*

- Estan inclosos implícitament en les àrees i haurien d'estar reflectits en el projecte educatiu i curricular de cada centre:

*"Aquests aspectes no sempre tenen un tractament explícit en els continguts i objectius de l'etapa, però sí que, de forma implícita, no solament se'ls dona cabuda, sinó que es propicia la seva incorporació en els projectes curriculars de centre" (Departament d'Ensenyament, 1992: 93).*

- Es defineix el seu caràcter transversal:

*“L’opció d’integrar aquests aspectes al si de les àrees, en lloc de plantejar-los de forma compartimentada com a disciplines amb entitat específica, els dóna un caràcter que permet considerar-los com a eixos transversals del currículum, els quals han de tenir un tractament interdisciplinari” (Departament d’Ensenyament, 1992: 93).*

- Es fa explícit quins són els eixos transversals:

*“D’entre els eixos transversals, cal destacar-ne els que fan referència a l’educació: en la tecnologia de la informació, per a la seguretat viària, per al consum, per a la salut, mediambiental, no discriminatòria, per a la pau, etc., i d’altres relacionats amb les característiques dels centres, dels alumnes o de la rellevància ocasional.” (Departament d’Ensenyament, 1992: 93).*

- Són aspectes que cal incorporar a les unitats de programació:

*“Un tractament interdisciplinari, concretat amb la incorporació d’aquests tipus d’aprenentatges en les unitats de programació al llarg de l’etapa, no ha d’impedir la coherència en l’aplicació del currículum de l’Educació Primària; ans al contrari, ha d’afavorir la construcció de coneixements significatius de tipus conceptual, procedimental i actitudinal” (Departament d’Ensenyament, 1992: 93).*

A partir de les disposicions que apareixen en el currículum és possible una primera aproximació al concepte de transversalitat i les seves característiques, que es concreten en quatre aspectes:

En primer lloc, cal destacar que es fa esment del terme eixos transversals, per tant, la idea que se’n desprèn és la d’interpretar la transversalitat com el conjunt d’elements mitjançant els quals és possible estructurar el currículum. No es tracta, doncs, d’uns continguts que han de considerar-se en les diferents disciplines, sinó que es pretén donar a la transversalitat un sentit axiològic, és a dir, que faci referència a uns valors i unes actituds que han de ser educats.



Un segon aspecte és que són uns continguts inclosos en l'anomenat primer nivell de concreció del currículum, per tant, es tracta de coneixements prescriptius, és a dir, que han de ser ensenyats a tots els alumnes que cursin l'escolaritat obligatòria. Decidir tractar-los a l'escola no és un acte voluntari del professorat sinó que és una prescripció del currículum. Des d'aquest punt de vista, la transversalitat té les mateixes exigències que la resta de continguts.

El tercer aspecte és que els eixos transversals no són uns continguts que cal annexar a unes determinades disciplines sinó que es tracta d'un enfocament global que s'ha de donar a tot el currículum. Per això es parla d'impregnació en el sentit que han de ser presents a totes les àrees i, a la vegada, als cicles i l'etapa. És per aquest motiu que es considera oportú que els eixos transversals siguin presents en el projecte educatiu i en el projecte curricular de cada centre per tal de fixar les finalitats i el tractament metodològic i organitzatiu que tindran tant en les diferents àrees com en totes les activitats que es duen a terme en els centres.

Finalment, es tracta de qüestions que es generen en la mateixa societat i que no estan incloses en les àrees disciplinàries. Són, doncs, aspectes o problemàtiques significatives del món actual, propers a la realitat que perceben els alumnes. Des d'aquest punt de vista, caldria pensar que els eixos transversals s'articulen al voltant de contextos reals que poden donar un sentit més global i ampli als continguts que s'ensenyen a l'escola en contraposició a la parcel·lació del saber que es produeix en les àrees de coneixement.

### 2.2.1.3 Principals característiques

L'aparició en el currículum prescriptiu de la transversalitat ha donat pas a una extensa producció bibliogràfica en la qual diferents autors han anat matisant el seu significat i a la vegada oferint possibilitats als professors perquè puguin desenvolupar la transversalitat entesa com un dels aspectes que fa possible la innovació a les aules.

És per això que es recullen a continuació les interpretacions que sobre la transversalitat han aparegut en diferents articles de divulgació. La rellevància que els autors donen a determinats aspectes permet deduir algunes de les característiques dels temes i eixos transversals:

- Els eixos transversals fan referència a temàtiques diverses i es tracten al llarg de tota l'escolaritat.

La major part dels autors consultats consideren que els eixos transversals són continguts d'ensenyament i aprenentatge referits a problemes de gran rellevància social. També afirmen que s'han de tractar de manera diferent al contingut de les àrees i que han de ser ensenyats al llarg de tota l'escolaritat. Per exemple:

*"Los Ejes Transversales son, en principio, contenidos de enseñanza y aprendizaje que no están incluidos directamente en ninguna área del currículum. Tampoco hacen referencia a etapas educativas específicas ni a ninguna edad en concreto. Se extienden, por lo tanto, a lo largo de todos los cursos (educación infantil, primaria y secundaria) y son de carácter transversal"* (Medrano, 1994: 15).

*"...és un tema, matèria o contingut (...) en síntesi, un conglomerat de qüestions d'important repercussió social el tractament pedagògic de les quals es realitzarà de manera diferent al que proposen les disciplines clàssiques, 'a través' d'elles mateixes, incardinant-les en el desenvolupament de les activitats corresponents a cadascuna"* (Caride Gómez, 1995: 23).

Hi ha força coincidència en les temàtiques o problemàtiques que es proposen, encara que algun autor (per exemple, Gavidia) sembla que pretengui identificar-les amb els temes d'una educació cívica més clàssica:

*"Els temes transversals són d'una gran rellevància social: el consum, la igualtat d'oportunitats entre els dos sexes, la pau, la salut, l'ambient, l'oci, etc. Pel seu caràcter global, cal que siguin abordats des de disciplines o enfocaments diferents: psicològic i social, econòmic i polític, històric i prospectiu, biològic i físic, etc."* (De Prado i Matalobos, 1994: 95).

*"Cuando utilizamos el término transversal, todos sabemos a qué nos referimos. Se trata de la educación moral y cívica, para la salud, para la paz y la convivencia, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, del consumidor, ambiental y vial"* (Gavidia, 1996: 71).

- Els eixos transversals tenen un abast i una intencionalitat diferent al de les àrees del currículum.

El tractament disciplinari de les àrees ofereix, sovint, una perspectiva i uns plantejaments tancats, mentre que la transversalitat fa propostes àmplies i obertes vinculades a la formació integral dels alumnes.

Aquesta característica dels eixos transversals ha estat àmpliament tractada i desenvolupada per Yus (1993, 1994b, 1995). Aquest autor destaca de manera especial com els eixos transversals ofereixen la possibilitat de considerar de manera diferent els objectius i continguts del currículum. Això pot suposar una important innovació en els centres escolars:

*"... el terme eix o tema transversal com a conjunt d'ensenyaments que sense ajustar-se a l'estructura de cap àrea de coneixement tradicional, constitueixen continguts de gran importància educativa i que donen resposta a gran part dels fins i els objectius educatius de tots els nivells de l'educació obligatòria" (Yus, 1995: 71).*

- Els eixos transversals tenen finalitats educatives.

Alguns autors destaquen que la transversalitat ha de proporcionar als alumnes, futurs ciutadans, elements que els permetin créixer i desenvolupar-se amb les suficients eines actitudinals i morals per fer front als problemes que avui té plantejats la humanitat, en el sentit que trobin la coherència entre el comprendre i l'actuar (González Lucini, 1994; García Mínguez, 1994; González Faraco, 1995; Pujol-Sanmartí, 1995; Juní-Alechu-Aldaba, 1996). En aquest sentit, tots aquests autors consideren que hi ha una clara vinculació entre els eixos transversals i els continguts de valors que l'escola hauria d'ensenyar:

*"Cuando hoy nos planteamos la incorporación en el currículo, de los Temas Transversales, estamos hablando de unos contenidos de enseñanza, esencialmente actitudinales, que deben entrar a formar parte, dinámica e integrada, en la organización y en el desarrollo de toda actividad escolar y, en concreto, de los contenidos de todas las Areas; contenidos de Area que, por lo general, responden a una estructura de carácter mucho más vertical" (González Lucini, 1993: 12).*

- Els eixos transversals permeten crear situacions pedagògiques que recullen qüestions de caràcter social.

Els sabers atomitzats i parcialitzats i, molt sovint, acabats i indiscutibles, que s'aprenen a partir de les disciplines, són poc útils per a la vida social i per a l'encaix de les persones en aquesta societat que presenta cada vegada més complexitat i que necessita desenvolupar totes les dimensions de cadascú. Aquest desajust es reflecteix en un seguit de problemes socials, els quals tenen una forta incidència i per als quals no hi ha capacitat de resposta. En efecte, temes com els problemes de la contaminació o els residus, la sida, el creixement de la sinistralitat en el trànsit, l'elevat consumisme, etc. són conflictes de finals de segle als quals la societat s'ha d'enfrontar, però sense les eines necessàries per a donar-hi resposta.

González Lucini, 1993, 1994a; Yus, 1994a, 1996; Reyzábal-Sanz, 1995, entre altres autors, destaquen que els eixos transversals ofereixen l'oportunitat de fer presents a l'aula problemàtiques que moltes vegades els alumnes han d'aprendre de manera informal. Poden ser, doncs, un pont entre el coneixement vulgar i el que l'escola ensenya:

*“...las líneas transversales son enfoques educativos que responden a problemáticas relevantes interrelacionadas que han constituido el núcleo de preocupación tradicional de los movimientos sociales y que han sido recogidos por colectivos de renovación pedagógica para su definición curricular”* (Celorio, 1996: 31).

*“Los Temas Transversales están espontáneamente ligados a lo cotidiano, ya que reflejan las inquietudes sociales del momento, aquello de lo que niñas y niños oyen hablar cotidianamente a su alrededor (...) nos ofrecen la ocasión de tender un puente de coherencia entre la cotidianidad del alumno y los contenidos de la enseñanza”* (Moreno, 1994: 34).

## 2.2.2 TIPOLOGIA D'EIXOS TRANSVERSALS

Els eixos transversals recullen aspectes d'interès social. Es tracta d'unes temàtiques obertes que responen a les qüestions que es planteja la societat, contextualitzades en un determinat espai i en un moment concret. El currículum d'educació primària del Departament d'Ensenyament explicita els següents eixos transversals i les seves finalitats:

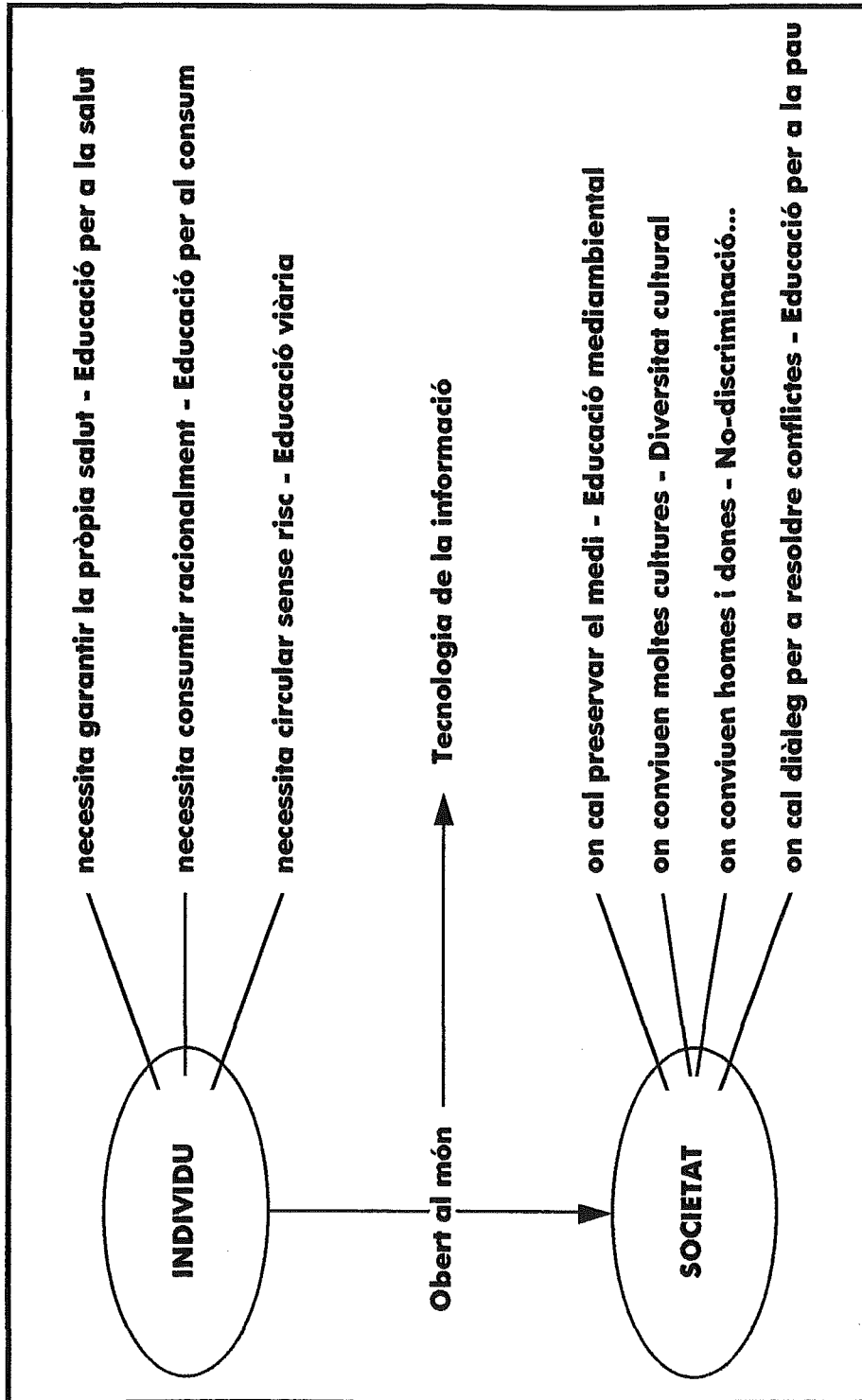
- L'educació per al consum: la finalitat és donar nous punts de referència a l'alumnat i una informació adequada a les seves capacitats per desenvolupar el seu esperit crític davant el fet de consumir.
- L'educació per a la salut: la finalitat és prevenir i promocionar la salut per a millorar la qualitat de vida i l'entorn ambiental.
- L'educació viària: la finalitat és elevar el grau de conscienciació i responsabilitat ciutadana, que suposi un canvi de mentalitat i d'actituds individuals que generi una millor convivència col·lectiva.
- La tecnologia de la informació: la finalitat és desenvolupar competències bàsiques per poder fer ús de les aplicacions que permet la tecnologia de la informació, com ara la utilització dels sistemes de comunicació telemàtica que possibiliten l'obertura de l'escola al món exterior.
- La diversitat cultural: la finalitat és donar coherència al projecte educatiu per tal que tendeixi cap a una societat intercultural i fomenti la capacitat de relació interpersonal i la d'inserció i d'actuació social.
- La no-discriminació per raons de sexe: la finalitat és facilitar uns criteris sobre allò que ha de ser la coeducació a partir d'una reflexió crítica i responsable.
- L'educació ambiental: la finalitat és capacitar els alumnes per a comprendre les relacions amb el medi i donar resposta als problemes ambientals.
- L'educació per a la pau: la finalitat és crear actituds que estimulin el diàleg com a via privilegiada en la resolució de conflictes entre persones i grups socials.

La relació d'eixos transversals inclosa en el currículum se suposa que és indicativa, ja que si la finalitat que es proposen és aproximar als alumnes determinades qüestions socials, cal pensar que aquestes haurien de ser modificades o reestructurades en funció de situacions o problemes nous, no previstos, que van apareixen a causa del dinamisme i l'evolució de les relacions socials, tant individuals com col·lectives.

D'altra banda, tenint en compte el caràcter obert dels eixos transversals, caldrà determinar a quins d'aquests eixos es dóna prioritat en funció de les característiques pròpies de cada centre educatiu i de l'edat, la problemàtica, etc. de cada grup d'alumnes.

