

fà
a

Publicació
de Rosa Sensat

gener 2004

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 8 1

**Nous currículums
Torna el Cid!**

A poc a poc i bona lletra

Per la coeducació, contra la LOCE

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 8 1

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@rosasensat.org
http://rosasensat.org/pescolar

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Maria Torres

Directora:

Carne Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carne Suaz

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

SerGraDi, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 44,75 euros. Preu no soci: 49,70 euros.
P.V.P. 5,55 euros.

Editorial:

Els millors desitjos per al nou govern
i per al nou any! 1

Monogràfic:

Nous currículums. Torna el Cid!

Un currículum de geografia i d'història
per una nova «reconquesta». *Joan Pagès* 2

L'ensenyament de la llengua en el «nou»
currículum oficial. *Artur Noguerol* 10

Ai, mare de déu senyor! *Antoni Poch* 18

Una matemàtica de qualitat. Cap pas enrere.
Carne Burgués 27

Noves propostes curriculars per a
l'ensenyament obligatori. Música.
Manuel Domingo i Frederic Blanco 32

El nou currículum de ciències de la naturalesa:
retorn al passat. *Lluís M. del Carmen* 42

La tecnologia en el currículum.
Alonso Pallí 47

Àrea d'educació artística: consideracions,
preguntes i respostes entorn de la llei.
Marta Balada 56

La nova llei d'educació: l'àrea d'educació
física. *Víctor López i Carles Ballart* 64

Les noves propostes curriculars per a
l'ensenyament-aprenentatge de la llengua
estrangera. *Natàlia Maldonado* 70

Escola i societat:

Tipografia.
A poc a poc i bona lletra. *Enric Satué* 79

Manifest.
Per la coeducació, contra la LOCE. 84

Novetats:

L'escola catalana en el context de la
renovació educativa. *Josep Recasens* 88

Altres novetats bibliogràfiques. 90

Cartellera. 92

Carta a les lectores i als lectors. 94

Amb el suport de:

R O S
S E N
S A T



Els millors desitjos per al nou govern i per al nou any!

Estrenem un nou govern per a Catalunya, tripartit, nacionalista i d'esquerres. Totes les formacions polítiques que l'integren varen apostar molt fort per l'educació durant la campanya electoral, considerant que l'educació dels joves ciutadans és un tema prioritari per al present i el futur del nostre país.

L'acció d'aquest nou govern s'inicia coincidint amb el nou any 2004. N'esperem molt.

En la tasca per la millora de l'educació treballarem com sempre sense defallença i, amb esperit vigilant i crític, ens tindran al costat.

Hi ha alguns aspectes que ens preocupen d'una manera especial a causa de la seva urgència:

Evitar la marginació i l'exclusió social, amb una discriminació positiva en la dotació de recursos humans i materials que faci efectiva l'equitat en aquelles escoles i zones que ho requereixin.

Garantir mesures que permetin distribuir equitativament la població escolar amb més dificultats entre tots els centres sostinguts amb fons públics. Això comporta reformar la normativa de matriculació.

Tenir en compte que la llengua és un element important de comunicació, de cohesió social i de creació d'identitat compartida. El català com a llengua pròpia de Catalunya ha de ser la llengua vehicular del sistema educatiu. L'Administració ha de procurar el consens social necessari per garantir-ho.

El reconeixement social de la funció de totes i tots els professionals de l'educació. Un model adequat de formació sensible a les necessitats pot contribuir-hi, a més de molts altres elements.

Evitar el distanciament entre els administradors de l'educació i la comunitat educativa facilitant la participació.

Som conscients que el marc legal de la LOCE condiona la política educativa a Catalunya. Esperem que se'n puguin minimitzar els efectes amb una aplicació intel·ligent i creativa i amb la participació de la majoria de professionals implicats en les tasques educatives.

Amb esperança i il·lusió desitgem a tothom un bon any nou i una bona nova etapa.

2 **Nous currículums. Torna el Cid!**

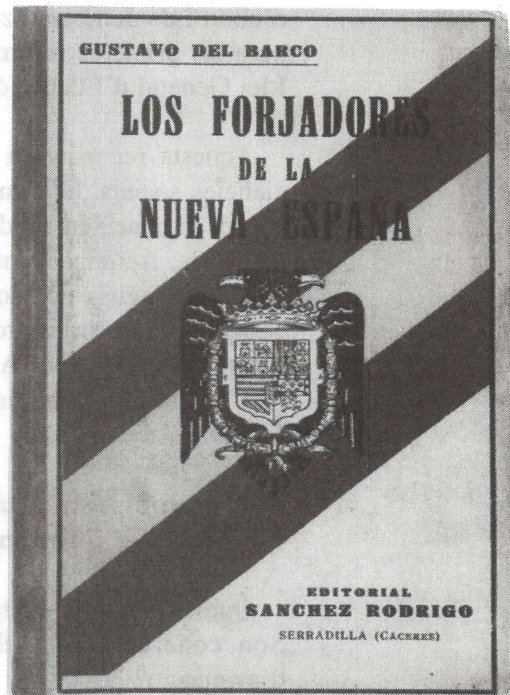
«Estem davant d'un currículum obsolet, antic, ròneg, que ha prescindit del que s'ha fet en els darrers vint anys a les escoles del país, que no ha tingut gens en compte per on van les coses a Europa i al món. Un currículum on el protagonisme el continuaran tenint els homes i «les persones rellevants», és a dir, els membres de determinades classes socials i on les dones, les minories i els pobres seguiran marginats.»