Si bé no hi ha cap justificació dels motius pels quals s'han seleccionat aquests eixos transversals i no d'altres, es pot deduir que la tipologia d'eixos que el currículum proposa gira a l'entorn de dos nuclis: l'individu i la societat (vegeu quadre 1). A l'entorn de l'individu hi hauria aquelles problemàtiques que tenen relació amb la pròpia persona (salut, consum, mobilitat), mentre que a l'entorn del nucli societat hi hauria tots aquells aspectes relacionats amb la persona com a membre d'un col·lectiu més ampli que té un entorn físic (medi ambient) i que es comunica i estableix vincles amb altres persones que han de permetre la convivència i l'harmonia entre tots (no-discriminació per raons de sexe, diversitat cultural, pau i solidaritat). Tots dos nuclis queden enllaçats per la tecnologia de la informació com a forma de conèixer què hi ha més enllà de l'individu.

**QUADRE 1. ESQUEMA DELS EIXOS TRANSVERSALS INCLOSOS EN EL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT**



Aquesta classificació planteja alguns interrogants, un dels quals és si es pot parlar d'eixos transversals com els referits a la salut, el consum i la mobilitat des d'una perspectiva només individual ja que, si bé es basen en accions personals, l'actuació de cadascú té una profunda repercussió social. Per exemple, una mobilitat tranquil·la i que tingui en compte les altres persones és fonamental per a la convivència o un consum racional té repercussions en tot el planeta. No és possible, doncs, plantejar els eixos transversals sense tenir en compte que les persones viuen i es desenvolupen al costat dels altres i interaccionant amb ells.

Un altre interrogant per resoldre és si la tecnologia de la informació pot considerar-se un eix transversal de característiques semblants a la resta. Recull aquest eix transversal una qüestió de caràcter social? Per la seva naturalesa i per la descripció inicial que es fa de la tecnologia de la informació, es podria deduir que l'ús de la xarxa telemàtica és més una eina de la qual els alumnes han d'adquirir una certa competència en el funcionament i, no tant, un problema social.

Malgrat la suposada interrelació que s'estableix entre els eixos transversals en el quadre anterior, no hi ha cap indicació sobre un tractament que interrelacioni els diferents eixos. En el desenvolupament del currículum, cada un d'ells es presenta de manera aïllada i inconnexa (Yus, 1996b). Aquesta visió no té en compte que el més important no són les temàtiques en si mateixes sinó la formació d'una personalitat que respongui al repte de la problemàtica actual del món des d'un clima de dinamisme humanitzador que solament pot aconseguir-se des d'una visió integral de l'educació.

Yus (1996b) fa una anàlisi de la tipologia d'eixos transversals evidenciant que tots ells tenen punts en comú ja que tracten d'aspectes amb una clara orientació antropocèntrica, destinada a preservar els propis interessos com a espècie (com ara tenir cura de la pròpia salut, etc.) o bé millorar la convivència. Són problemàtiques relacionades amb la qualitat de vida de les societats desenvolupades, en les quals la major part de les persones han aconseguit superar les necessitats més primàries i s'intenta que assoleixin un millor nivell de benestar. Per això els eixos transversals formen part d'un sistema que té tres nuclis:

- Temes relacionats amb la salut: tenen com a objectiu promoure un nivell de vida saludable i prevenir possibles malalties o problemes que atenten contra la salut.



- Temes relacionats amb el medi ambient: s'inclouen en aquest grup els problemes derivats de l'activitat humana que incideixen directament o indirecta en el medi natural i social, per tal de crear actituds sensibles cap a la millora i preservació de l'entorn.
- Temes relacionats amb la societat: aquest nucli inclou tots aquells aspectes relacionats amb el coneixement i la promoció d'actituds positives per a la convivència en una societat plural.

La classificació anterior de Yus (1996b), refermada amb aportacions d'altres autors (Pujol, 1993; Otano y Sierra, 1994; González Lucini, 1994b; Celorio, 1996; Tedesco, 1996), deixa veure com els eixos transversals estan contextualitzats en un determinat model de societat, la societat postindustrial dels països desenvolupats, que necessita preservar l'individu i les relacions que aquest té amb l'entorn i amb les altres persones que conviuen amb ell.

### 2.2.3 DUBTES QUE PRESENTA LA TRANSVERSALITAT

L'esforç de sistematització que sobre la transversalitat ha dut a terme Yus (1996), així com les aportacions d'altres autors ja esmentats, mostren com la incorporació de la transversalitat en el currículum de l'escolaritat obligatòria ha fet aparèixer una sèrie de situacions problemàtiques o dubtes que són interessants de destacar.

- L'oposició disciplinarietat/transversalitat.

Un primer aspecte està relacionat amb l'ambigüitat de la concreció curricular dels eixos transversals. Es pot considerar una situació ambigua el fet que el mateix currículum defineixi unes àrees centrades en les disciplines i paral·lelament indiqui que hi ha unes matèries o eixos transversals prescriptius que han d'impregnar les àrees i que cal treballar de forma interdisciplinària.

Les administracions educatives han desenvolupat molt detalladament uns sabers conceptuals que tots els alumnes se suposa que han de conèixer al final de l'escolaritat. Aquests continguts responen a una determinada visió de l'escola, en què es dona prioritat a la quantitat de coneixements adquirits, que són de naturalesa acumulativa i que es consideren que constitueixen l'herència cultural de la societat occidental. Es tracta, bàsicament, de veritats no discutides ni discutibles que han canviat de mètode, han buscat nous enfocaments i plantejaments, s'han especialitzat o subdividit, però segueixen sent uns sabers tradicionals:

*"...nuestro original pensamiento está hecho de viejas ideas y nuestra brillante ciencia está construida con los restos del naufragio de una cultura cuyos valores -basados en la desigualdad de derechos entre personas- nadie se atrevería hoy en día a defender" (Moreno: 1994: 32).*

El currículum recolza explícitament aquesta visió dels sabers acadèmics, però a la vegada intenta respondre a les necessitats de finals del segle XX a partir de la transversalitat, que s'interpreta com un enfocament orientador, crític i dinàmic que permetrà una profunda renovació dels sistemes d'ensenyament i aprenentatge. Es pretén, en definitiva, reinterpretar el currículum des de la transversalitat.

Aquesta darrera possibilitat és molt valorada. Determinats autors interpreten que es tracta d'una nova manera d'entendre els continguts que anomenen de diversa manera: "paradigma ecològic per a construir un nou humanisme" (Yus, 1996), "aprenentatges per a la vida" (Reyzábal-Sanz, 1995), "generador de noves idees" (Pujol-Sanmartí, 1995) o "transversalitat renovadora" (Celorio, 1996). Totes aquestes propostes posen en evidència que els continguts disciplinaris no serveixen per a "construir un nou humanisme", tampoc són "aprenentatges per a la vida" o "aprenentatges generadors de noves idees". Segons aquestes consideracions, cal qüestionar els motius pels quals des de l'Administració s'ha optat per una doble via que no fa res més que confirmar l'oposició entre continguts disciplinaris i eixos transversals.

- La manca de coherència en els continguts transversals.

Es pot considerar que existeix manca de coherència en el fet que el currículum, que suposadament creu que la transversalitat ha d'orientar les finalitats educatives, solament es limita a una breu descripció dels aspectes que la configuren. No hi ha una relació de quins nous continguts cal seleccionar i amb quins criteris. No hi ha, en definitiva, una visió global dels eixos transversals. Se'ls reconeix, doncs, una important potencialitat, però es manté el protagonisme dels clàssics continguts disciplinaris.

D'altra banda, la transversalitat no apareix en el Decret d'ensenyaments mínims que inspira els currículums de les diferents comunitats autònomes amb competències educatives. Això fa pensar que la implantació de la transversalitat queda en el terreny de l'opcionalitat, sense garantir que tots els alumnes rebin aquests ensenyaments que, teòricament, responen a problemàtiques de la societat d'avui.

Confirma la visió anterior el fet que tampoc queda reflectida la transversalitat en els objectius terminals del currículum o en els "criterios de evaluación" del MEC. Al final de l'escolaritat obligatòria, els alumnes han de ser competents en els continguts disciplinaris expressats en cada una de les àrees, sense que siguin necessari que cap professor ni cap proposta d'avaluació interna de centres tingui en compte la transversalitat.

- La identificació de la transversalitat amb els continguts relacionats amb els valors.

La relació transversalitat/valors ha estat àmpliament analitzada per González Lucini (1994a) i per Bolívar (1996). Tal com indiquen aquests autors, la LOGSE posa un èmfasi especial a educar amb vista al desenvolupament de la personalitat dels alumnes. La transversalitat es basa en tots els casos en uns valors i actituds, en contraposició a un conjunt de contravalors i actituds negatives que interfereixen el desenvolupament harmònic de cada persona i enterboleixen la convivència.

*“... los temas transversales desempeñan un papel fundamental como contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a nuestros alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido” (Martínez Ramírez, 1995: 12).*

Si els eixos transversals suposen un esperit, un clima o una forma d'entendre la vida, no té sentit que quedin sotmesos a l'opcionalitat o al voluntarisme dels professors. No és possible aconseguir unes finalitats educatives amb les quals es pretén una formació integral de l'alumne, una capacitat perquè aquest construeixi racionalment i autònomament el propi sistema de valors per a fer judicis crítics sobre la realitat i actuar de forma responsable i amb coherència, a partir d'una transversalitat que és opcional o expressió del voluntarisme dels professors.

- La manca de tradició entre el professorat per a treballar en projectes interdisciplinaris.

Si els eixos transversals han d'impregnar les àrees i treballar-se des d'una perspectiva interdisciplinària, és necessari que tots els professors s'impliquin en un projecte comú mitjançant el qual puguin presentar als alumnes uns continguts organitzats i interrelacionats.

Aquest treball en comú és difícil que el pugui realitzar el professorat que ha viscut i ha estat format professionalment per a treballar de forma individual. Es tracta d'assumir el *paradigma de la col·legialitat* basat en la manera d'entendre l'escola, com una unitat de planificació, de coordinació, d'avaluació, etc., generant actituds d'una gran càrrega educativa fonamentada en la participació i el diàleg (Santos Guerra, 1996).

Es vol aconseguir que el professor deixi de ser la persona que solament aplica el currículum amb racionalitat tècnica, per donar pas a una racionalitat pràctica en la qual el conjunt de professors del centre prenguin decisions sobre els eixos transversals que siguin compartides i compromeses amb un canvi generat a partir de significats comuns.

- La manca de recerca i de programes de formació sobre la transversalitat.

La investigació educativa sobre temes relacionats amb la transversalitat és molt escassa. Això suposa que la major part de les propostes que apareixen sobre el tractament dels eixos transversals siguin fruit de la intuïció i no tant propostes que es basin en dades mínimament objectivables.

La formació inicial del professorat es fonamenta, d'altra banda, en propostes disciplinàries. Si la transversalitat significa no solament crear actituds positives envers determinats estils de vida, sinó aconseguir un aprenentatge significatiu de coneixements que els permetin interpretar la realitat i els dotin d'instruments per a l'acció social i política, la formació del professorat haurà de canviar de manera que es consolidin enfocaments educatius coherents.

### **2.3. Recapitulació**

Aquest capítol s'ha centrat en les possibles maneres de tractar la mobilitat en el currículum de l'escolaritat obligatòria. D'una banda, si aquest fenomen es considera una conseqüència del model urbà de ciutat que genera un problema a causa dels desplaçaments que regularment s'hi produeixen, cal que des de l'escola s'analitzi aquest fet per tal de vincular la realitat que els alumnes viuen amb els continguts que l'escola ensenya.

Els problemes socials són, doncs, continguts educatius que permeten als alumnes analitzar els fets, defensar l'opinió que aquests li mereixen, generar una consciència crítica sobre els problemes estudiats, respectar les idees dels altres i, en definitiva, tenir una mentalitat oberta a les diverses opinions. Totes aquestes capacitats tenen una forta relació amb l'educació en valors, una de les finalitats més important que permet als alumnes pensar i adonar-se que solament amb el contrast d'opinions es pot aconseguir formar un veritable raonament sobre els fets.

El segon aspecte analitzat en aquest capítol és el de la transversalitat, que és la proposta curricular a la incorporació dels fenòmens que succeeixen en l'entorn dels alumnes.

La transversalitat significa un complement als continguts curriculars organitzats des de l'òptica de les disciplines. No es tracta d'una doble programació disciplinària/continguts transversals, sinó que segons s'indica en el currículum, cal impregnar els continguts que s'ensenyen d'aquesta transversalitat.

S'enumeren els eixos transversals inclosos en el currículum del Departament d'Ensenyament, i s'agrupen segons si fan referència a l'individu (educació per a la salut, per al consum i viària) o si fan referència a la societat (educació mediambiental, diversitat cultural, no-discriminació per raons de sexe i educació per a la pau). Tots dos grups estan connectats per la tecnologia de la informació. Una altra proposta classifica els eixos transversals segons si tracten temes relacionats amb la salut, el medi ambient i la societat.

Finalment, s'analitzen els dubtes que planteja aquesta proposta de transversalitat. Entre altres, es planteja la confusió generada en els professors entre disciplinarietat i transversalitat.

Cal destacar també com a dificultat la manca de coherència entre els diferents eixos transversals que es presenten com a parcel·les separades, quan entre ells hi ha aspectes que haurien d'abordar-se a partir de projectes interdisciplinaris per als quals hi ha també una manca de preparació entre els professors.

Per acabar, caldria subratllar que nombrosos autors opinen que la transversalitat és educar en valors, cosa que voldria dir la necessitat d'assegurar que tots els professors i tots els alumnes treballin aquestes temàtiques. D'altra banda, la transversalitat s'ha realitzat sense recerques prèvies que avalin aquesta proposta i sense programes de formació inicial o permanent que facin canviar la mentalitat dels professors.

Plou damunt la nua  
quietud dels somnis  
i és molt tard quan plegues  
i te'n vas a casa  
molt més solitari  
—penses— cada dia.

*Miquel Martí i Pol*

## CAPÍTOL 3

# L'EDUCACIÓ VIÀRIA A L'ESCOLA, ESTAT DE LA QÜESTIÓ

L'educació viària té, des de fa uns anys, una presència explícita en el currículum. Pretén que a partir d'uns coneixements i habilitats es generin en els alumnes actituds cíviques que afavoreixin la seguretat personal i una millor convivència social. L'educació viària es considera una mesura preventiva eficaç, si s'aplica simultàniament a d'altres mesures complementàries.

En aquest capítol es fa un recorregut per la trajectòria que ha tingut l'educació viària partint dels anys 30, quan apareix en el Codi de Circulació, fins al moment en què passa a figurar en el currículum de la Llei general d'educació, de 1970. En una segona part, s'analitza l'educació viària en el currículum actual i la manera com es concreten les seves finalitats i els continguts considerats més idonis perquè els alumnes tinguin eines suficients per a atendre un problema social, com és la sinistralitat. També es fa referència al tractament de l'educació viària en alguns estats d'Europa. Finalment, es planteja l'estat de la investigació educativa sobre temes relacionats amb l'educació viària, estudis que haurien de fonamentar les propostes per al tractament dels temes viaris.

Els subapartats que configuren aquest capítol són els següents:

- 3.1. Antecedents de l'educació viària.
- 3.2. L'educació viària en la perspectiva del segle XXI.
- 3.3. La investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació viària.
- 3.4. Recapitulació.



### **3.1. Antecedents de l'educació viària**

Analitzar el tractament que l'educació viària té en el currículum per a l'escolaritat obligatòria implica necessàriament considerar el punt de partida, l'evolució i la presència que aquests coneixements han tingut en els centres escolars i que aporten punts de vista per a entendre la situació actual.

En aquesta fase prèvia al moment actual, hi ha un fet transcendent: la Llei general d'educació, de 1970, que marca un abans i un després, no solament en la generalització de l'escolaritat per a tots els nens i totes les nenes de 6 a 14 anys, sinó també en la incorporació d'alguns coneixements, com és el cas de l'educació viària.

#### **3.1.1 ABANS DE 1970**

L'educació viària abans de 1970 té una presència secundària a causa dels esdeveniments polítics que van produir-se a partir dels anys trenta i que van submergir el país en un règim dictatorial i en una precarietat de condicions econòmiques i socials. Aquests fets relegaven els coneixements viaris a un paper testimonial.

##### **3.1.1.1 L'aparició de l'educació viària**

Des d'un punt de vista legislatiu, es considera que l'educació viària apareix a partir del moment en què es redacta a Espanya el primer Codi de Circulació (25 de setembre de 1934). En aquest Codi, a més de la normativa per a la circulació de vehicles i conductors, s'estableix l'obligació de fer prevenció. En els moments en què s'iniciava la presència d'automòbils pels carrers i, per tant, la sinistralitat podia començar a ser un problema de la societat, es preveia que hi hagués una acció a les escoles per tal de solucionar-lo.

Probablement aquest punt de partida va tenir molt poca transcendència legal i social a causa d'un seguit d'esdeveniments polítics (república, guerra civil i postguerra) que de ben segur van deixar el Codi de Circulació i la prevenció reduïdes al no res. En acabar la guerra, els problemes del país eren uns altres i, segurament, l'impacte dels vehicles era gairebé nul, atesa la precarietat econòmica que es vivia durant els anys de la immediata postguerra.

Amb tot, segons assenyalen Castaño (1989) i Manso-Castaño (1995), hi ha un conjunt d'ordres i lleis que es van desplegant a partir d'aquell Codi de Circulació de 1934. Per exemple: educació viària obligatòria a les escoles a l'Ordre de 29 d'abril de 1961 (BOE núm. 108, 6/5/61), normes didàctiques i temes per ensenyar circulació (BOE núm. 233, 28/9/62) o la Reglamentació de parcs infantils de trànsit (BOE núm. 64, 3/67). Segons Castaño (1989), l'escola tenia el deure i la responsabilitat total de l'educació viària i l'obligació d'ensenyar normes de circulació. La plasmació, però, d'aquests deures i d'aquestes obligacions en la legislació no es va concretar en la programació escolar.

De les idees anteriors, se'n pot extreure la conclusió que l'educació viària era un instrument capitalitzat per l'Administració franquista i, en concret, per la Guàrdia Civil, el cos policial que tenia competències exclusives sobre el trànsit a tot l'Estat, a través de la *Jefatura Central de Tráfico*, creada el 1959, amb seu a Madrid i extensió a totes les províncies a través de les *jefaturas provinciales de tráfico*. Aquest organisme era l'encarregat de la gestió del trànsit, és a dir, de la regulació del trànsit a les carreteres, de l'establiment del Codi de Circulació, dels exàmens de conduir, dels títols, de les sancions, dels permisos, etc. A més, s'ocupava també de l'educació viària a través d'un departament específic que tenia l'obligació de fer prevenció a les escoles.

És important destacar les idees que, segons Castaño (1989), inspiraven les accions de la *Jefatura* en els primers anys: partien de la consideració del vianant com un element que origina problemes circulatoris, ja que *assalta* el carrer, no respecta senyals, no respecta semàfors, etc. Era considerat poc menys que un infractor.

Per això, la *Jefatura Central de Tráfico* inicia accions destinades a intentar resoldre els problemes que causen els vianants, les quals es concreten en múltiples campanyes divulgatives per mitjà de fullets informatius; la creació d'un parc infantil de trànsit amb seu a Madrid i del qual se n'aniran fent d'altres a les capitals de província; la convocatòria d'un premi de curtmetratges, i la celebració de concursos sobre temes viaris que tenien diferents fases competitives a escala local, provincial, estatal i, fins i tot, internacional. Els participants podien, doncs, defensar l'orgull de la pàtria i intentar deixar-la en bon lloc. També cal destacar la formació viària que es feia en el Nodo, de passí obligat a tots els cinemes de l'època.

En definitiva, es tractava de formar els vianants perquè respectessin els automòbils, element d'avenç social i màxim exponent del desenvolupament econòmic dels anys seixanta.

Des d'un punt de vista educatiu, és el 1962 quan el *Ministerio de Educación Nacional* redacta unes normes i uns temes per a l'ensenyament de la circulació a les *escuelas nacionales de enseñanza primaria*. Estableix tres grups d'edats: nens menors de 9 anys, nens de 9 a 11 anys i els majors d'11 anys.

La finalitat d'aquesta proposta és que s'adquireixin els coneixements necessaris per a la correcta circulació. No hi ha una programació detallada, sinó només unes normes o uns temes que cal ensenyar, que es concreten en els llibrets per a ús dels escolars: *Normas de circulación para niños* (López Serrano, 1962).

Els resultats d'aquestes accions ens són desconeguts, ja que no s'ha estudiat el seu impacte real.

### 3.1.1.2 El paper de les institucions socials, públiques i privades, en el camp de l'educació viària a Catalunya

Entre el panorama més aviat pobre que fins ara s'ha presentat, cal destacar dues aportacions a Catalunya, una d'elles fruit de la iniciativa pública i una altra de la privada, però que en aquells anys treballaven conjuntament.

En efecte, l'any 1956 la Guàrdia Urbana de Barcelona inicia tasques de prevenció viària, treballant directament l'educació viària en alguna escola de la ciutat. Es tractava d'un grup de quatre agents que atenien les necessitats del moment amb un programa específic amb material visual de suport (diapositives). Més tard, durant el curs 1958/1959 ja hi a una intervenció a tota la ciutat.

D'altra banda, l'any 1965 s'inaugura el Parc Infantil de Trànsit del Parc de la Ciutadella de Barcelona. Els nens i les nenes podien posar en pràctica els ensenyaments teòrics de circulació que els havien ensenyat a les escoles, mitjançant un circuit convenientment senyalitzat que recorrien en bicicleta.

Des de la iniciativa privada, el RACC creà el 19 de desembre de 1955 la Comissió de Circulació per a estudiar i proposar accions d'educació viària a les escoles. Un primer fruit va ser la publicació el 1957 de la *Cartilla escolar de la Circulació* en col·laboració amb l'Ajuntament de Barcelona i algunes entitats asseguradores. La publicació es va utilitzar en moltes escoles de Barcelona per a impartir una educació escolar sobre trànsit, per tal que els nens i les nenes fossin en el futur uns bons conductors i vianants.

La iniciativa de la *Cartilla* la va prendre el RACC inspirant-se en altres països d'Europa que després de la II Guerra Mundial havien posat en pràctica propostes semblants, basant-se a la vegada en els Estats Units, pioners en l'educació viària des de 1926.

Mitjançant aquesta iniciativa es materialitzava l'article del Codi de Circulació de 1934 que, com ja s'ha indicat, obligava el professorat de les escoles a:

*"...enseñar a sus alumnos las reglas generales de la circulación y la conveniencia de su perfecta observancia"* (Código de la Circulación, 1934).

L'èxit de la *Cartilla* va generar al si de l'entitat una Comissió de Prevenció d'Accidents de Trànsit, que molt aviat va fer noves propostes. Les actuacions es van centrar exclusivament a Barcelona on amb l'ajuda de la Guàrdia Urbana van continuar les conferències a les escoles, amb passí de diapositives, com una activitat més per a difondre la *Cartilla*.

Posteriorment, el 1959, es va crear el *Servicio Escolar de Tránsito*, basat en l'experiència de les *School Safety Patrols* britàniques. Aquesta idea va evolucionar fins a crear, el 1961, els *Guías Escolares de Tráfico* (GET). Es tractava que nens de més de 12 anys s'encarreguessin de regular el trànsit a l'hora d'entrada i sortida de l'escola, sota la supervisió d'un professor del centre i d'un policia municipal. Els GET van realitzar aquesta tasca fins al 1984.

Per a estimular les accions dels GET, l'Ajuntament de Barcelona va convocar uns premis anuals, que s'afegien als que ja hi havia de dibuix, redacció, etc., sobre temes viaris.

El RACC es lamenta de no tenir dades sobre l'eficàcia d'aquestes iniciatives escolars, tot i que les considera exitoses ja que:

*“Si que es va poder constatar que en cap dels col·legis amb alumnes GET s'hi va produir un accident”* (RACC-Club, 1994: 11).

Les diferents campanyes tenien, doncs, un únic objectiu: evitar els accidents i preservar la vida. En aquest sentit és il·lustratiu el paràgraf que inicia la *Cartilla*:

*“Pequeño, tu vida es un tesoro, un don de Dios, y sólo debes exponerla en Su defensa y en la de la Patria. Conserva, pues, el tesoro de una existencia sana y fuerte evitando que por un descuido o una imprudencia la pierdas o quedes inválido”* (Cartilla Escolar de la Circulación, 1957: 3).

### 3.1.2 LA LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ

L'any 1970 es promulga la Llei general d'educació que pretenia innovar els plans d'estudis per tal d'adequar l'ensenyament a la nova realitat social i econòmica generada a partir dels anys seixanta, en plena dictadura franquista.

La Llei general d'educació es va materialitzar, entre altres coses, en l'educació general bàsica que s'implanta per a tota la població entre els 6 i els 14 anys, i de la qual se n'indica l'obligatorietat i gratuïtat.

### 3.1.2.1 L'educació viària dins el Programa Escolar de 1970

A partir del 1970 hi ha un canvi important quant a l'educació viària, en el sentit que la *Dirección General de Tráfico* (antiga *Jefatura Central de Tráfico*) deixa de ser el responsable màxim de l'educació viària i s'inicia un procés de traspàs d'aquests ensenyaments cap a les escoles.

Des d'aquest punt de vista, es considera que la circulació és un tema social i que no es tracta només d'una normativa sinó d'uns drets i uns deures que els nens i les nenes han d'interioritzar en forma d'hàbits i actituds, i això ho ha de fer preferentment l'escola i els mestres. Per això, l'educació viària passa a formar part del currículum escolar.

En les *Orientaciones pedagógicas para la educación general básica*, de 1970, apareixien unes bases de programació dins el nou marc creat per la Llei general d'educació. No hi figurava, però, l'educació viària. És el 1973 quan la *Dirección General de Ordenación Educativa* aprova les *Orientaciones Pedagógicas para el desarrollo de la Educación Viaria en la EGB* (Zapater, 1975), amb un programa per als vuit cursos d'EGB, agrupats per cicles.

El 1975 apareix un monogràfic de la revista *Vida Escolar*, elaborat pel *Ministerio de Educación y Ciencia* i la *Jefatura Central de Tráfico*, dedicat íntegrament a l'educació viària, en el qual es recull la visió que es tenia d'aquests coneixements i el vincle que hi havia amb les directrius emeses pel *Ministerio de Educación y Ciencia*, responsable, en definitiva, de la implantació en els centres d'ensenyament obligatori.

El monogràfic té una finalitat clara que s'expressa de la manera següent:

*“Dar a conocer con exactitud las normas de tráfico y persuadir a los escolares de la necesidad de cumplirlas, podría ser la formulación de los objetivos de la Educación Vial en el nivel básico”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1975: 4).

Segons aquesta visió, cal ensenyar les normes viàries i suposar que amb aquests coneixements s'evitaran sinistres en el futur. I per tal de reforçar aquesta idea, ja es veu clar que no només es poden ensenyar continguts conceptuals sinó que cal una educació moral, tal com queda establert en el preàmbul de la revista:

*“Ciertamente que el conocimiento de las normas de tráfico es indispensable, como lo es además el de la conducción y el vehículo en el caso del conductor; pero no es suficiente. Tiene que completarse con una labor de formación de la conciencia. Está en juego no solo la integridad física o la propia vida, sino la salud moral”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1975: 4).

En les pàgines d'aquest monogràfic s'inclouen articles que fan explícita aquesta visió no solament conceptual de l'educació viària:

*“Desarrollo de nuestros alumnos de una conciencia vial. En el desarrollo de esta conciencia vial entran, a nuestro juicio, de acuerdo con la moderna concepción del aprendizaje, tres componentes esenciales:*

- a) Conocimientos relativos a la calzada y normas de circulación*
- b) Voluntad de contribuir a la seguridad y a la fluidez de la circulación*
- c) Capacidad operativa necesaria para observar las normas”* (Zapater, 1975: 36).

Aquesta visió més formativa de l'educació viària no es té en compte, però, en els materials i els suggeriments que apareixen per tal que el professor treballi a classe l'educació viària. En tots els casos les propostes són clarament de coneixement de normatives viàries, tant les que afecten el vianant com les dels conductors de bicicletes o automòbils, i s'indica que a partir d'aquests coneixements s'hauria d'aconseguir un *comportament cívic*.

La visió que es transmet de l'educació viària té en compte que l'automòbil envaeix cada vegada més els carrers i les carreteres i, per tant, cal una educació perquè les persones no dificultin aquesta expansió. Tot gira al voltant del cotxe, l'element més significatiu d'aquell *desarrollismo* dels anys seixanta i setanta.

Cal destacar, també, que l'educació viària era considerada un element de formació en l'àmbit de l'escola, per tal que fos el professor qui li atribuís un gir *humà*:

*“No tendría sentido una Educación Vial aislada de una formación humana integral (...) lo que más impresiona de las infracciones de tráfico a un educador no són, con ser terribles, sus consecuencias, sino la radical falla de formación humana que revelan la superficialidad de nuestra educación moral y de nuestra propia formación religiosa”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1975: 4).

No hi ha evidència que aquestes indicacions acabin de traduir-se, pel que fa a Catalunya, en un ensenyament real en els centres escolars, en la major part dels quals no es dedica cap hora a l'educació viària. Aquests coneixements queden supeditats, en el cas de Barcelona, a la intervenció de la Guàrdia Urbana.

Per això, durant la dècada dels setanta el *Ministerio de Educación* y el *Ministerio del Interior*, elaboren un pla per a la implantació real de l'educació viària, que es va materialitzar en l'Ordre del 18 de febrer de 1980. Posteriorment, l'educació viària quedarà incorporada als programes renovados d'EGB a partir de 1981.

S'estableix, doncs, l'obligatorietat de l'educació viària dins l'educació integral dels escolars. S'esgrimeix la necessitat de la *Seguretat del Nen* per a preservar-lo dels perills de la circulació.

En aquesta nova etapa, l'educació viària queda organitzada en tres cicles: preescolar i cicle inicial (4/7 anys), cicle mitjà (8/10 anys) i cicle superior (11/13 anys).

Hi ha una programació sistemàtica de l'educació viària organitzada a partir d'objectius, activitats, recursos didàctics, textos per a la lectura, etc. L'educació viària pretenia:

1. *Comprender la necesidad de establecer unas medidas de defensa y seguridad que protejan a los ciudadanos de los peligros derivados del tránsito*
2. *Descubrir la importancia que tiene para el bien de la comunidad el respeto a la norma establecida y despertar el deseo de colaboración activa y positiva de todos sus miembros*
3. *Incidir desde el campo específico de la Educación Vial en lo que constituye el objetivo primordial del sistema educativo: la formación integral del individuo en todas sus dimensiones: personal, social, ética y moral*
4. *Reconocer la incidencia del tráfico en los distintos modos de vida, rural o urbana, haciendo especial hincapié en la importancia de este fenómeno en la sociedad actual*
5. *El conocimiento de la problemática del tráfico en el entorno local, regional y nacional*



6. *Crear desde los primeros años de escolarización, una dinámica capaz de integrar en el alumno:*

- *El conocimiento básico de las normas de circulación*
- *La creación de actitudes de apertura, respeto y sentido de responsabilidad ciudadana*
- *La formación de un criterio moral autónomo, orientado a comprender y asumir el valor intrínseco de la norma, en cuanto garantía de la seguridad y el bien de la comunidad* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981b: 18).

A més d'aquests objectius generals, en la Disposició del *Ministerio de Educación* consten les següents premisses:

- Que l'educació viària és matèria d'ensenyament.
- Que l'educació viària queda integrada en les àrees de coneixement següents:
  - Preescolar i cicle inicial: àrea d'experiències.
  - Cicle mitjà: àrea de Ciències Socials.
  - Segona etapa d'EGB: en el programa d'educació ètica i cívica aprovat l'octubre de 1978.