Un currículum de geografia i d'història per una nova «reconquista»

Joan Pagès

Sóc dels que creuen que el canvi del currículum, o de les programacions, no comporta, ni ha comportat mai, ni aquí ni enlloc, el canvi de les pràctiques educatives. Aquestes, com la resta de les pràctiques socials, només canvien si els seus protagonistes —els pràctics, els i les mestres, el professorat en el nostre cas— volen canviar-les i disposen d'idees i d'instruments per fer-ho. Les lleis, els decrets, les normes poden suggerir idees i recomanar instruments que ajudin, que facilitin, el canvi de les pràctiques o, contràriament, que l'obstaculitzin. El currículum pot ser una ajuda o un obstacle perquè s'hi concreta —es prescriu— des del model de ciutadà o ciutadana que es pretén educar fins als continguts que cal aprendre per assolir aquest model, se suggereixen des dels tipus de materials a utilitzar a les classes, a la formació continuada dels mestres, i també a la formació inicial, al control o a l'assessorament que es faci des de la inspecció, a la intervenció de la societat en el desenvolupament del currículum, etc.

Tot això —i els diners que acompanyen la seva posada en pràctica— facilita d'alguna manera que el currículum sigui una ajuda o un obstacle. És en aquest sentit que cal conèixer les prescripcions curriculars, tenir-les present, analitzar-les, valorar-les i, si fa al cas,



criticar-les. I, en casos com les de l'actual reforma curricular de ciències socials impulsada pel PP i la Sra. del Castillo, no fer-n'hi cap cas i continuar ensenyant allò que hom cregui honradament que val la pena que els nens i les nenes, la joventut, del nostre país aprenguin per situar-se en el present i poder actuar en el futur com un ciutadà o una ciutadana compromesa amb el seu món i amb el món.

Per què faig aquesta afirmació? Per què en el títol d'aquest article esmento el concepte «reconquista»? Perquè el govern del PP amb la LOCE, i ara amb els decrets curriculars de primària i secundària, pretén reconquerir espais que la LOGSE atorgava als seus veritables protagonistes, la societat a través de l'alumnat, els pares i mares i el professorat. L'opció prevista per la LOGSE que el currículum real depengués en última instància dels centres i del professorat va començar a passar a millor vida des que el PP va accedir al govern i va haver de gestionar la LOGSE. Amb la LOCE, i ara amb els decrets curriculars, imposa un model que enterra tot allò que de progressista,

4 **Nous currículums. Torna el Cid!**

d'obert i de democratitzador hi havia en els currículums, i ens retorna a les primeres reformes franquistes fins i tot a les anteriors a la Llei General d'Educació de 1970.

Aquesta reconquesta queda molt palesa en una àrea com la de ciències socials. El primer que es fa és canviar el nom: ni ciències socials ni coneixement del medi. Tornem a allò més clàssic: geografia i història. Acompanyant, però, les ciències. Com si la qualitat o el canvi depengués del nom de la cosa! Quins coneixements socials, geogràfics i històrics proposa el PP que s'apreguin a l'ensenyament obligatori i per a què? Analitzaré bàsicament el contingut del currículum d'educació primària.¹

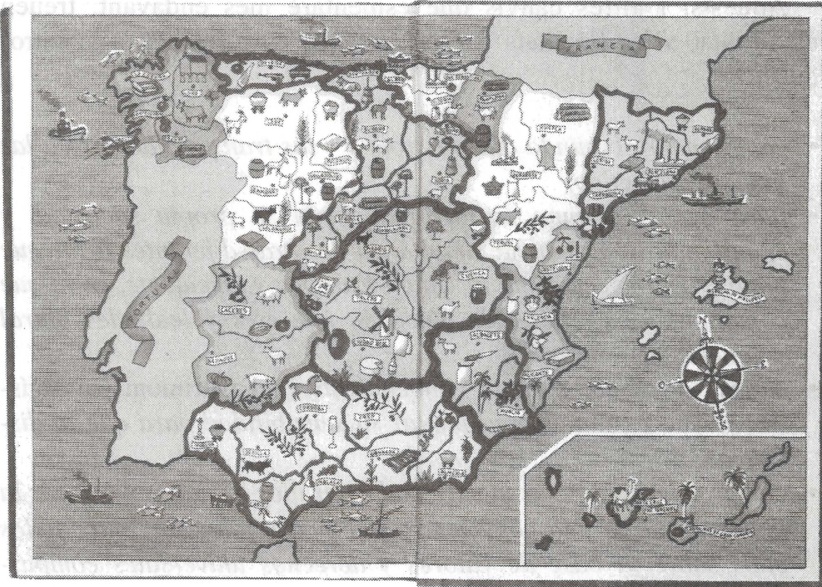
Per a què han d'aprendre els nens i les nenes de 1r a 6è geografia i història?

Quines són les finalitats i els propòsits dels aprenentatges socials? Són coherents amb els continguts, els objectius i els criteris d'avaluació?

L'anàlisi dels anomenats *Elementos básicos del currículo de Educación Primaria. Ciencias, Geografía e Historia* permet exemplificar el retrocés al qual feia esment abans i les incoherències de la proposta del PP.² Comencem pels canvis, per, si voleu, les novetats. No solament ha canviat el nom de l'àrea. També ha canviat la concepció dels continguts: «els continguts són els continguts» podríem afirmar, si no fos per la redundància de la frase. És a dir, els continguts són fets i conceptes. Els procediments i les actituds han passat també a millor vida. Ens trobem, per tant, davant d'una llista de temes, de lliçons, ordenades per cicles i seqüenciades segons una suposada lògica d'aprenentatge. I res més.

1. Vaig analitzar el de secundària a les I Jornades d'Ensenyament d'Història de Catalunya celebrades els dies 8 i 9 de novembre de 2002 a Cerdanyola del Vallès. El contingut del que vaig presentar pot consultar-se a la revista digital *Materials d'història de Catalunya* núm. 5, desembre 2003 i, parcialment, a *Comunicació Educativa*, Revista d'Ensenyament de les Comarques Meridionals de Catalunya, núm. 16, 2002, p. 33-39.

2. Vegeu BOE núm. 157, de 2 de juliol de 2003, pàg. 25447 a 25450



Ha desaparegut tota referència a teories de l'aprenentatge. Ara només es parla d'aprenentatge quan es tracta de *el esfuerzo, elemento esencial del proceso de aprendizaje*. Tampoc es parla d'ensenyament ni del paper del mestre i de la mestra en el desenvolupament i la concreció del currículum. Bàsicament es parla de continguts. Hi ha, però, algun advertiment als mestres sobre determinades concepcions relacionades amb models i mètodes d'ensenyament. Per exemple, es recomana no considerar massa la *proximidad* (es neguen fins i tot a utilitzar el concepte de medi!) perquè *el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha cambiado el concepto de «proximidad», de manera que hoy lo más familiar para los alumnos no es necesariamente lo más cercano en el espacio ni en el tiempo*.

Les mirades a allò proper no convenen, evidencien l'existència dels colors de l'arc de Sant Martí, d'intoleràncies amb la diversitat, d'injustícies, de tota mena de conflictes, de violències, especialment greus les de gènere, etc, etc. Més val que «virtualitzem» la realitat i no ens capfiquem massa amb el que passa ni a prop ni lluny de nosaltres no fos que... els nostres nens i nenes aprenguessin a pensar la realitat i arribessin a tenir opinió pròpia!

6 Nous currículums. Torna el Cid!

Aquests, i altres canvis que esmentaré més endavant, treuen credibilitat a les finalitats o propòsits que es plantegen a la introducció:

- *comprender el mundo que nos rodea y las transformaciones a las que está sometido,*
- *para que el alumno se identifique con su propia sociedad, y comprenda la existencia simultánea de otras diferentes a las que también pertenece como la Unión Europea y Occidente, en lo que constituye un conjunto de vínculos, intereses y lealtades plural y coherente,*
- *educar a los niños en su conocimiento [del patrimoni paisatgístic, artístic i cultural] y estimular su sensibilidad para que lo disfruten»,*
- *comprender y respetar la variedad de grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de valores y derechos universales compartidos.*

Molt «comprendre», «identificar», «respetar», algun «valorar» –pocs, realment– i res de «participar», d'«actuar», d'«aprendre a ser» essent, d'«aprendre a fer» fent. Els objectius generals i els criteris d'avaluació del final de cada cicle posen l'accent en la formació d'un pensament repetitiu, memorístic, fruit d'un ensenyament transmissor centrat en el professorat i en el llibre de text.

Quines novetats s'incorporen a l'ensenyament de la geografia i de la història?

Els continguts de geografia –4 a primer cicle, 6 a segon i 4 al tercer³– són els clàssics de geografia física i humana. Es destaca la necessitat de parlar del *fenómeno inmigratorio, sus causas y sus repercusiones espaciales y sociales*. Però no de la diversitat cultural

3. L'adscripció a geografia és totalment personal, ja que hi ha temes que, amb una altra concepció de l'àrea, dubto que ubiqués a geografia, però amb l'actual no queda cap més solució com, per exemple, l'organització social del primer cicle, l'organització social, política i territorial d'Espanya del segon o economia, món laboral, activitat i funcions de l'empresa del tercer.

ni de la justícia social, per exemple. La gran novetat és, però, la voluntat ferma del govern del PP d'educar els nens i les nenes de ben petits com a futurs o futures empresàries: *se incorpora la economía y el estudio de la empresa desde los primeros ciclos, pues la empresa constituye un tipo de organización humana esencial para generar riqueza y promover el progreso tecnológico y científico, junto con el bienestar de la sociedad*. Carai! Què hem estat fent fins ara? Hem negat la possibilitat a molts nens i nenes de ser futurs empresaris? Quina bona pensada que ha tingut la senyora del Castillo i els seus o les seves assessores! D'altra banda, la imatge «geogràfica» d'Espanya continua sent la que es concep des del centre: una Espanya única enfront de la pluralitat de pobles i cultures. I d'aquesta Espanya a la Unió Europea i Occident oblidant que existeix Àfrica, Amèrica o Àsia i que les tenim ben a prop! Encara sort que a ciències estudiaran «El Universo y el Sistema Solar»!

En història, en canvi, no hem avançat gaire des del passat segle XIX. Una aproximació al temps en el primer cicle; una introducció a la cronologia, al canvi i a la continuïtat, als testimonis i als processos i a les persones «rellevants» (les de sempre, és clar!, encara que no s'esmentin) en el segon, i des de la prehistòria fins avui en el tercer amb el retrobament d'aquella etapa de la història que els i les mestres més hem reivindicat des de fa temps: «La España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento, Siglo de Oro e Ilustración». És l'única concreció de tota la proposta! Després hem d'escoltar com determinats polítics del PP consideren passat de rosca —«con olor a naftalina» amb les seves paraules— homenatjar les víctimes del franquisme!

Un altre cop s'imposa la vella concepció que la manera d'aprendre història consisteix a repetir sempre els mateixos fets, els mateixos períodes i els mateixos protagonistes en cadascuna de les etapes educatives!