Els llibres de text i el material didàctic complementari per a l'educació viària han de tractar continguts i aspectes didàctics que es creguin necessaris per a aconseguir els objectius previstos per a l'educació viària.

A partir d'aquesta legislació ministerial hi ha un desplegament de la Llei que es redacta en forma de Manual orientatiu per a professors i editorials que han d'elaborar textos i materials per a l'ensenyament de l'educació viària (Ministerio de Educación, 1981c).

En aquest Manual es considera que l'educació viària comprèn dues vessants diferents:

- L'adquisició d'hàbits de comportament ciutadà.
- L'aprenentatge de normes i regles que condueixin al sentit viari.

El Manual fa una concreció, primer general i després per cicles, i amb un desplegament detallat, dels diferents blocs temàtics que inclou la matèria que el professor hauria de conèixer abans de transmetre-la als seus alumnes, així com un seguit de recursos didàctics i textos per a poder treballar a l'aula.

També s'hi inclouen annexos, un dels quals fa una descripció detallada de les classes de permisos de conduir, els requisits per aconseguir-los, els tràmits administratius, etc.

**Quadre 1 - Síntesi dels nivells bàsics de referència d'educació viària per a tots els cursos d'EGB**

<b>BLOCS TEMÀTICS CORRESPONENTS A LA PART GENERAL</b>		
<b>Objectiu general</b>	<b>Bloc temàtic 1: Creació d'hàbits Temes de treball</b>	<b>Objectius</b>
<b>Coneixement de normes i creació d'hàbits en relació amb el trànsit, orientats a l'adquisició de sentit viari.</b>	<b>1. Hàbits d'observació.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinció de sons.</li> <li>▪ Coneixement de colors.</li> <li>▪ Apreciació de distàncies, magnituds, temps invertit i percepció de la velocitat.</li> <li>▪ Coneixement de senyals acústics i lluminosos: hàbit de respondre promptament a senyals visuals i sonors.</li> </ul>
	<b>2. Hàbits psicomotrius relacionats amb la noció espacial.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Moviments d'ordre, sentit i ritme de marxa.</li> </ul>
	<b>3. Hàbits de prudència i prompta decisió.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hàbits de domini d'un mateix i control emotiu.</li> </ul>
	<b>4. Hàbits de consciència ciutadana.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entendre el trànsit com un fet i una relació de convivència.</li> <li>▪ Formació d'hàbits de ciutadania en el comportament de l'usuari de les vies.</li> <li>▪ Hàbits de respecte als altres usuaris, hàbits de cortesia i bona educació.</li> </ul>

<b>BLOCS TEMÀTICS CORRESPONENTS A LA PART GENERAL</b>		
<b>Objectiu general</b>	<b>Bloc temàtic 2: Comportament dels vianants Temes de treball</b>	<b>Objectius</b>
<b>Coneixement de normes i consells orientats a la formació d'una adequada conducta dels vianants.</b>	<b>1. Creació i desenvolupament d'actituds en la conducta del vianant.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Creació d'actituds:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— De respecte a les normes.</li> <li>— Favorables envers les autoritats de circulació (l'agent i el policia de trànsit) com a servidors ciutadans en la vigilància i ordenació del trànsit.</li> <li>— De prudència.</li> <li>— De col·laboració.</li> <li>— De prevenció: tècniques defensives.</li> </ul> </li> </ul>
	<b>2. Reglamentació del trànsit: normes i consells pràctics per a la circulació de vianants a la ciutat.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Adequada utilització de la vorera.</b></li> <li>▪ <b>Ser conscient del perill que suposa travessar un carrer.</b></li> <li>▪ <b>Que conegui les diferents maneres de creuar correctament un carrer com a vianant:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cruïlles de carrers sense semàfors, ni guàrdia, ni pas de vianants.</li> <li>— Passos de vianants regulats per semàfors.</li> <li>— Passos de vianants regulats per guàrdia.</li> <li>— Passos zebra.</li> <li>— Altres passos de vianants: elevats, subterranis.</li> <li>— Cruïlles, places i travessies.</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Que sàpiga comportar-se adequadament a l'entrada i sortida del centre escolar (recomanacions i consells, tutela dels professors).</b></li> </ul>

<b>BLOCS TEMÀTICS CORRESPONENTS A LA PART GENERAL</b>		
<b>Objectiu general</b>	<b>Bloc temàtic 2: Comportament dels vianants Temes de treball</b>	<b>Objectius</b>
	<b>2. Reglamentació del trànsit: normes i consells pràctics sobre la circulació de vianants per la ciutat.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Adquisició d'hàbits corresponents a la conducta de vianant a la ciutat:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La importància de ser vistos.</li> <li>— Utilització de la vorera.</li> <li>— Els perills de jugar a la calçada.</li> <li>— Contacte visual amb els altres usuaris de la via (mirar el conductor, mirar els altres vianants).</li> </ul> </li> </ul>
	<b>3. Normes i consells pràctics sobre la circulació de vianants per la carretera.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Coneixement de les normes generals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Circular per l'esquerra, ser vistos.</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Aprenentatge de la conducta de vianant nocturna: importància de ser vistos, ús d'elements reflectors.</b></li> <li>▪ <b>Que aprengui a creuar correctament la calçada a la carretera.</b></li> </ul>
	<b>4. Comportament del nen com a viatger.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Que aprengui a comportar-se correctament en les diferents formes de transport:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Transport particular:</b> maneres d'entrar i sortir, cinturó de seguretat, seient del darrere.</li> <li>— <b>Transports col·lectius:</b> normes de seguretat (baixada, pujada).</li> <li>— <b>Transport escolar:</b> normes de comportament i seguretat.</li> </ul> </li> </ul>

Quadre 2 - Objectius generals i experiències o blocs temàtics per cicles:

<b>PREESCOLAR I CICLE INICIAL</b>	
<b>Objectius generals</b>	<b>Experiències</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomentar en el nen actituds de consciència ciutadana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolupament d'hàbits:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— D'observació visual.</li> <li>— D'observació auditiva.</li> <li>— Psicomotòrics relacionats amb la noció espacial.</li> <li>— De prudència i prompta decisió.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolupar hàbits encaminats a la creació del sentit viari.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realització d'activitats psicomotòriques orientades al domini de l'espai.</li> </ul>

<b>CICLE MITJA (3r, 4r i 5è d'EGB)</b>	
<b>Bloc temàtic núm. 1: Coneixement de l'entorn i desenvolupament d'hàbits</b>	
<b>Objectius generals</b>	<b>Temes de treball</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conèixer l'entorn físic de la localitat en relació amb el trànsit. Desenvolupar hàbits de consciència ciutadana referits a la circulació.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coneixement dels elements fonamentals del trànsit.</li> <li>2. Coneixement de la problemàtica del trànsit en l'entorn.</li> <li>3. Coneixement i experiència dels mitjans de transport de la localitat, regió, etc..</li> <li>4. Adquisició d'hàbits de convivència ciutadana en relació amb el trànsit.</li> </ol>
<b>Bloc temàtic núm. 2: Normes de conducta com a vianant i viatger</b>	
<b>Objectius generals</b>	<b>Temes de treball</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conèixer les normes de circulació per a vianants i adquirir hàbits de comportament i prudència en l'ús de les vies, com a vianant i viatger.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coneixement de normes i adquisició d'hàbits per a la circulació dels vianants per la ciutat.</li> <li>2. Coneixement de normes i adquisició d'hàbits per a la circulació dels vianants per la carretera.</li> <li>3. Especial referència al comportament dels vianants durant la nit.</li> <li>4. Adquisició d'un correcte comportament de l'escolar com a viatger.</li> </ol>
<b>Bloc temàtic núm. 3: La senyalització</b>	
<b>Objectius generals</b>	<b>Temes de treball</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descobrir la importància que té el respecte dels senyals de trànsit i adquirir el coneixement del seu significat.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Senyalització vertical.</li> <li>2. Senyalització horitzontal.</li> <li>3. Senyalització dels agents de la circulació.</li> </ol>

<b>CICLE SUPERIOR (6è, 7è i 8è d'EGB)</b>	
<b>Bloc temàtic núm. 1: La bicicleta i el ciclomotor</b>	
<b>Objectius generals</b>	<b>Temes de treball</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Desenvolupar en l'alumne el sentit de la responsabilitat referit a la conducció de la bicicleta i el ciclomotor, i crear en ell la consciència dels perills que pot suposar. Al mateix temps, ensenyar-li les normes i els senyals relatius a la circulació d'aquests vehicles.</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Perills i responsabilitats.</b></li> <li><b>2. Normes fonamentals comunes a la bicicleta i al ciclomotor.</b></li> <li><b>3. Prohibicions comunes a la bicicleta i al ciclomotor.</b></li> <li><b>4. La bicicleta; nocions mecàniques i motrius.</b></li> <li><b>5. Elements vitals de la bicicleta. La importància de la seva conservació.</b></li> <li><b>6. Consells i recomanacions pràctiques per a la conducció de bicicletes.</b></li> <li><b>7. El ciclomotor. Les seves característiques. Requisits per a la seva conducció. Normes i consells per al seu manteniment.</b></li> </ol>
<b>Bloc temàtic núm. 2: Accidents de circulació i normes de socorrisme</b>	
<b>Objectius generals</b>	<b>Temes de treball</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Conèixer les primeres mesures de seguretat que s'han d'acomplir en cas d'accident. Normes i instruccions de socorrisme.</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Conducta davant un accident de trànsit; mesures de seguretat que cal accomplir.</b></li> <li><b>2. Normes i instruccions de socorrisme.</b></li> </ol>

### 3.1.2.2 Els *programas renovados de EGB*

Deu anys després de la implantació de la Llei general d'educació i tenint en compte el nou marc politicosocial que s'havia produït al país amb l'acabament de la dictadura i l'inici de la transició cap a la democràcia, es promou una revisió dels plans d'estudis vigents i apareixen els *programas renovados de EGB*.

Els *programas renovados* consideren que cada professor ha de graduar el programa escolar en funció dels objectius proposats i de les característiques dels alumnes. Hi ha una clara aposta per les ciències socials, justificant que no es tracta solament de geografia i història, sinó que han de constituir una anàlisi de:

*"...la medida de lo que es el hombre como ser colectivo en sus dimensiones sociales, económicas, institucionales, estéticas, filosóficas"* (Ministerio de Educación, 1981a: 12).

Hi ha, a més, una clara aposta per la interdisciplinarietat, però la novetat és que aquests *programas renovados* recullen l'educació ètica i cívica, en la qual s'inclou l'educació viària, justificant-la a partir de la necessitat d'una formació integral de les persones en el marc del sistema educatiu:

*"... que pretende la formación de personas libres, responsables y autónomas y el ejercicio de esta libertad en cuanto que son sujetos de derechos y deberes en la sociedad democrática"* (Ministerio de Educación, 1981a: 12).

L'educació viària s'adscriu a l'àrea de Ciències Socials i cal assenyalar que en el *Documento de apoyo* (Ministerio de Educación, 1981a) hi figuren els objectius bàsics d'aquesta àrea, amb una referència explícita als continguts viaris que queden fixats des de tercer fins a vuitè. L'educació viària s'esmenta al cicle mitjà, a 3r, 4t i 5è, però és bàsicament a 3r on es defineixen de forma explícita les finalitats que pretén:

<b>ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS</b>		
<b>Curs</b>	<b>Bloc temàtic</b>	<b>Objectius</b>
<b>3r</b>	<b>La localitat i el seu entorn</b>	<b>Distingir, interpretar i respectar els senyals de trànsit més usuals: semàfors, stop, etc., i en especial totes aquelles presents al seu barri o poble.</b>
<b>4t</b>	<b>La Regió</b>	<b>Conèixer l'estructura viària de la regió: carreteres, autopistes, ferrocarrils, ports, aeroports, etc.</b>
<b>5è</b>	<b>Espanya</b>	<b>Localitzar en el mapa les principals vies de comunicació: carreteres, autopistes, ferrocarril, ports, aeroports.</b>

Com es pot observar, per als cursos de 6è, 7è i 8è, a causa de l'organització disciplinària (geografia i història), les educacions per al consum, viària, sexual, sanitària i per a la conservació i millora del medi ambient natural i social queden incloses dins l'educació ètica i cívica. Només a 6è curs es fa referència a l'educació viària:

<b>ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS - Educació ètica i cívica</b>		
<b>Curs</b>	<b>Bloc temàtic</b>	<b>Objectius</b>
<b>6è</b>	<b>La convivència</b>	<b>Conèixer i respectar les normes de circulació, tant si l'alumne és vianant com si és conductor de bicicleta o ciclomotor.</b>

Així doncs, l'educació viària ja té una presència explícita en els plans d'estudi i és un requisit que s'ha d'incloure en els llibres de text. Amb tot, sembla que aquests continguts no van arrelar o van arrelar molt poc en la pràctica diària dels mestres catalans. En força casos, només es van materialitzar gràcies a les sessions d'educació viària que impartia la Guàrdia Urbana en algunes escoles de Barcelona.

### 3.1.2.3 Les iniciatives estatals: El Centro Superior de Educación Vial

A partir de la Llei general d'educació (1970), el MEC passa a ser el responsable de l'educació viària que s'imparteix en els centres escolars, però la Dirección General de Tráfico (DGT) no abandona el paper hegemònic que se li havia atorgat en èpoques anteriors i continua estimulant la implantació de coneixements viaris a partir de concursos per a professors i alumnes, com el *Concurso Nacional de Educación Vial*, amb la finalitat d'incentivar-los per tal que els temes viaris tinguin una implantació clara en els centres escolars.

Les indicacions que sobre educació viària apareixen en els *programas renovados de EGB* (1981) van ser fruit d'una estreta col·laboració amb la DGT, de manera que es converteix en l'opinió experta del MEC pel que fa a temes d'educació viària.

El mes de novembre de 1985 es va crear a Salamanca el *Centro Superior de Educación Vial* (CSEV); s'inicia així una tasca de divulgació dels coneixements viaris. Aquest centre està vinculat orgànicament a la DGT, que depèn del *Ministerio de Justicia e Interior*. La DGT tenia una cobertura d'intervenció estatal a través de les *jefaturas provinciales de tráfico* fins al traspàs de competències de trànsit que s'ha produït en algunes comunitats autònomes, com és el cas d'Euskadi i, més recentment, de Catalunya.

La DGT, pel fet de tractar-se d'un organisme que ostenta la màxima autoritat en temes relacionats amb el trànsit, té incidència sobre les policies locals dels ajuntaments, i és la interlocutora amb els països de la Unió Europea i recull les directrius que sobre educació viària es plantegen a les conferències europees de ministres de Transport (CEMT/EMTC).



La tasca que des del primer moment es planteja dur a terme el CSEV va suposar un canvi notable respecte a la realitzada anteriorment per la DGT en el terreny de l'educació viària que:

*"se había centrado en una actividad más con vistas a la galería que con miras a la eficacia"* (Castaño, 1985: 35).

Des del *Centro Superior* s'entén l'educació viària com una part integral de la formació dels ciutadans, que els permet desenvolupar-se en la seva dimensió individual, social, ètica i moral. Mitjançant aquesta formació han d'aconseguir una seguretat viària a partir de l'observació i el respecte per la normativa viària.

L'actuació del CSEV abarca els àmbits següents:

▪ Àmbit de recerca:

Consisteix a fer treballs d'investigació sobre aspectes relacionats amb la mobilitat, la seguretat i l'educació viària, que permetin obtenir dades que posteriorment es tindran en compte a l'hora de planificar cursos de formació i elaborar materials per a l'ensenyament de continguts viaris.

▪ Àmbit formatiu:

Fa referència a la formació sobre educació viària i està adreçat al mateix personal de la DGT, i també a col·lectius externs com ara policies locals, monitors de parcs infantils de trànsit, animadors d'educació viària, famílies, professors en actiu i futurs professors i altres col·lectius (Creu Roja, companyies d'assegurances, etc.) que ho sol·licitin.

El contingut de la formació es basa en quatre aspectes: pedagogia de l'educació viària, psicologia i educació viària, socorrisme, i normativa i seguretat viària.

▪ Àmbit de divulgació:

Fa referència a l'elaboració de recursos i materials que facilitin el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'educació viària a diferents col·lectius. Al llarg dels anys han anat produint material abundant i, a més de divulgar-lo en suport imprès, han fet notables aportacions innovadores quant a programes audiovisuals, multimèdia i informàtics.