I poca cosa més! Res de varietat de grups humans, de convivència democràtica, de drets humans universals compartits, de formació ciutadana. Sorpren, per exemple, que la paraula democràcia aparegui ben poc i que enlloc s'esmenti el concepte més important de l'educació social i política avui a Europa i pràcticament a tot el món: el concepte de ciutadania, d'educació ciutadana, d'educació cívica, d'educació

8 Nous currículums. Torna el Cid!

democràtica. L'objectiu general núm. 13 diu: *Desarrollar, a través del conocimiento histórico, valores relacionados con los derechos humanos y la democracia*. Per què només a través del coneixement històric? Per què no en el present, ara i aquí? Per què no es desenvolupa ni en els continguts ni en els criteris d'avaluació ni del primer ni del segon cicle? Què justifica que els nens i les nenes de sis a deu anys no puguin aprendre democràcia? Per què en el tercer cicle, un objectiu tan important com aquest per a la formació democràtica de les futures generacions es formula en termes tan generals en els continguts com *España en la Edad Contemporánea. Nuestra historia reciente* i no s'hi esmenta la dictadura franquista, per exemple? O en els criteris d'avaluació es redueix a *Conocer los rasgos característicos de la sociedad española actual, valorando su carácter democrático y plural...*, però no es fomenta ni es valora, per exemple, la participació.

En síntesi, estem davant d'un currículum obsolet, antic, ròneg, que ha prescindit del que s'ha fet en els darrers vint anys a les escoles del país,⁴ que no ha tingut gens en compte per on van les coses a Europa i al món. Un currículum on el protagonisme el continuaran tenint els homes i *las personas relevantes*, és a dir, els membres de determinades classes socials i on les dones, les minories i els pobres seguiran marginats. Un currículum que presenta la realitat –passada i present– des d'una perspectiva neutral, com un paradís sense conflictes. I en el qual no es parla del futur ni s'aprèn a intervenir en la seva construcció. Un currículum que ofereix una imatge centralista d'Espanya en la qual no es parla de diversitat de cultures ni de llengües, on la presència dels altres queda reduïda a un problema demogràfic. Un currículum, en definitiva, poc democràtic i poc pensat per formar socialment els nens i les nenes. Un currículum que els nega la capacitat de formar-se com a pensadors autònoms, com a ciutadans responsables i protagonistes del seu món i del futur. Un currículum que, un cop més, pretén formar els nens i les nenes perquè en el futur esdevinguin ciutadans i ciutadanes passives.

4. Esperem que el nou govern de la Generalitat sigui més bel·ligerant que l'anterior i oblidí el document elaborat per la Conselleria d'Ensenyament amb el nom de *Projecte de Decret d'ordenació d'educació primària. Ciències, geografia i història* i que es pot consultar a www.gencat.net/ense/depart/se_primaria.htm.

Per tot això, i per altres raons que per problemes d'espai no es poden tractar aquí, em reafirmo en el que he dit al principi: el millor que poden fer els mestres i les mestres és continuar ensenyant aquelles ciències socials que honradament creguin que són les que més convenen als nens i a les nenes per entendre el món, per aprendre a pensar-lo i a intervenir, a participar com a ciutadans en la seva construcció.

L'ensenyament de la llengua en el «nou» currículum oficial

Col·labora en el currículum de la llengua

Artur
Noguera

Ja han passat un temps any i mig des de la darrera aprovació d'un currículum de la Llengua. És el que s'ha aprovat amb un text que ens ofereix un marc de referència que facilita la seva adaptació als contextos socials i culturals a partir de la proposta d'elaborar dels projectes de centre educatiu, comunitat, institució, etc. També s'ha aprovat un nou text que s'ha de adaptar a la realitat d'aquests projectes i a les condicions específiques de cada centre. La realitat és que, malgrat que el currículum oficial és un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre, no s'ha de perdre de vista que el currículum oficial és un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre i que, malgrat que el currículum oficial és un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre, no s'ha de perdre de vista que el currículum oficial és un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre.

A més, després d'aquests anys d'activitats educatives proposades pels centres, cal dir que el currículum oficial, tal com ha estat desenvolupat, ha estat un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre i que, malgrat que el currículum oficial és un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre, no s'ha de perdre de vista que el currículum oficial és un text que s'ha de adaptar a la realitat de cada centre.

10 **Nous currículums. Torna el Cid!**

«No solament s'està perdent l'oportunitat d'adequació a la situació social i cultural, sinó que és un evident retrocés, que és d'esperar que el professorat pugui reconduir, malgrat les propostes curriculars que s'estan fent. De fet, la nova proposta aporta menys instruments per al treball a l'aula i no configura un marc adequat a la realitat de la Catalunya del segle XXI.»

L'ensenyament de la llengua en el «nou» currículum oficial

*Artur
Noguerol*

Calia canviar el currículum (de llengua)?

Ja han passat un quants anys des de la darrera aprovació d'un currículum, el de la LOGSE. Tot i que aquell currículum tenia una estructuració que facilitava la seva adaptació als canvis socials i culturals a partir de la proposta d'elaboració dels projectes de centre (educatius, curriculars, lingüístics...), cal reconèixer que molt sovint no s'ha fet cap mena d'adaptació. La realització d'aquests projectes s'ha fet majoritàriament sense tenir en compte la contextualització necessària (fent simplement la còpia de propostes de centres que tenen unes altres situacions o de projectes elaborats per les editorials). Per la qual cosa la distància entre el currículum i les realitats de les aules cada vegada s'ha fet més gran.

A més, després d'aquests anys d'activitats educatives projectades prenent com a base el currículum anterior, té sentit un canvi de proposta curricular, i més si observem els canvis socials i culturals dels darrers anys. Aquests canvis es deuen a causes molt diverses entre les quals podem esmentar, per exemple, la construcció europea que, a més de cercar una nova «cultura europea», està afavorint la mobilitat de persones, cosa que, si es vol aconseguir que els futurs ciutadans

participin activament en aquesta nova societat, demana que es desenvolupin unes competències noves quant a comunicació amb altres llengües i cultures; o l'evolució de les migracions de persones que vénen d'altres països, la presència de les quals està canviant la composició lingüística i cultural de les nostres aules; o, finalment, la globalització, que entre altres àmbits afecta la cultura, amb el paper que hi fan els mitjans de comunicació i les noves tecnologies, que afecten d'una manera radical els processos d'aprenentatge i especialment tot el relacionat amb la llengua, utilitzada d'una manera molt específica en aquests nous canals de comunicació.

La necessitat d'introduir canvis en el currículum es justifica per la necessitat d'adequació dels continguts curriculars a les noves realitats socials i culturals produïdes els darrers anys i que han esdevingut un dels motius de preocupació més importants per a un grup important de mestres de tots els nivells educatius.

Però, aquesta adequació no es pot fer sense tenir en compte que, justament els darrers anys, hi ha hagut un gran increment de recerques i experimentacions en el camp de l'ensenyament de la llengua, en les quals han participat professionals i centres de tots els nivells educatius i que han fet aportacions tot pensant justament a donar solucions a les noves situacions. Moltes d'aquestes recerques han tingut com a eix l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i, d'una manera molt especial, la coordinació que afavoreixi el desenvolupament de les competències lingüístiques exigides per a un correcte aprenentatge dels continguts específics de les diferents àrees curriculars, la qual cosa ens posa també davant de la necessitat d'articular els diferents aprenentatges lingüístics, els de totes les llengües que s'ensenyen a l'escola.

El paper dels professionals en l'actual reforma

Mirem ara com es planteja l'ensenyament de la llengua en les propostes dels decrets d'ordenació dels ensenyaments dels diferents nivells educatius i la seva capacitat d'aportar respostes que ajudin a solucionar els problemes plantejats. El primer que cal dir és que aquests decrets tenen com a punt de partida la normativa del l'Estat, derivada de la LOCE, la qual ha de ser seguida al peu de la lletra. Aquí ens fixarem en la proposta final de currículum específic per als cen-

12 Nous currículums. Torna el Cid!

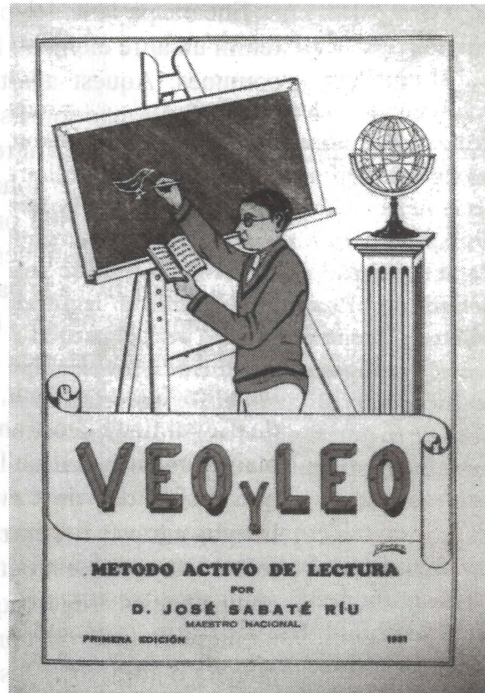
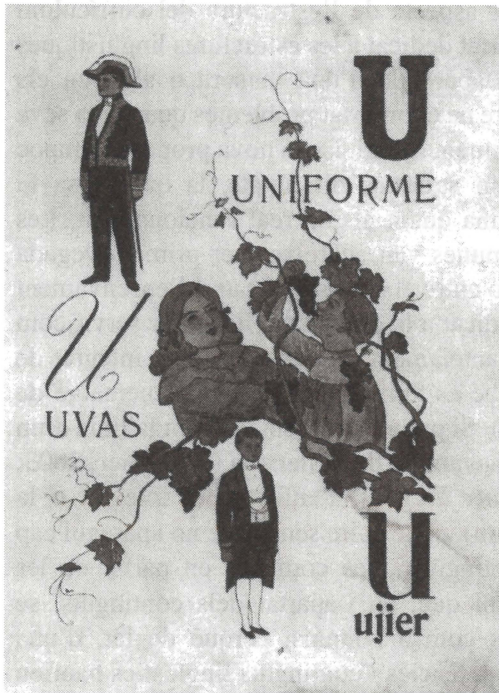
tres de Catalunya, sense entrar en l'origen o qui en té la responsabilitat del resultat final. Els aspectes que es poden analitzar pertanyen a diferents nivells i l'ordre que seguirem en aquesta breu reflexió anirà dels més generals als més concrets i de detall.

Abans de començar l'anàlisi cal una precisió global sobre la proposta curricular: en l'anterior proposta, si més no a Catalunya, hi va haver un treball col·lectiu de professionals de diferents àmbits i centres educatius el qual ens pot fer afirmar que el resultat, malgrat les errades i problemes, havia estat un pacte entre diferents professionals docents. Actualment, aquest treball previ no ha existit (o el Ministeri d'Educació l'ha fet a les catacumbes) i, per tant, aquesta sí que és una «reforma-retorn-al-passat» projectada des dels despatxos i imposada als docents. Algú va protestar per l'anterior proposta tot dient que no en sabien res. Ara, què caldrà dir i fer?

En l'anàlisi de les propostes, ens centrarem fonamentalment en el que fa referència a l'estructura general del currículum, en la qual trobem dues novetats: la presència diferenciada quant al currículum, de les àrees de llengua catalana i castellana i el canvi dels elements utilitzats en la presentació del currículum. Després passarem a veure alguns aspectes molt puntuals que exemplifiquen l'orientació donada al nou currículum.