▪ Àmbit de relació:

Es tracta de mantenir relacions amb organismes oficials i privats, tant estatals com internacionals, així com organitzar i assistir a intercanvis sobre temàtiques que facin referència a l'educació viària i que aportin noves perspectives a l'hora de fer propostes.

### 3.1.2.4 Les iniciatives locals: programes de la Guàrdia Urbana

Durant aquest període, l'educació viària es desenvolupa des de la iniciativa local a partir de la Guàrdia Urbana. Barcelona és pràcticament l'única ciutat de Catalunya que disposa d'un programa escolar ja iniciat abans de l'aparició de la Llei general d'educació.

El programa de la Guàrdia Urbana era estrictament normatiu. L'objectiu d'aquest programa era que els nens i les nenes de les escoles de la ciutat coneguessin les normes i els senyals de circulació i, per tant, s'adeqüessin a l'automòbil que poc a poc anava envaint els carrers de pobles i ciutats i les vides dels ciutadans que el consideraven un símbol de rellevància i benestar social. També s'incidí en el respecte a les autoritats que exerceixen el control del trànsit a partir de mostrar-les com unes persones properes als alumnes i que poden ajudar-los en moments de confusió o perill.

La proposta de la Guàrdia Urbana seguia l'esquema ja descrit anteriorment i desenvolupat en col·laboració amb el RACC. Va augmentant el nombre de centres participants en la regulació del trànsit mitjançant els *guías escolares de tránsito* (GET), que van exercir aquesta tasca fins a mitjan anys vuitanta.

### 3.1.2.5 Les iniciatives dels mestres: l'educació cívica a l'escola

Durant la dècada dels setanta, l'Associació de Mestres Rosa Sensat endega grups de treball per tal de plantejar alternatives als programes oficials apareguts amb la Llei general d'educació.

Un d'aquests grups de treball tractava sobre l'educació cívica, amb la intenció de reflexionar sobre l'educació cívica i ètica, que tenia un paper secundari en el currículum escolar pel fet de ser uns temes afegits a l'àrea de Ciències Socials. Això significava, en general, deixar aquests continguts de banda ja que la geografia i història eren els aspectes que es treballaven a l'escola. Aquest grup de treball pretenia entroncar amb les propostes que s'havien formulat durant el període de la Segona República i amb la darrera iniciativa, el Programa de Civisme, que el curs 1963/1964 el pedagog Artur Martorell havia preparat.

Els resultats del grup de treball van cristal·litzar anys després en una publicació; *L'educació cívica a l'escola*, que va ser l'inici, tal com s'indica en el pròleg, per a sortir de la foscor instructiva de l'escola, per a replantejar la funció docent des de la perspectiva de fomentar en els alumnes una consciència cívica:

*"...en clau i calladament miràvem tots plegats de sortir de sota i fer saltar la llosa de la Formació del Espiritu Nacional"* (Pagès i alt, 1981: 23).

La *Formación del Espiritu Nacional* era un programa d'un total contingut ideològic pensat pel govern de la dictadura per a formar la consciència pàtria dels nens i les nenes en edat escolar, oposada a la necessitat d'una educació cívica per a la convivència i la solidaritat, segons indiquen els autors.

El llibre va marcar, en aquell moment, una fita important dins el camp educatiu, donada la manca de propostes que hi havia en la formació d'actituds cíviques democràtiques en els alumnes. A més d'una definició del que s'entenia per educació cívica hi havia un seguit de propostes de programació i activitats didàctiques pensades perquè els mestres les possessin en pràctica a les aules.

Dins d'aquestes propostes, també n'hi havia que feien referència a l'educació viària, per la qual cosa val la pena analitzar-les ja que constitueixen una interessant alternativa als continguts viaris recollits en els programes de la Llei general d'educació.

L'orientació global de la proposta de *L'educació cívica a l'escola* no partia de coneixements teòrics o temes a impartir sinó, com els autors indiquen:

*"...Educació Cívica no vol dir parlar solament d'aquesta o aquella altra temàtica, sinó com fer-la viure, com integrar-la a la personalitat de cadascú respectant cada dia els principis democràtics"* (Pagès i altres, 1981: 23).

No hi ha en el llibre una programació exclusiva referent a l'educació viària, sinó que queda integrada dins les diferents temàtiques que pretenen crear en els alumnes un marc per a la convivència. Els aspectes més propis de l'educació viària són els següents:

<b>CICLE</b>	<b>TEMES</b>
<b>De 5 a 8 anys. L'entorn del nen</b>	<b>1. Circulació. Organització.</b> <b>a) Circulació per les escales.</b> <b>b) Circulació pel carrer.</b> <b>c) Circulació i organització en els locals on hi ha molta gent: botiga, mercat, magatzems.</b>  <b>2. La gent del carrer.</b> <b>a) Els transports públics.</b>
<b>De 8 a 10 anys. Primeres instàncies de vida en comú</b>	<b>3. El barri, el poblet, la ciutat. La vida al camp.</b> <b>b) La ciutat.</b>
<b>De 10 a 12 anys. La convivència</b>	<b>3. La prevenció d'accidents.</b> <b>c) Seguretat en el trànsit.</b>
<b>De 12 a 14 anys. L'autonomia personal</b>	<b>1. Qui soc. Qui seré.</b> <b>d) Algú amb idees i conducta pròpies.</b>

La proposta del llibre *L'educació cívica a l'escola* va ser força coneguda entre els mestres i va significar una ajuda interessant per a aquelles escoles més vinculades a la institució Rosa Sensat, majoritàriament escoles catalanes, moltes d'elles integrants del Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública de Catalunya (CEPEPC).

### **3.2. L'educació viària en la perspectiva del segle XXI**

Diferents esdeveniments d'ordre polític i econòmic marquen la dècada dels anys vuitanta i a causa de la seva transcendència suposen un punt d'inflexió per a la societat, amb les conseqüents repercussions en el món de l'educació.

En efecte, des del punt de vista polític s'havia produït un esdeveniment important com és l'acabament de la dictadura franquista, que va durar 36 anys (1939-1975), i l'inici d'un procés cap a la democràcia, caracteritzada, entre altres coses, per:

- La Constitució de 1978.
- El reconeixement de l'autonomia de diferents nacions, entre elles Catalunya, amb competències plenes en el terreny de l'educació.
- La democratització del poder a partir de les eleccions municipals, autonòmiques i estatals.

Des del punt de vista econòmic, els fets que tindran un ampli ressò són els que s'inscriuen en el marc d'un mercat d'abast mundial amb canvis profunds quant a la producció i l'intercanvi de productes i l'organització de les empreses, i que estaria caracteritzat, entre altres coses, per:

- L'existència d'un únic mercat mundial d'intercanvis i fluxos.
- La mundialització o globalització de l'economia que va integrant les economies d'ordre nacional o local.
- L'entrada d'Espanya a la Comunitat Econòmica Europea.

Aquests esdeveniments tenen una important transcendència social i, per tant, influeixen en les propostes educatives. Des de la perspectiva de l'educació viària, cal tenir en compte el tractament que rep a partir del nou pla d'estudis que ha d'organitzar l'educació en aquest final de segle i, d'altra banda, què succeeix dins el context europeu respecte al tractament de l'educació viària.

Aquests dos marcs de referència, la reforma educativa i el nou context europeu, serviran per a l'anàlisi de l'educació viària en les pàgines que hi ha a continuació.

### 3.2.1 La Reforma educativa

Els *programas renovados de EGB* van tenir una implantació irregular. Des d'un punt de vista administratiu van modificar l'estructura i l'organització dels cursos de 1r a 6è d'EGB, però, en canvi, no van aconseguir renovar-los ja que es van plantejar com una reforma administrativa, sense tenir present que reformar l'escola significa invertir en la formació del mestres que tiraran endavant les noves propostes curriculars.

El 1982 es produeix un altre fet important: el *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE) guanya les eleccions generals i decideix, pel que fa a l'educació, aturar la implantació dels *programas renovados* i plantejar una reforma en profunditat del plans d'estudi, tenint en compte els canvis socials, polítics i econòmics que s'havien esdevingut al país des de l'acabament de la dictadura (1975).

També cal tenir present que Catalunya, des de 1979, tenia un govern autònom i havia començat a rebre els primers traspassos de competències, un dels quals va ser l'educació, de la qual va aconseguir el 1980 les competències plenes. Per tant, era la Generalitat de Catalunya la responsable màxima de determinar el currículum per a l'ensenyament obligatori.

La reforma de l'ensenyament va ser un procés llarg i pretenia que fos participatiu, a fi de donar a conèixer propostes curriculars alternatives i preveure una certa experimentació abans de la implantació dels nous currículums.

En aquest sentit cal fer referència al *Libro Blanco* (Ministerio de Educación, 1989) en què es descriu cap a on s'orientava l'organització de l'escolaritat obligatòria, i també els objectius i continguts de les diferents àrees curriculars.

### 3.2.1.1 L'educació viària dins les noves propostes curriculars

El currículum de la reforma de l'educació primària organitza els continguts que cal ensenyar en disciplines. Però inclou una novetat destacada: explicita la importància de treballar uns continguts imprescindibles i necessaris per a tots els alumnes pel seu alt valor formatiu. Com ja s'ha vist anteriorment, apareixen les àrees curriculars i els coneixements d'especial rellevància social: els eixos transversals i, entre ells, els coneixements viaris.

El MEC (1993) va desplegar àmpliament l'eix transversal de l'educació viària en un dels llibres inclosos en una de les anomenades *capses roges* (MEC, 1992), que tractava monogràficament sobre la transversalitat. En el seu contingut es fan determinades afirmacions sobre l'educació viària:

- Es justifica la necessitat de l'educació viària basant-se en el fet que nens i joves són grups de risc quant a accidents:

*"...uno de los principales grupos de riesgo lo constituyen los niños y jóvenes con edades comprendidas entre los cinco y los diecisiete años. Los mismos datos demuestran que el mayor porcentaje de accidentes los sufren cuando hacen uso de la vía pública como peatones, aumentando progresivamente - sobre todo a partir de los catorce años- el número de niños y jóvenes que se ven implicados en aquellos como conductores de bicicletas y ciclomotores"* (Ocio, 1992: 9).

- Es considera que l'educació viària té una doble dimensió, normativa i social:

*"...la Educación Vial constituye a la vez un problema de educación general social y humana y también un problema de enseñanza de determinados comportamientos y reglas"* (Ocio, 1992: 10).

- Es considera l'educació viària com una part de l'educació cívica:

*"Un adecuado comportamiento vial, esto es un correcto uso de las vías públicas, es una parcela más del comportamiento ciudadano, que exige su correspondiente forma educativa"* (Ocio, 1992: 10).

- Es considera que tots els agents socials són responsables de l'educació viària:

*"...un hecho tan complejo como es el tráfico implica que los esfuerzos efectuados por la institución escolar en relación a la Educación Vial se sumen otros, en muchas ocasiones totalmente necesarios, provenientes de los padres, de las autoridades encargadas del desarrollo de la infraestructura, de los agentes o policías de Tráfico o de cualquier otra organización que desempeñe actividades o tenga finalidades educativas"* (Ocio, 1992: 11).

- Es justifica que l'educació viària sigui tractada des de punts de vista diferents:

*"...la problemática que entraña el tráfico puede y debe ser estudiada desde diversos puntos de vista para llegar a una mayor comprensión del mismo. ¿No constituyen temas de vital interés para la Formación Vial que el alumno comprenda la importancia que una buena infraestructura (carreteras y medios de transporte) tiene en la sociedad actual? ¿No constituye un importante aspecto, dentro de la Educación Vial, preparar al alumno para que pueda enfrentarse con espíritu crítico al mundo de la publicidad, que le incitará a usar un determinado vehículo? ¿No será Educación Vial que el alumno conociera y cuantificase cómo, dónde y quiénes sufren los accidentes para que, a partir de estos conocimientos, pueda influir, en un día no muy lejano, en su medio social?"* (Ocio, 1992: 14).

- Es proposen diferents opcions per al tractament de l'educació viària:

*"...estos objetivos pueden conseguirse mediante los contenidos propios de otras áreas, como las de Conocimiento del Medio, Lenguaje, Sociales, Matemáticas, etc., ya que el hecho del tráfico puede constituir una idea eje en la que convergerán las necesidades de los alumnos, respetando, por lo tanto, el enfoque globalizador que debe caracterizar a las etapas educativas iniciales, el enfoque interdisciplinar del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y teniendo asimismo cabida en los espacios de opcionalidad"* (Ocio, 1992: 14).

Les propostes curriculars definitives van desenvolupar-se en les autonomies amb competències en educació, a partir del *Real Decreto de enseñanzas mínimas* del 14/6/91. El més sorprenent d'aquesta normativa que obliga totes les autonomies era que hi havia els objectius i continguts de totes les àrees curriculars, però no es feia cap esment del coneixements *rellevants per al desenvolupament de la societat* o eixos transversals.



La concreció del currículum que el Departament d'Ensenyament fa per a l'educació primària, a més de les característiques de l'etapa educativa, els aspectes evolutius i psicopedagògics, les finalitats i els objectius, la descripció de les diferents àrees curriculars, etc., inclou un reconeixement explícit dels anomenats eixos transversals del currículum, i n'esmenta alguns.

En la descripció més detallada d'aquests eixos transversals, l'educació viària està àmpliament desenvolupada. Es justifica que cal aquesta formació partint del concepte de circulació com una nova forma cultural significativa, amb connotacions econòmiques, polítiques i culturals que impliquen una manera d'entendre les relacions humanes.

Més endavant concreta que l'educació viària no és solament l'estudi de normes i senyals de trànsit per a aprendre a circular correctament, sinó que la finalitat ha de ser una elevació de grau de conscienciació i responsabilitat ciutadana que impliqui un canvi de mentalitat i d'actituds individuals i generi una millor convivència col·lectiva.

### 3.2.1.2 El tractament de l'educació viària a Catalunya

A partir de les primeres indicacions del disseny curricular i del *Real decreto de enseñanzas mínimas*, apareix un desplegament de l'educació viària, realitzat pel Departament d'Ensenyament i l'Institut Català de Seguretat Viària, dependent del Departament de Governació del Govern de Catalunya.

L'Institut Català de Seguretat Viària va ser creat a partir de la Llei 21/1991, de 25 de novembre. Recollia el patrimoni d'uns altres organismes: la Gerència de Seguretat Vial i la Comissió Catalana de Seguretat Vial, creats pel Decret 54/1989 de 10 de març, i dependents tots dos del Departament de Governació. A partir de l'Institut Català de Seguretat Viària, la Generalitat de Catalunya es proposava la participació activa en la lluita contra el problema de l'elevat nombre d'accidents i víctimes del trànsit que es donen a Catalunya, feina que duia a terme en col·laboració amb altres conselleries i departaments.

El model viari proposat des d'aquest Institut i assumit per la Generalitat queda definit en *El llibre blanc de la seguretat viària* (Departament de Governació, 1990). En aquesta obra s'entén la mobilitat com un problema social que solament pot resoldre's a partir d'actuacions continuades i esforços conjunts dels diferents sectors per a reduir la sinistralitat i avançar cap a una clara millora de la qualitat de vida de tots els ciutadans.

Les accions que en aquell moment (any 1990) es plantejaven per a tirar endavant la seguretat viària eren, entre altres: el control de la seguretat dels vehicles, campanyes de divulgació preventiva, el control i la millora de les infraestructures viàries, les gestions dutes a terme amb els ferits de trànsit, l'anàlisi de l'alcoholèmia, i també l'educació viària escolar, treballant junt amb el Departament d'Ensenyament.

En el llibre també queda definit el concepte i les característiques que s'atribueixen a l'educació viària. Són les següents:

- Es considera l'educació viària com una mesura preventiva eficaç per a reduir l'alt nombre d'accidents de trànsit:

*"...l'educació pot i ha de tenir un paper molt important en la millora de la seguretat viària"* (Generalitat de Catalunya, 1990:106).

- L'educació viària ha d'anar acompanyada d'altres mesures complementàries:

*"...no s'assoleix amb educació, només, el desitjable nivell de seguretat viària, però sense ella aquests programes de mesures, per molt exhaustius i d'elevat cost que siguin, veuen reduïda la seva eficàcia"* (Generalitat de Catalunya, 1990:106).

- Es defineix l'educació viària com un conjunt d'habilitats i d'actituds cíviqes:

*"L'educació viària té com a objectiu la formació de les persones en la dimensió d'usuaris de les vies públiques, és a dir, pretén que les persones es comportin cívicament i que actuïn amb seguretat en els seus desplaçaments per carrers i carreteres, com a vianants, viatgers o conductors"* (Generalitat de Catalunya, 1990:106).

- Es considera l'educació viària com uns coneixements relacionats fonamentalment amb la persona:

*"L'educació va lligada a la persona. En tot moment i en totes les etapes de la vida, és factible promoure millores educatives. Sembla coherent, doncs, educar la persona al llarg del seu procés vital, mentre conserva la capacitat de ser educada i d'entendre allò que se li diu, explica o mostra"* (Generalitat de Catalunya, 1990:106).

- L'educació viària traspasa el marc de l'escolaritat obligatòria i s'inclou en un procés d'aprenentatge que ha de continuar al llarg de la vida:

*"El nen i el jove es troben constantment en un medi que té com a finalitat l'educació. L'educació infantil, l'ensenyament primari i l'ensenyament secundari obligatori han d'incloure l'educació viària"* (Generalitat de Catalunya, 1990:106).

- Atribueix a les famílies la responsabilitat primera en l'educació viària dels infants:

*"Els pares són els primers educadors naturals dels infants en tots els ordres. Com a tals, estan obligats a ensenyar-los uns coneixements, uns hàbits i unes actituds que els serveixin per defensar-se a la vida, cosa que en aquest cas implica guiar-los perquè sàpiguen desplaçar-se amb seguretat i autonomia"* (Generalitat de Catalunya, 1990:107).

- Defineix un pla d'actuació consistent a:

*"—Preparar els programes i guies didàctiques d'educació viària, per facilitar la tasca a aquells mestres que s'interessin per formar els alumnes en la convivència en les vies públiques.*

*—Elaborar el material didàctic per facilitar-lo als centres de recursos.*

*—Elaborar les línies informatives i, si s'escau, formatives sobre educació viària per als mestres en exercici.*

*—Connectar amb totes les direccions de les escoles universitàries de Formació del Professorat d'EGB per promoure xerrades, jornades i, si fos possible, seminaris sobre educació viària com a llavor de futur.*

*—Fomentar l'existència de parcs infantils de trànsit fixos, de districte o de comarca, tutelats pels òrgans locals corresponents. No es rebutja la possibilitat que existeixin parcs desmuntables.*

*—Promocionar els nuclis de seguretat viària al si dels 41 consells comarcals que aglutinin totes les iniciatives ja existents, de policies locals, autoescoles, entitats cíviues, ajuntaments, delegacions del RACC, escoles, mestres, 'montepios' de conductors, etc."* (Generalitat de Catalunya, 1990:109).

### 3.2.1.3 Continguts propis de l'educació viària a Catalunya

L'impacte que té la circulació en el món d'avui i les noves formes culturals que genera en el sentit de facilitar/canviar la comunicació, la producció, l'intercanvi, presenta una contrapartida que és la sinistralitat, un problema social que cal atendre.

No es considera l'educació viària com una programació diferenciada de la resta del currículum, sinó com uns coneixements que han de ser tractats a través de les àrees del currículum d'infantil i de primària, relacionant l'educació viària amb objectius i continguts de determinades àrees, que són les següents (Generalitat de Catalunya, 1993):

<b>Etapa</b>	<b>Relació amb:</b>
<b>Infantil</b>	<b>Àrea II, Descoberta de l'entorn natural i social</b> <b>Àrea I, Descoberta d'un mateix</b> <b>Àrea III, Intercomunicació i llenguatges. Llenguatge verbal</b>
<b>Primària</b>	<b>Àrea de coneixement del medi: social i cultural</b> <b>Àrea de coneixement del medi: el medi natural</b> <b>Àrea de Llengua</b> <b>Àrea de Matemàtiques</b> <b>Àrea d'Educació física</b>

En el desenvolupament de l'educació viària hi ha els objectius generals, els objectius terminals i els continguts de les àrees que anteriorment s'han esmentat, extretes de l'anomenat primer nivell de concreció o disseny curricular base.

A partir d'aquesta informació hi ha unes *finalitats generals* referides a l'educació viària i distribuïdes també per cicles educatius:

## Educació primària. Cicle inicial

## Finalitats generals

Actituds, valors i normes	Procediments	Fets, conceptes i sistemes conceptuals
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Respectar la diversitat ètnica, cultura, etc. dels companys i els ciutadans que es troben pel carrer.</b></li> <li>▪ <b>Ajudar els companys quan es circula per l'escola o pel carrer.</b></li>   <li>▪ <b>Comportar-se amb prudència i serenitat en situacions que podrien resultar perilloses.</b></li> <li>▪ <b>Responsabilitzar-se del compliment de les normes de circulació viària que exigeix l'entorn.</b></li> <li>▪ <b>Mostrar capacitat crítica envers fets relatius a la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Plantejar-se petits canvis a partir de la pròpia actuació.</b></li>   <li>▪ <b>Tractar amb cura tots els béns públics i privats quan es circula per la ciutat.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Circular tot sol en itineraris curts i habituals.</b></li> <li>▪ <b>Saber què cal fer per comprar un bitllet d'algun mitjà de transport públic habitual.</b></li> <li>▪ <b>Traspassar el carrer adequadament.</b></li>   <li>▪ <b>Descriure característiques del propi carrer i barri.</b></li> <li>▪ <b>Circular amb bicicleta prudentment.</b></li> <li>▪ <b>Observar la realitat mitjançant els sentits.</b></li> <li>▪ <b>Aplicar els coneixements adquirits a situacions habituals de circulació.</b></li> <li>▪ <b>Orientar-se tenint com a punt de referència el propi cos i fites conegudes.</b></li> <li>▪ <b>Seguir, sense perdre's, un itinerari molt senzill indicat oralment o gràficament.</b></li> <li>▪ <b>Expressar dades personals bàsiques: cognoms, número de telèfon...</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Tenir coneixement d'algunes normes d'educació viària freqüents en l'entorn.</b></li> <li>▪ <b>Ordenar unes seqüències molt clares com a itineraris.</b></li> <li>▪ <b>Distingir nocions de permanència i canvi des del punt de vista circulatori.</b></li> <li>▪ <b>Identificar diferències amb els altres relacionades amb dèficits o alteracions.</b></li> <li>▪ <b>Diferenciar els mitjans de transport de viatgers i mercaderies.</b></li> <li>▪ <b>Assenyalar diferències bàsiques entre els transports que s'utilitzen a nivell personal i col·lectiu.</b></li> <li>▪ <b>Interpretar la funció del color taronja del semàfors.</b></li> <li>▪ <b>Relacionar l'incompliment de normes de trànsit amb la possibilitat d'accidents, de multes...</b></li> <li>▪ <b>Adonar-se de la relació entre les condicions de la infraestructura del carrer o altres vies de comunicació i l'existència de problemes circulatoris.</b></li> </ul>

## Educació primària. Cicle mitjà

## Finalitats generals

Actituds, valors i normes	Procediments	Fets, conceptes i sistemes conceptuals
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Assumir algunes obligacions i responsabilitats respecte al fet de circular.</b></li>   <li>▪ <b>Habituar-se a evitar sorolls exagerats quan es circula per l'escola, pel carrer o per llocs públics.</b></li> <li>▪ <b>Preveure possibles dificultats o perills.</b></li> <li>▪ <b>Adquirir l'habitud de saludar correctament pel carrer.</b></li> <li>▪ <b>Reaccionar amb prudència davant una situació de perill per a un mateix o per als altres.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Circular seguint un petit itinerari.</b></li> <li>▪ <b>Fer ús adequat d'un plànol senzill per a orientar-se.</b></li>   <li>▪ <b>Orientar-se correctament prenent com a punts de referència els punts cardinals.</b></li> <li>▪ <b>Desplaçar-se correctament pels llocs coneguts i mantenir punts de referència en els desconeguts.</b></li> <li>▪ <b>Seguir i explicar algun missatge emès per ràdio o televisió.</b></li> <li>▪ <b>Indicar correctament les normes socials referents a la circulació (de respecte i de convivència, de protecció del medi, d'estalvi energètic, de bon comportament en llocs públics).</b></li> <li>▪ <b>Procedir de diverses maneres i per diferents canals a l'hora de transmetre un missatge als altres.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Raonar els avantatges i els conflictes que genera la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Analitzar les causes i els efectes contaminants que provoca la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Analitzar categories de temps relatives a la circulació (durada, ritme, velocitat...) i els seus efectes.</b></li> <li>▪ <b>Conèixer les funcions del transport.</b></li> <li>▪ <b>Saber què cal fer si un company que va amb bicicleta pateix un accident.</b></li> <li>▪ <b>Distingir entre una cursa de motos i la circulació amb moto en el trànsit lliure.</b></li> <li>▪ <b>Interpretar els senyals de circulació bàsics de tot el poble o ciutat.</b></li> <li>▪ <b>Adonar-se que la densitat circulatòria és variable segons els indrets i les hores del dia.</b></li> <li>▪ <b>Reconèixer les prioritats en l'àmbit de la circulació.</b></li> </ul>

## Educació primària. Cicle superior

## Finalitats generals

Actituds, valors i normes	Procediments	Fets, conceptes i sistemes conceptuals
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Demostrar interès pels principals problemes propis de la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Assumir cada cop més les responsabilitats pròpies en aquest aspecte.</b></li> <li>▪ <b>Demostrar autonomia personal a l'hora de prendre decisions.</b></li> <li>▪ <b>Respectar les iniciatives dels altres.</b></li> <li>▪ <b>Respectar i fer respectar els béns individuals i col·lectius i vetllar per la seva conservació o arranament.</b></li> <li>▪ <b>Respectar objectes i llocs als quals s'atribueix un valor de patrimoni.</b></li> <li>▪ <b>Esforçar-se per protegir activament la vida animal i vegetal de l'entorn mirant d'enriquir els seus hàbitats.</b></li> <li>▪ <b>Ajustar les pròpies actuacions a les normes de la comunitat respecte a la conservació de boscos, espais verds, platges, camins, carrers i altres espais públics.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Desplaçar-se i orientar-se amb facilitat en llocs coneguts de forma espontània i en els desconeguts atenint-se a les ordres, les rutes marcades o altres ajuts.</b></li> <li>▪ <b>Contrastar informació procedent de dues fonts diferents i adonar-se de les diferències que hi apareguin.</b></li> <li>▪ <b>Cercar les fonts d'informació adequades per a trobar el que es busca.</b></li> <li>▪ <b>Extreure informació concreta de plànols, mapes o altres formes de representació de l'espai entenent els principals signes convencionals apresos per a la localització de llocs i per a l'orientació.</b></li> <li>▪ <b>Plantejar preguntes referides a fets observables o a problemes coneguts relatius a la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Autoanalitzar les sensacions de multiplicació de la força sobre rodes i amb motor.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Reconèixer possibilitats, límits i funcionalitat del propi cos en relació amb el fet de circular.</b></li> <li>▪ <b>Expressar correctament les dades personals.</b></li> <li>▪ <b>Adonar-se de l'existència de conflictes relacionats amb la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Raonar les causes que produeixen bona o mala circulació.</b></li> <li>▪ <b>Conèixer la importància de la publicitat en el fet de circular.</b></li> <li>▪ <b>Classificar els mitjans de transport concretant-ne les aplicacions i repercussions en la vida quotidiana.</b></li> <li>▪ <b>Relacionar la importància de l'horari laboral i del temps de lleure amb els canvis en la circulació.</b></li> <li>▪ <b>Analitzar els avantatges de l'ús del casc en vehicles de dues rodes i del cinturó de seguretat en vehicles de quatre rodes.</b></li> </ul>

Actituds, valors i normes	Procediments	Fets, conceptes i sistemes conceptuals
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Manifestar esperit crític davant tot allò que degrada l'ambient i tot el que fa insegura o posa en perill la vida de les persones.</b></li> <li>▪ <b>Tenir consciència que els vehicles són conduïts per persones.</b></li> <li>▪ <b>Valorar els avantatges d'un moviment de vehicles i persones ordenat i convivencial.</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Distingir la conducció diürna i la nocturna, especialment en caps de setmana.</b></li> <li>▪ <b>Valorar la utilitat de la llicència per a conduir ciclomotors.</b></li> <li>▪ <b>Valorar l'intercanvi energètic en un xoc elàstic i en un d'inelàstic.</b></li> </ul>

Un altre aspecte interessant de constatar és que, si bé els eixos transversals han de ser tractats a través de les àrees del currículum, en els quatre exemples d'unitats de programació que s'inclouen en *L'educació viària. Orientacions per al desplegament del currículum* es proposen uns temes específics d'educació viària. Hi ha una certa confusió quant al concepte de transversalitat o més aviat un doble missatge transversalitat/àrees que ajuda poc a aclarir les idees al professorat; d'una banda, es parla d'impregnar els eixos transversals en les diferents àrees del currículum, però, d'altra banda, s'ofereixen com a models unitats de programació sobre temes viaris amb un tractament que es pot considerar disciplinari.

Els exemples d'unitats de programació que es proposen des de l'Administració són els següents:

- Ja sé on visc - educació infantil.
- Aprenc a anar sol - cicle inicial de primària.
- Utilitzo el transport públic - cicle mitjà de primària.
- La bicicleta - cicle superior de primària.

Aquestes propostes abandonen el to normatiu que anteriorment tenia l'educació viària, en el sentit de pretendre formar vianants que moletin poc a la circulació dels vehicles i als futurs conductors, per a adquirir un enfocament més cívic encaminat a fomentar l'autonomia personal dels nens i les nenes a l'hora de desplaçar-se a peu, en transport públic o en bicicleta.



### 3.2.2 EUROPA, UN MARC DE REFERÈNCIA

La incorporació d'Espanya a la Comunitat Econòmica Europea el 1986 permet incloure l'educació viària dins un marc més ampli i, sobretot, de més tradició i experiència, ja que en alguns països d'Europa s'ensenyen coneixements viaris des de les primeres dècades d'aquest segle.

#### 3.2.2.1 Motius que fan aparèixer l'educació viària a Europa

En els diferents materials europeus publicats, l'aparició de temes relacionats amb la mobilitat parteix sempre d'un clar referent: l'alt índex de sinistralitat que es dona en el conjunt d'estats i, d'altra banda, el desigual repartiment d'aquesta sinistralitat entre els països del nord i els del sud d'Europa.

Aquest fet colpidor ha donat lloc a intensos debats en els quals s'evidencia l'enorme contradicció existent entre la potenciació d'indústries automobilístiques que proporcionen molts llocs de treball i el nombre de persones que sofreixen accidents de trànsit.

L'origen d'aquesta sinistralitat el trobem a partir del moment en què, una vegada superada la crisi derivada de la II Guerra Mundial i els anys següents de la postguerra, s'inicia a Europa un creixement econòmic espectacular que comporta la implantació de l'automòbil com a mitjà de transport habitual.

La generalització de l'automòbil va suposar per a l'Europa occidental, com ja s'ha indicat, una important contradicció que s'ha fet cada vegada més evident en els darrers trenta anys, ja que d'una banda ha impulsat la indústria automobilística i les que en són subsidiàries, destacant el cotxe com un instrument de llibertat individual i de progrés econòmic personal; però, d'altra banda, promoure l'automòbil suposa un augment espectacular de l'índex de sinistralitat ja que és un mitjà que comporta un factor de risc amb conseqüències tràgiques, per la qual cosa s'ha fet sempre la recomanació de fomentar l'educació viària entesa com el mitjà que permetrà en el futur disminuir el nombre de sinistres, fonamentalment, a l'Europa occidental.