El currículum i la coordinació entre llengües

Cal recordar que en l'anterior currículum, el de la LOGSE, s'havia parlat de la possibilitat de fer una única àrea curricular que inclogués tots els aprenentatges lingüístics (català, castellà i llengües estrangeres), encara que en la proposta definitiva va quedar només plantejat quant a les dues llengües oficials del país. Es tractava d'una aposta claríssima d'integració dels diferents aprenentatges d'acord amb els pressupostos teòrics més innovadors de l'ensenyament de la llengua (fonamentats en les tesis de Cummins o de Roulet). Per contra, en el nou currículum aquesta proposta queda oblidada. Això produeix l'aïllament dels components de l'aprenentatge de la llengua, la qual cosa fa que la proposta es presenti com una acumulació d'aprenentatges aïllats que fan poc intel·ligible quina mena de marc d'aprenentatge de les llengües es vol configurar. A més, de vegades la



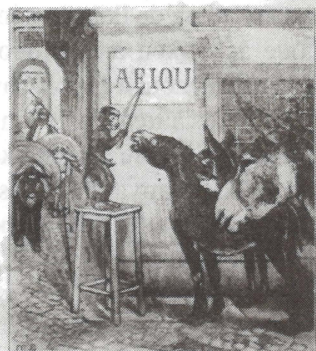
divisió dels continguts que es fa és força aleatòria i sense sentit, com per exemple quan es diu que la competència sociolingüística «s'inclou en la comunicació oral», vol dir que l'adequació només s'ha de treballar en la comunicació oral? Un plantejament d'aquesta mena seria del tot desencertat.

La nova proposta dóna aquesta visió aïllacionista i, acceptada aquesta proposta, si es vol que sigui interpretada adequadament pel professorat, caldria fer una bona introducció on es plantegés com fer la coordinació necessària entre el professorat dels ensenyaments de les diferents llengües per afavorir les interaccions que fan possible aprendre llengua eficaçment. L'opció aïllacionista, a més, afavoreix una visió selectiva de l'ensenyament, segons la qual en el currículum no es tracta de plantejar què cal fer per ensenyar, sinó assenyalar què caldrà observar per poder decidir qui ha aconseguit el necessari per poder passar a un altre nivell i qui no, amb la possibilitat de la seva exclusió del sistema educatiu.

14 Nous currículums. Torna el Cid!

Encara parlant del primer aspecte de l'estructura del currículum tenim un altre element: l'apartat dedicat a les estructures lingüístiques comunes. Aquest apartat ja apareixia d'una manera o altra en els currículums anteriors i sempre ha comportat problemes quant a la seva comprensió, i quant al repartiment horari. En la nova proposta tampoc no es veu que se solucionin aquestes dificultats, la qual cosa fa preveure un possible problema quant al seu real funcionament. Les estructures lingüístiques comunes van aparèixer per primera vegada com a alternativa a la partició entre el temps dedicats a l'ensenyament de la llengua catalana i el dedicat a la castellana. Es va fer servir com a fonamentació teòrica el plantejament de l'ensenyament integrat de llengües (que, per tant, també es veia aplicable a l'aprenentatge de qualsevol llengua estrangera). Si prenem aquesta visió en la línia d'un plantejament plural de l'ensenyament de la llengua (Candelier, 2003; que inclou des de *l'éveil aux langues*, l'enfocament integrat o la llengua a través del currículum), no té gaire sentit que no aparegui cap referència a les estructures lingüístiques comunes en parlar de les competències lingüístiques ni que, en l'apartat dels continguts, se n'enumerin uns de concrets com a comuns, perquè de fet, d'una manera o altra, totes les competències i continguts lingüístics haurien de ser considerats com a estructures lingüístiques comunes.

Tampoc no es veu amb claredat quin sentit i criteri se segueix per a la selecció dels continguts propis d'aquest apartat, més aviat sembla que el que es busca és arribar a un llistat, sense preocupar-se per la fragmentació que en resulta de la visió de l'enfocament comunicatiu (que es reconeix explícitament com a base de la proposta d'enfocament per a l'ensenyament de la llengua). Els exemples d'aquesta arbitriietat apareixen pertot arreu: com a simple mostra es poden agafar els primers continguts de l'educació primària: per què «comprensió i producció de textos diversos en situació d'interacció comunicativa...» (en castellà es parlarà de «participar en situacions d'interacció comunicativa...»), no està marcat com a estructura lingüística comuna i en canvi sí que ho està aquest: «aplicació d'estratègies i normes per comunicar-se...»? Sobretot el dubte s'incrementa quan ambdós continguts apareixen als dos currículums. És evident que cal una explicació més clara del que significa l'apartat de les estructures lingüístiques comunes (i què suposa quant a la docència) i quins són els criteris de seqüenciació.



estos burros no aprenden á leer nunca; por eso tienen que llevar carga y los castigan.



los niños desaplicados no aprenden á leer, se parecen á los burros y hay necesidad de corregirlos y de reprenderlos.

L'estructura dels continguts en la nova programació

El segon aspecte estructural que volem assenyalar és la nova presentació dels elements que configuren el currículum: competències, continguts i criteris d'avaluació. En l'anterior currículum, el de la LOGSE, es va introduir una nova proposta de presentació i es va justificar i explicar què significava i la seva relació amb les teories de l'aprenentatge significatiu i la de la seqüenciació dels continguts, perquè el professorat compregués quines eren les claus interpretatives de la proposta. Ara hi ha una nova presentació que es descriu, però no es veu a què respon, quina mena de conseqüències té respecte a l'anterior proposta, etc.

A més, la classificació de continguts que apareixia al currículum de la LOGSE s'havia justificat per poder insistir en la diversitat de continguts que cal incloure en l'ensenyament. Si ara es treu, o es justifica perquè es treu i quina alternativa es fa, o es manté per donar continuïtat amb el que es proposava anteriorment, encara que el Ministeri no ho faci (ja que també s'hi ha afegit l'apartat de les competències, que no apareix a la proposta del Ministeri). Com s'ha dit abans, s'han fet canvis en la presentació dels quals no s'entén perquè s'han fet ni hi ha una clara explicació del que els canvis suposen en l'articulació dels diferents aprenentatges.