Aquestes recomanacions no provenen d'un únic organisme europeu, sinó que han estat promogudes des de diferents institucions, com el Consell d'Europa, que pren en consideració des de 1980 promoure accions conjuntes sobre seguretat viària. Aquestes accions es concreten en alguns casos en propostes que són properes a l'espectacularitat, però que no sempre han resultat eficaces. Per exemple, el Parlament europeu va decidir que l'any 1986 seria l'Any Europeu de la Seguretat Viària, mesura que va causar un cert impacte social però que no es va reflectir en canvis notables de comportament.

Potser l'impuls més remarcable que han tingut els temes viaris ha estat a partir de la Conferència Europea de Ministres de Transport (CEMT/EMTC), que té un gran interès pels problemes derivats de la mobilitat i ha dut a terme accions per a agrupar els esforços de cada Estat en aquest sentit i, si és possible, prendre iniciatives conjuntes. Una d'aquestes iniciatives ha estat l'organització, junt amb el Consell d'Europa, de conferències mixtes per tal d'unificar criteris i esforços respecte a l'educació i la seguretat viària i poder disposar de normes generals comunes per a la seva aplicació (Manso-Castaño, 1995). En les conferències de París (1963), Viena (1971) i Estrasburg (1980) es va fer una àmplia referència a l'educació viària.

En la conferència d'Estrasburg, les recomanacions que s'hi van fer indicaven que seria convenient analitzar la formació que s'imparteix als nens i joves en els diferents estats d'Europa i, d'altra banda, fer propostes per a sensibilitzar-los sobre els riscos derivats de la mobilitat, i ajudar-los a ser responsables en el comportament viari.

Les conclusions de la conferència d'Estrasburg van trametre's als diferents ministeris d'educació, tot i ser conscients que en molts casos el problema de la sinistralitat no és conseqüència de la ignorància de les normes sinó d'una actitud d'incomprensió i d'imprudència de les persones. Es pretenia que des de l'Administració educativa es prenguessin les mesures pertinents respecte del que calia fer des d'aquest àmbit. No van oblidar, però, el paper que en la mobilitat han de tenir les famílies, així com altres agents socials.

### 3.2.2.2 Les accions empreses a partir dels anys noranta

Si bé la mobilitat segura i l'educació viària han estat un motiu freqüent de debats i recomanacions, encara en els documents dels anys noranta apareixen sovint xifres de sinistralitat realment espectaculars. Es parteix d'unes dades colpidores: 45.000 morts l'any 1996 en accidents de trànsit dels 15 estats de la Unió Europea i 1,6 milions de ferits. Els joves de 15 a 24 anys són els més exposats a aquests sinistres, amb taxes superiors del 50% al 90% respecte al conjunt de la població.

A partir de les dades anteriors, el 1993, la Comissió Europea va iniciar un primer programa d'acció en matèria de seguretat viària per tal de fer propostes conjuntes als 15 estats de la Unió adreçades a millorar la seguretat viària i contrarestar l'alt cost en vides humanes, però també el cost econòmic i social que la sinistralitat produeix.

Els aspectes que s'adduïen per a justificar el Programa de 1993 eren que si continuava la sinistralitat que hi havia fins al moment, hi hauria les conseqüències següents:

- Un ciutadà sobre 80 moriria d'accident, i la seva expectativa de vida es reduiria 40 anys.
- Un ciutadà de cada 20 estaria lesionat.
- El cost indirecte de la sinistralitat (medicaments, policia, urgències, reparació de vehicles...) seria de 15 mil milions d'ecus.
- La pèrdua de producció econòmica a causa de les persones mortes o accidentades seria de 30 mil milions d'ecus.
- Les dades econòmiques anteriors fan un total de 45 mil milions d'ecus com a cost econòmic. Si partim de 45.000 morts a l'any, això significa, segons càlculs de la Unió Europea, que cada ciutadà mort té un cost d'un milió d'ecus.

Des de 1986, la CEMT/EMTC, en col·laboració amb experts i científics de l'OCDE, va establir les idees bàsiques que havien de regir l'educació viària, i va promoure estudis per a conèixer els encerts i errors que tenen cada un dels programes.

En l'obra de Manso-Castaño (1995) es recullen les consideracions que sobre l'educació viària han expressat la CEMT/EMTC i l'OCDE. Segons aquests organismes:

- L'educació viària influeix en el comportament de les persones, els aporta coneixements i actituds i desenvolupa capacitats que seran exitoses si l'acció es du a terme a partir de programes sistematitzats que s'avaluïn periòdicament.
- L'objectiu de l'educació viària és preparar els futurs ciutadans perquè utilitzin els transports de manera no problemàtica. Per això cal partir de l'anàlisi dels problemes reals que genera la mobilitat, el nombre d'accidents produïts i els nivells d'exposició al risc.
- És necessari desenvolupar capacitats psicomotrius perceptives i cognitives, així com coneixements i actituds per a poder aconseguir un comportament prudent a l'hora de circular.
- Es reconeix que a la major part d'estats de la Unió Europea, l'educació viària fins als 16 anys queda integrada en els programes escolars.
- Admeten que els recursos destinats a finançar projectes i programes d'educació viària és diferent a cada un dels estats.

### 3.2.2.3 Situació de l'educació viària en els diferents estats

El tractament de l'educació viària en els estats de la Unió Europea és un fet plural i multiforme, en el sentit que hi ha hagut un procés d'aplicació diferenciat en cada un d'ells.

Manso-Castaño (1995) i, posteriorment, Valentín (1997) van realitzar dos estudis complementaris en els quals analitzen el procés seguit en cada estat a partir de les indicacions del Consell d'Europa i de la CEMT/EMTC. Valentín (1997) estableix tres nivells d'anàlisi:

- Els models i les iniciatives d'educació viària més estesos a Europa.

A partir de les propostes d'educació viària implantades a la ciutat nord-americana de Tacoma, Washington, el 1913, alguns estats d'Europa com Suècia i, posteriorment, Noruega, el Regne Unit, els Països Baixos i Luxemburg, fan propostes d'educació viària adreçades, bàsicament a les famílies, ja que es consideren les primeres responsables de l'aprenentatge dels infants. També proposen la creació de clubs de seguretat viària que tenen com a finalitat entrenar i ensenyar els nens i les nenes a desplaçar-se amb seguretat, i crear actituds favorables respecte al trànsit.

En una avaluació sobre l'eficàcia d'aquestes propostes, feta a Noruega i al Regne Unit, es va arribar a la conclusió que no hi havia diferència respecte de l'accidentalitat que patien els nens que havien assistit a clubs de trànsit i els que no ho havien fet, sinó que mostraven conductes i coneixements semblants. La diferència que es donava entre els nens era deguda al diferent nivell socioeconòmic familiar.

Cal destacar, finalment, el paper capdavanter quant a recerca que ha tingut el Traffic Reserch Centre de la Universitat de Groningen (Països Baixos), que ha dut a terme estudis referits a les circumstàncies presents en els accidents de trànsit infantils, el comportament dels nens i les habilitats psicològiques requerides a l'hora de travessar el carrer, etc.

Aquest conjunt d'iniciatives contemplaven l'educació viària des d'una perspectiva més àmplia que el propi marc escolar.

- La comparació entre les diferents propostes que regulen i orienten la posada en pràctica de l'educació viària a Europa.

Es tracta d'un estudi comparatiu sobre el procés d'implantació de l'educació viària a Europa. Es recullen les respostes a un qüestionari tramès als diferents estats de la Unió Europea, excepte Grècia (no s'indica per quin motiu).

Els aspectes més significatius de les respostes donades fan referència al fet que l'educació viària està inclosa en quasi el 80% dels estats consultats i que en nou d'ells, l'educació viària té un programa oficial per a l'educació primària, establert entre els anys 1957, com és el cas de França, i el més recent, de 1994, a Finlàndia i Suècia.

En una majoria dels estats, l'educació viària és un contingut integrat en una assignatura o en més d'una. Tots coincideixen a assenyalar que un dels objectius és l'ensenyament de comportaments viaris i normativa i senyalització, i també el desenvolupament de capacitats, la interacció amb els altres usuaris i la presa de decisions o l'anàlisi del risc.

Altres aspectes recollits en l'estudi són si l'educació viària està inclosa en la formació inicial del professorat, la inclusió de col·laboradors externs —pares, policies locals, etc.— per a desenvolupar el programa, i també si disposen de materials i recursos d'educació viària. Hi ha altres informacions, com ara la metodologia que preferentment s'utilitza o bé les darreres campanyes dutes a terme —concursos, premis, etc.— en els darrers anys.

L'estudi comprèn aspectes bastant diversos, sense aprofundir-ne cap en particular.

- La descripció del programa d'educació viària de cada un dels estats.

Es tracta d'explicar detalladament el programa d'educació viària de cada país en cada una de les etapes educatives, la valoració i les previsions que respecte del futur i a curt termini es preveuen per tal de dinamitzar i fer més eficaç l'ensenyament i aprenentatge de coneixements viaris.

Finalment, cal indicar que l'estudi inclou un apartat de conclusions que recull les referides a les respostes al qüestionari descrit en l'apartat *b*). Com a síntesi global, es podria deduir que no hi ha un únic model per a ensenyar educació viària. Els acords i les recomanacions que diferents institucions europees proposen per treballar l'educació viària es concreten de manera diferent a cada estat:

*“Desde la perspectiva de diversas manifestaciones educativas, podemos observar determinadas diferencias entre los países que bien podrían permitirnos aproximarnos, desde una perspectiva paralela, a cómo se organizan diversas competencias y responsabilidades relativas a la educación vial. Así, por ejemplo, la regularización de la psicología educativa se lleva a cabo en relación directa con la administración estatal en países como Francia, Irlanda, Luxemburgo, Grecia y Portugal. Una situación de carácter mixto, en la que las responsabilidades y funciones estarían distribuidas o coparticipadas por la administración estatal, comunidades autónomas y ayuntamientos, caracterizaría a otros países (Bélgica, Dinamarca, Holanda). La dependencia respecto a entes autonómicos (Länder) es propia de la configuración observada en Alemania, mientras que el Reino Unido las funciones corresponderían a las entidades locales bajo cierta supervisión estatal. Finalmente, en Italia se da la ausencia de legislación general con una gran división de responsabilidades entre numerosas instituciones públicas”* (Valentín, 1997: 9-10).

### **3.3. La investigació sobre ensenyament i aprenentatge de l'educació viària**

La recerca sobre educació viària ha de proporcionar elements de reflexió i anàlisi dels paràmetres en els quals els coneixements viaris són assumits i organitzats pels centres i pels professors, i suggerir experiències significatives per a l'aprenentatge dels alumnes.

Són escassos els treballs de recerca que hi ha sobre temes viaris, així com les institucions que s'hi dediquen. A continuació s'analitzen les que es poden considerar més significatives.

#### **3.3.1 LES RECERQUES DEL CENTRO SUPERIOR DE EDUCACIÓN VIAL**

Des de la seva creació l'any 1985, el Centro Superior de Educación Vial de Salamanca ha considerat la recerca sobre temes viaris com una de les línies de treball prioritàries per tal d'obtenir dades sobre les quals poder basar les seves intervencions, els materials que cal editar o la formació que cal impartir als col·lectius que treballen l'educació viària.

Coincidint amb el desè aniversari de la seva creació, el CSEV va editar una publicació en la qual es recullen les referències i una breu síntesi d'aquelles investigacions que han tingut un ressò més gran. Seguint l'esquema de l'esmentada publicació, les temàtiques a les quals responen són les següents:

a) El fenomen genèric de la formació.

Inclou sis estudis sobre les actuacions que du a terme la DGT per a transmetre formació relacionada amb els temes viaris a la població. Per exemple, l'impacte de les campanyes divulgatives que periòdicament difon trànsit, la percepció que tenen els conductors sobre la pròpia conducció i sobre la velocitat, els missatges que emeten a les revistes de trànsit, etc.

b) L'educació viària escolar.

Dins aquest bloc hi ha les recerques que es poden considerar més interessants per a conèixer el nivell d'investigació sobre educació viària en l'ensenyament formal. Hi ha un total de 26 recerques.

L'objectiu fonamental d'aquests estudis és saber quina és la implantació efectiva de l'educació viària, tenint en compte que l'escola i els professors són els encarregats de treballar temes viaris amb els seus alumnes.

Per això una part de les recerques estan dirigides a conèixer de quina manera s'implanta l'educació viària en el sistema educatiu. Es tracta de les següents:

*Investigación descriptiva; nivel de implantación de la educación vial en España*, realitzada en dues fases: 1987/1988 i 1991/1992. Es tractava de conèixer el punt de partida de l'educació viària i poder planificar accions futures

*La educación vial en el sistema educativo*. La finalitat de la recerca és determinar com s'incorpora l'educació viària en el currículum. L'estudi va servir per a enfocar la manera d'implementar l'educació viària en el currículum de la LOGSE.



*Educación vial: un currículum dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales.* Es tracta d'una adaptació curricular de l'educació viària.

Un altre conjunt de recerques són les que fan referència als coneixements i les actituds viàries que tenen els alumnes. Són les següents: *Investigación sobre vocabulario de educación vial en los diferentes niveles de enseñanza, Las actitudes hacia las normas de circulación y la educación vial, Investigación descriptiva sobre conocimiento de las señales de tráfico en alumnos de 6 a 14 años, Investigación descriptiva sobre conocimientos de educación vial de los centros escolares y exposición al riesgo.*

També hi ha un grup d'estudis que versen sobre comportaments viaris, com ara: *Investigación experimental sobre pasos para peatones regulados con semáforo, Investigación descriptiva sobre el uso de la bicicleta.*

Un altre bloc de recerques tracta sobre l'accidentalitat i les seves causes: *Los accidentes de tráfico en la infancia, Investigación descriptiva sobre peatones y viajeros en edad escolar: exposición al riesgo y accidentalidad.*

També hi ha estudis per tal d'introduir l'educació viària en diferents col·lectius: *Curso de educación vial urbana, Programa Padres, Elaboración y experimentación de un temario destinado a las escuelas universitarias de formación del profesorado, Programa UNED, Voluntariado social, Programa de formación de educación vial dirigido a educadores de Centros de Reinserción de Menores de la Comunidad Autónoma de Madrid, Animadores de ocio y tiempo libre, Aulas de Cultura, Programa familia escuela en colectivos marginados, Educación vial y moral.*

Finalment, indicar que hi ha recerques sobre les metodologies que cal utilitzar per a ensenyar educació viària: *Los talleres en la educación vial escolar, Educación vial para jóvenes: el teatro, nueva fórmula de comunicación.*

c) Educació viària per a conductors.

Les recerques que s'inclouen en aquest bloc tenen com a finalitat disposar d'elements per a conèixer les destreses dels conductors, les necessitats de formació i les mesures que s'adopten per a la seva formació en les autoescoles o les que es prenen per a avaluar els coneixements que han adquirit mitjançant un examen.

Hi ha 22 estudis que es poden incloure en aquest grup. Alguns dels títols són: *Guia didáctica para la enseñanza teórica del permiso de conducción de la clase B-1*, *Estudio de la población española sobre el permiso de conducción*, etc.

d) Educació viària per a persones grans.

Aquest grup comprèn quatre recerques que, com indica el títol, fan referència a la formació que caldria impartir a aquest col·lectiu de gent gran per tal que puguin seguir sent autònoms en els seus desplaçaments, analitzant els accidents de trànsit amb els quals es troben més freqüentment.

e) Altres investigacions.

En aquest grup s'inclou un conjunt de 18 estudis sobre temes diversos, des dels quals s'analitza la influència de la publicitat, els missatges que hi ha en els senyals, l'educació viària per a col·lectius característics, com ara els immigrants, les escoles d'adults o les Forces Armades.

Es poden fer diferents consideracions de tota aquesta relació de recerques i, especialment, de les que fan referència a l'educació viària que s'imparteix en l'escolaritat obligatòria. En primer lloc, es pot deduir l'interès que hi ha per a conèixer la realitat que es viu a les escoles d'educació primària sobre la manera d'ensenyar educació viària i el lligam que hi ha amb la resta del currículum.

En segon lloc, sorprèn l'interès dels estudis per a esbrinar els coneixements viaris que tenen els alumnes, així com els comportaments que manifesten respecte a les normes.