16 Nous currículums. Torna el Cid!

Per acabar amb les reflexions sobre els aspectes estructurals, un dels aspectes que caldria revisar en tot el currículum de llengua són els criteris d'organització dels continguts que apareixen a la proposta. L'enumeració que es fa resulta en certa manera caòtica i molt sovint es presenten continguts que s'impliquen els uns als altres. Per exemple, en la presentació de les competències bàsiques es diu: «Conèixer i utilitzar adequadament la llengua pròpia de Catalunya i, si s'escau l'aranesa, com també la castellana, tant oralment com per escrit, per a la comprensió i l'expressió, i adquirir hàbits de lectura.» A què es deu la insistència en els hàbits de lectura quan ja s'ha citat la comprensió de l'escrit? Resulta difícil imaginar-se cap altra cosa que una polarització cap a la llengua escrita, característica d'altres enfocaments de l'ensenyament de la llengua.

Per tancar les reflexions, passarem ara a citar alguns punts concrets (com a mostres del que sembla ser el plantejament global del nou currículum, més que no pas com a anàlisi sistemàtica) que, relacionats amb els aspectes anteriors, ens poden acabar de donar una visió general del que hi ha en l'actual proposta curricular.

Comencem per un aspecte que toca fonamentalment (tot i que no exclusivament) l'educació infantil, és la preocupació per la llengua escrita en aquesta etapa. Així, en la competència número 5 de l'educació infantil, quan es parla de desenvolupar les habilitats de comunicació, l'únic que es destaca és l'inici de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, cosa que posa l'accent en la llengua escrita, aspecte que desenfoca el fonamental d'aquesta etapa. Pensar que tot s'ha d'orientar cap a l'aprenentatge de la llengua escrita és seguir a ulls clucs la visió selectiva del currículum de l'Estat i ignorar les importants recerques que nombrosos professionals del camp de l'educació infantil han realitzat els darrers anys. Això es veu reforçat si es mira quins són els criteris d'avaluació: dels 18 que hi apareixen, uns 11 són orientats a la llengua escrita. També resulta curiós que tot el que es relaciona amb les manifestacions artístiques i culturals es redueixin a «Memoritzar i reproduir: poemes, contes, dites, endevinalles, embarbussaments i refranys». Cal preguntar-se si els aspectes emotius, afectius i valoratius, no són un dels aspectes fonamentals en l'aprenentatge d'aquest àmbit.

Un altre element puntual que volem destacar es relaciona amb el

desordre en la presentació dels continguts que ja hem citat abans; ens referim a certes formulacions que contenen referències que són difícils d'interpretar. Posem dos exemples ben concrets: primer el contingut que tanca l'apartat d'escriptura: «Actitud d'espera, atenció, interès i iniciativa davant de l'expressió i la comunicació oral i escrita». Cal preguntar-se què vol dir l'actitud d'espera; per què s'oposa el terme comunicació al d'expressió? Comunicació és només recepció? Un altre element: per què només es parla de les tècniques d'estudi en tractar de la competència lectora? Aquesta visió segons la qual estudiar significa només captar la informació resulta del tot restrictiva i gens adequada. Si no, perquè en el mateix currículum es diu que l'escriptura «construeix coneixements»?

Tancarem amb un darrer punt que podria situar-nos una altra vegada en els aspectes més estructurals: es tracta de com es proposa l'articulació de les diferents llengües en els plantejaments generals del currículum, ja que després de parlar solament de les llengües vehiculars es passa ràpidament a defensar els drets individuals dels individus, però no es fa cap mena de marc sobre l'ensenyament global de les llengües. Això sorprèn, ja que, d'altra banda, es reconeix la importància de determinades competències lingüístiques en l'aprenentatge de les àrees no lingüístiques.

Conclusió

L'anàlisi no té cap intenció d'exhaustivitatfeta no és de cap manera exhaustiva, són solament unes mostres del que hi ha en el nou currículum. Certament en l'anterior es podia haver estat més agosarat, es va donar més importància a l'acord entre els participants, però els errors anteriors no s'han solucionat i n'hi apareixen de nous que estan mostrant una línia d'orientació no gens renovadora. El que es veu ben clarament és que no solament s'està perdent l'oportunitat d'adequació a la situació social i cultural, sinó que és un evident retrocés, que és d'esperar que el professorat pugui reconduir, malgrat les propostes curriculars que s'estan fent. De fet, la nova proposta aporta menys instruments per al treball a l'aula i no configura un marc adequat a la realitat de la Catalunya del segle XXI. No cal dir que la LOCE n'és el responsable central pel seu plantejament selectiu i no educatiu.

L'autor parteix de que «la implantació d'una nova àrea obligatòria anomenada «Societat, cultura i religió» ha portat força enrenou i una sorprenent presència en els mitjans de comunicació i en les publicacions del món educatiu. Benvinguda sigui la moguda. En general, aquesta «novetat», atenent les seves peculiaritats i el context sociopolític en què és dóna, rep una esmena col·lectiva a la totalitat» i proposa que «les comunitats educatives hem de ser prou autònomes, crítiques i creatives per saber posar en pràctica alternatives innovadores que donin respostes als reptes actuals.

Ai, mare de déu senyor!

La nova àrea de societat, cultura i religió a la LOCE

**Antoni Poch
i Comas**

Mestre. Escola
Pública La Roda
(Terrassa)

Perquè els temps van canviant

Quan en passa una de grossa, *de l'alçada d'un campanar*, les persones ja grans acostumen a deixar anar de manera molt espontània expressions carregades de *religiositat*. Com aquesta, per exemple: *Ai, mare de déu senyor!* Aquesta exclamació pot sortir tant de la boqueta d'una simpàtica velleta de missa diària com de la bocassa esdentegada i anticlerical d'un vell llop de mar. Són coses d'altres temps. Cada època deixa el seu propi segell en la llengua de cada país, durant períodes més o menys llargs.