Finalment, són interessants les investigacions per al disseny de cursos de formació. En aquest sentit, les recerques no tenien tant la intenció de valorar resultats sinó de fer propostes per a impartir cursos a determinats col·lectius.

Cal considerar que aquest conjunt d'estudis constitueix una base important per a la planificació de l'educació viària en el futur, si bé sembla que les recerques estiguin excessivament dirigides cap a una interpretació de l'educació viària entesa com uns continguts normatius i unes habilitats circulatòries que cal ensenyar.

### 3.3.2 LA INVESTIGACIÓ DES DE LES UNIVERSITATS

Una altra font d'informació per a conèixer l'estat recent de la recerca sobre educació viària és a partir de la consulta de la base de dades Teseo, que recull totes les tesis doctorals que s'han fet a l'Estat. Efectuada aquesta consulta a partir de la paraula clau *educación vial*, hi apareixen 40 entrades, és a dir, quaranta tesis sobre el terme consultat.

La sorpresa sorgeix quan de tots aquests documents solament dos tenen alguna relació clara i directa amb l'educació viària. Aquestes dues tesis han estat fetes des del Departament de Teoria i Història de la Facultat de Ciències de l'Educació. Tenen, per tant, una clara finalitat educativa. Són les següents:

- *Problemática de la educación vial: implicaciones cívico sociales* - Universitat Complutense de Madrid, curs 1990–1991.
- *La educación vial en España. Aspectos históricos comparados y proyección social* - Universitat de Salamanca, curs 1992–1993.

Un altre grup de cinc recerques, malgrat que estan incloses en el terme consignat anteriorment, *educación vial*, fan referència a seguretat viària ja sigui a aspectes relatius a la seguretat dels vehicles, infraestructures, conductors, etc., o bé aspectes relacionats amb la seguretat des del coneixement psicològic.

Les recerques referides a la tecnologia per a la millora de la seguretat viària són les següents:

- *Estudio de modelos de tráfico vial para carreteras bidireccionales de dos carriles* - Escuela de Ingenieros de Caminos de la Universidad Politécnica de Madrid, curs 1983–1984.
- *Contribución al estudio de modelos de tráfico vial* - Facultad de Físicas de la Universidad de Sevilla, curs 1986–1987.

Els treballs des de la psicologia són els següents:

- *El modelo español de reconocimiento psicofísico de conductores* - Facultad de Psicología de la Universitat de València, curs 1993–1994.
- *La valoración de las características de aptitud de los conductores de vehículos* - Facultad de Psicología de la Universitat de València, curs 1996-1997.
- *La aportación psicológica aplicada a la seguridad vial a través de la revista Human Factors, (1986–1995)* - Facultad de Psicología de la Universitat de València, curs 1996–1997.

La resta, fins a quaranta títols de recerques que responen a l'entrada *educación vial* no sembla que tingui cap relació amb el terme indicat ja que hi ha títols com ara: *Diagnóstico de los aprendizajes en deficientes*, *La educación de adultos en el sector rural: evaluación de un curso de formación*, *Evaluación de técnicas rápidas de diagnóstico de virus sincital respiratorio* o *La mecánica de los fluidos 1640–1780*, entre altres.

Sembla poder deduir-se que en la base de dades del *Ministerio de Educación y Ciencia*, el terme educació viària s'associa a mobilitat i, per tant, s'hi inclouen tots aquells temes que realitzen un desplaçament ja siguin fluids, virus, deficientes o adults.

### 3.3.3 ALTRES RECERQUES

Hi ha un altre grup d'entitats, com són les companyies d'assegurances, que disposen d'investigacions interessants elaborades a partir de les dades de sinistralitat en què es veuen implicats els vehicles que tenen assegurats. La finalitat d'aquestes investigacions és estudiar les causes i la freqüència amb què succeeixen els accidents, tot relacionant variables com el grup d'edat de les persones implicades, el sexe, l'hora del sinistre, el model del vehicle, etc.

L'explotació d'aquestes dades té un clar objectiu: establir criteris respecte del preu de les primes d'assegurança, determinar les penalitzacions que cal aplicar a segments de la població que reuneixen unes determinades característiques, etc. Es tracta, per part de les companyies d'assegurances, de rendibilitzar al màxim les primes, tenint en compte el creixent desequilibri que els suposa l'increment del nombre de sinistres.

No es coneix, però, que les companyies d'assegurances tinguin fets estudis sobre el nivell de coneixements viaris ni les actituds cíviques desenvolupades durant l'escolaritat obligatòria per les persones que subscriuen una pòlissa d'assegurances.

## 3.4. Recapitulació

En aquest capítol s'ha analitzat quin és l'estat de la qüestió de l'educació viària i la presència que té en el currículum per a l'escolaritat obligatòria i en diferents institucions. S'estructura en tres blocs.

El primer defineix el punt inicial a partir del qual es pot començar a parlar de temes viaris, fixant l'any 1934 com el moment en què apareix explícitament l'educació viària en el Codi de Circulació. A partir d'aquest moment, l'educació viària es fa present en ocasions puntuals en alguns centres, però no hi ha vinculació amb el currículum.

És a partir de la Llei general d'educació de 1970 quan es produeix un canvi notable en el tractament dels temes viaris en considerar que són uns coneixements que han de tenir tots els nens i les nenes i que, per tant, són objecte d'ensenyament. Aquests coneixements comprenen dos vessants, el que fa referència a l'aprenentatge de normes i regles viàries i el que té relació amb l'adquisició d'hàbits de comportament ciutadà. Si bé des de l'Administració educativa s'havia fixat quan calia ensenyar educació viària i quins coneixements eren objecte d'estudi, sovint, a la pràctica, els centres i els mestres van fer cas omís d'aquestes prescripcions o bé, en altres casos, van traspassar la responsabilitat d'ensenyar educació viària a la Guàrdia Urbana, com en el cas de Barcelona.

Durant els anys vuitanta apareixen iniciatives diverses relacionades més o menys directament amb l'educació viària. Un exemple és la creació del *Centro Superior de Educación Vial* que assumeix la responsabilitat dels temes viaris en l'àmbit estatal, determina què cal ensenyar i elabora materials i recursos per a facilitar la tasca als professors.

També, des d'una òptica totalment diferent, cal fer esment de les idees que sobre civisme queden recollides en *L'educació cívica a l'escola*, obra col·lectiva realitzada per professors membres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, capdavantera en tot el que representa la renovació pedagògica a Catalunya des de mitjan anys seixanta. Dins aquesta obra, que comprèn un ampli ventall de proposicions per a ensenyar als nens i les nenes a convida i a ser solidaris, hi ha una proposta referida a l'educació viària, integrada en diverses matèries escolars i entesa com un conjunt de coneixements que els permetran poder adquirir autonomia personal en els desplaçaments i, a la vegada, tenir en compte que la mobilitat indica respecte a les altres persones.

En el segon bloc d'aquest capítol, es destaca el canvi notable que experimenta l'educació viària a partir de la reforma, quan és considerada un dels eixos transversals del currículum. Això implica que ha de tractar-se des de totes les àrees curriculars perquè d'aquesta manera es produeixi un canvi d'actituds basat en la consciència i responsabilitat individual que faciliti la convivència social. El currículum defineix els continguts i les finalitats de l'educació viària i ofereix orientacions als professors per tal que puguin assumir aquest ensenyament.

També es fa referència a quin és l'estat de l'educació viària a l'Europa occidental i les aportacions d'alguns països que tenen una experiència i una tradició més extensa, i que aporten noves perspectives sobre com caldria enfocar els temes viaris en el futur.

El tercer bloc del capítol recull les investigacions més interessants que s'han dut a terme sobre l'educació viària, que poden donar idees a l'hora de dissenyar propostes didàctiques que facilitin l'aprenentatge dels alumnes. L'organisme que més ha investigat és el Centro Superior de Educación Vial, mentre que ha estat una temàtica amb poca tradició des del punt de vista de la investigació educativa realitzada des del marc universitari. També es fa referència a la recerca aplicada a esbrinar les causes de la sinistralitat que duen a terme les empreses asseguradores de vehicles.

**Bloc II:**  
**L'EDUCACIÓ VIÀRIA**



En cada mot m'hi jugo l'existència.

*Miquel Martí i Pol*

## CAPÍTOL 4

# MARC METODOLÒGIC PER A LA VALORACIÓ DE LES PROPOSTES D'EDUCACIÓ VIÀRIA DELS CICLES MITJÀ I SUPERIOR DE PRIMÀRIA

La recerca que es presenta té relació amb dos camps: d'una banda, la valoració de propostes educatives i, de l'altra, el pensament del professor. Tots dos aspectes queden enllaçats a partir d'un mateix punt de partida des del qual es realitza aquest estudi, el de la didàctica de les ciències socials.

En aquest capítol es desenvolupa, en primer lloc, una aproximació a tot el que significa la valoració de propostes educatives, la majoria de les quals arriben a l'escola o s'ofereixen directament al professorat per tal que les incorpori com un recurs a l'hora de treballar amb els seus alumnes diferents aspectes del currículum.

Per altra banda, també hi ha una aproximació al que s'anomena el paradigma del pensament del professor. Això significa tenir present els motius pels quals els professors decideixen, pensen o actuen en determinades situacions.

Finalment, el tercer bloc d'aquest capítol recull el context concret de la recerca que es presenta. Atesa l'escassa tradició que ha tingut la valoració de propostes educatives i el pensament del professor, és imprescindible dissenyar un recorregut de recerca. Això suposa precisar la posició epistemològica des de la qual es parteix, prenent opció per un paradigma del qual es derivarà una determinada metodologia de recerca amb què es podran analitzar les propostes educatives i valorar les seves possibilitats per a ensenyar i aprendre temes viaris.

Els subapartats que configuren aquest capítol són els següents:

- 4.1. La valoració de propostes educatives
- 4.2. El pensament del professor
- 4.3. Context de la recerca
- 4.4. Recapitulació

## **4.1. La valoració de propostes educatives**

És cada vegada més freqüent que apareguin en el mercat ofertes de programes o propostes educatives diverses, externes a l'escola, pensades per als escolars i fonamentades en diferents aspectes del currículum. S'ofereixen als centres i als professors per tal que hi participin amb els seus alumnes i així complementar les àrees curriculars que treballen a les aules.

### **4.1.1 CONCEPTE DE PROPOSTA EDUCATIVA**

L'oferta de propostes educatives és cada vegada més abundant. Algunes d'aquestes propostes pertanyen a entitats públiques, com ara museus, cases de natura, etc. En aquests casos, disposen de serveis pedagògics destinats a elaborar programes educatius i difondre'ls.

També és cada vegada més freqüent que entitats privades o empreses ofereixin propostes educatives. La seva finalitat, si bé s'ofereix com un complement als continguts escolars, és a la vegada una publicitat encoberta. En aquest cas, hi podríem incloure les propostes d'empreses del ram de l'alimentació, d'empreses privades de serveis, com la premsa, etc., en les quals d'una banda obren les portes a les escoles perquè els alumnes puguin conèixer com és un determinat procés de fabricació, però d'altra banda, hi ha al darrere una intenció de promoció i màrqueting.

En el cas de l'educació viària, tal com s'ha explicat anteriorment, hi ha unes propostes externes inicials, dutes a terme des de fa anys per la Guàrdia Urbana i les policies locals per tal de difondre coneixements viaris que permetin els nois i les noies ser uns bons vianants i uns bons conductors. Posteriorment, en considerar l'educació viària com un dels eixos transversals del currículum, han aparegut altres propostes d'entitats privades que també pretenen arribar als infants i joves per a ensenyar-los uns coneixements que millorin la pròpia seguretat viària.

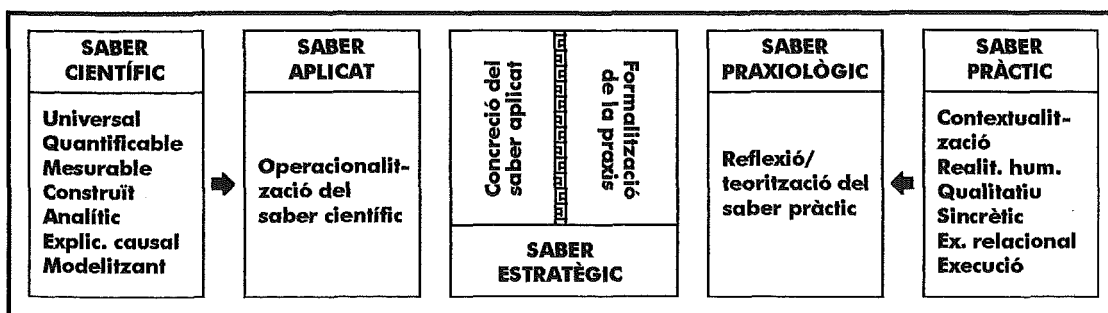
L'ambigüïtat d'algunes de les anomenades propostes educatives que s'ofereixen a les escoles pot fer dubtar de si realment són educatives, és a dir, si serveixen per a la formació dels infants i joves. No es pot negar que pel fet de ser un conjunt d'activitats diferents de les que habitualment es fan a les escoles, tenen una bona acollida entre els participants. La qüestió que cal formular és: aquestes propostes o programes externs a l'escola, constitueixen una forma de saber? Poden aprendre els alumnes que hi participen?

Un intent de resposta podria venir a partir de considerar els programes i les propostes com a sabers estratègics. Jacobi (citat per Van der Maren, 1995: 43) indica que aquests sabers provenen dels sabers científics, que serien els que tenen una pretensió universal i formulen enunciats generals teòrics, i dels sabers pràctics que són els sabers singulars, localitzats, contextualitzats que s'obtenen a partir de la tasca concreta del professor a l'aula.

Del saber científic, en deriva el saber aplicat. Es tracta d'un saber tècnic deslliurat de les argumentacions i demostracions experimentals del saber científic. Del saber pràctic, en deriva la praxis, que seria la reflexió sobre el saber pràctic que no pot subsistir sense la pràctica.

El saber estratègic es podria situar en el punt mig d'aquests quatre sabers. És el saber per a actuar. És el saber aplicat utilitzable en l'acció, ja que les seves regles són més immediates, més flexibles, més concretes i inclouen uns referents axiològics.

En el quadre que hi ha a continuació, Van der Maren (1995) esquematitza aquests cinc tipus de saber: científic, aplicat, pràctic, praxiològic i estratègic:



Font: Van der Maren (1995).

Les propostes i els programes d'educació viària haurien de ser per als alumnes un saber estratègic. Això significa que han de basar-se en un saber aplicat provinent de la ciència i en un saber praxiològic, provinent del saber pràctic. Ensenyar educació viària serà, doncs, formar els alumnes perquè puguin actuar.

#### 4.1.2 CARACTERÍSTIQUES DE LA VALORACIÓ DE PROPOSTES EDUCATIVES

És cada vegada més freqüent que a l'escola es recorri a propostes o programes educatius externs per a treballar o complementar diferents aspectes del currículum. Per a considerar la idoneïtat d'aquestes propostes, és necessari fer-ne una anàlisi i posterior valoració. Això significa iniciar un procés que tingui en compte la mateixa proposta educativa i les opinions dels seus usuaris, els professors i els alumnes.

Prèviament, cal definir com s'interpreta la valoració/avaluació d'una proposta educativa i quina utilitat se li pot atribuir. En aquest sentit, i seguint la interpretació de Stufflebeam-Shinkfield (1985), s'interpreta la validació d'un programa educatiu com el procés de recollir informació útil que permeti posteriorment prendre decisions. Això implica fer un seguiment del programa, avaluar-ne els resultats i interpretar-los per a intentar que aquesta proposta educativa sigui més eficient i efectiva. Es tracta d'emetre un judici sobre el que els autors esmentats anomenen mèrit i valor d'un programa o, també, punts forts i dèbils, per tal de tendir cap a una millora global de la proposta.

S'ha d'interpretar que un programa és meritori o té mèrit quan fa bé el que ha de fer, mentre que el concepte de validesa o valor significa si la proposta serveix o no. Un programa meritori pot no ser vàlid i, a la vegada, un programa no meritori ben segur que no és vàlid.

L'objectiu bàsic de la valoració és suggerir propostes per al seu perfeccionament. Hi ha la clara finalitat d'assegurar la qualitat dels programes d'educació viària.