Tenir recança davant la pèrdua d'expressions d'èpoques pretèrites, amb formes de viure tan diferents de les d'avui, equival a no tenir en compte que la llengua és una realitat viva i que els membres de cada comunitat de parlants, en cada circumstància històrica, tenen la potencialitat de seguir enriquint la seva llengua, des de la tradició pròpia cap a nous horitzons. Però si la tradició no és un referent, els nous productes lingüístics poden arribar a ser d'una pobresa extrema.

El que passa amb la llengua, passa amb les mentalitats, perquè són conceptes indestruïbles. Ja és un tòpic: el món canvia a un ritme

frenètic, també en relació amb el fet religiós. El procés de secularització de la vida social és irreversible. La mitjana d'edat dels religiosos i religioses ha assolit cotes mai vistes. Els nous moviments migratoris posen en contacte cultures i creences d'arreu del món. Noves mitologies han esdevingut hegemòniques. Nous ritus i nous cultes han desbancat els vells. La separació de poders i competències entre els estats i les esglésies figura en la lletra impresa de la majoria de Cartes Magnes dels països desenvolupats europeus (Elisabet II és cap de l'Església Anglicana!) De totes maneres, gairebé en tots aquests països, hi regna una certa ambigüitat promoguda per qui *veu dimonis amb banyes* a cada cantonada o, dit d'una altra manera, per qui no vol perdre cap dels privilegis gaudits durant llargs períodes. Potser se n'escapa França, bressol per excel·lència de la *laïcité*.

Els anhels, interrogants i neguits de cada poble en cada època històrica sempre han trobat i han de seguir trobant fórmules d'expressió noves i diverses, noves idees que tinguin en la tradició un referent sòlid per ser punt de partida, per ser confrontat, per ser superat.

Un cop d'ull a la nova àrea anomenada «Societat, cultura i religió» provoca en qualsevol persona que estigui atenta als signes positius dels temps que ens ha tocat de viure i que no *se'n renti les mans*, com va fer aquell governador romà de Judea, provoca un *ai déu meu senyor*, perquè els del *Ministerio* n'han fet una altra de grossa de la qual no se'ls podrà *absoldre*. Aquesta no és ni una nova àrea, ni respon als signes dels temps. Tot plegat fa tuf del mateix de sempre tot i el canvi de noms, de *fariseisme* i d'enyorança dels efectes de submissió derivats d'una determinada i ben coneguda forma de religiositat dogmàtica.

Una història que ve de lluny

Les diverses i successives formes de presència de l'assignatura de religió en les escoles públiques, concertades o privades experimentades en el marc temporal del darrer mig segle, constitueix un enfilall de despropòsits. Cada intent de posar-hi remei ha acabat *com el rosari de l'aurora*.

20 Nous currículums. Torna el Cid!

És prou conegut que el primer capítol d'aquest serial té la seva base en el concordat signat entre la Santa Seu i l'Estat espanyol l'any 1953, «...en conformidad con la Ley de Dios y la tradición católica de la Nación Española. [...] En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales la enseñanza se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral de la Iglesia Católica». Van ser els anys difícils d'una dictadura feixista beneïda per les altes instàncies de l'episcopat, amb les honroses excepcions que tothom coneix o hauria de conèixer. El Concili Vaticà II promogut l'any 1962 per aquell home de bé que fou Angelo Giuseppe Roncalli –avui castigat de cara a la paret– va representar una bona sotragada per a l'Església Catòlica sense arribar, però, a incidir globalment i legalment en el tema de la presència de l'assignatura de religió en els programes escolars. En aquells anys, per una raó o altra –aquell mític 1968 poc o molt també va fer la seva feina– moltes escoles van tirar pel dret deixant ben clar que la formació religiosa en una fe determinada no pertocava de cap manera a l'escola, sinó que era una tasca pròpia de les famílies i de les diverses comunitats religioses. No totes aquestes escoles tenien el mateix caràcter: en unes es donava una aconfessionalitat reactiva força intolerant, potser justificada i comprensible, i en d'altres es feia l'assaig plural d'introduir els diversos aspectes culturals del fet religiós en els aprenentatges. En aquests casos amb força dificultats metodològiques i amb falta de materials didàctics adequats, com també amb alguns problemes provinents de les autoritats eclesiàstiques.

La promulgació de la Constitució espanyola de 1978 podria haver donat el tomb decisiu a aquest assumpte, ja que quedava garantida –almenys sobre el paper– la llibertat ideològica, religiosa i de culte, la no obligatorietat dels ciutadans a declarar sobre la seva ideologia, religió o creences, i la no-confessionalitat de l'Estat. Però no va ser així. Els acords signats a principis de 1979 entre l'Església Catòlica i l'Estat espanyol, tot i introduir canvis notables, conserven intactes alguns dels privilegis mantinguts durant les dècades del franquisme.

És aleshores quan la *Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis* intenta, i en bona part aconseguix, tancar totes les portes a l'ensenyament laic del fet religiós i de les tradicions religioses amb un rígid control dels materials que s'editaven o es volien editar. Així, per exemple, hem tingut ocasió de consultar els treballs interessants

elaborats pel Seminari de Cultura Religiosa creat a Barcelona el 1976, empolgats en un racó de la biblioteca de l'ICESB. Només es van poder editar els primers títols de la col·lecció.

Després dels governs de la UCD, van venir els governs del PSOE i l'aprovació de la LOGSE a finals de 1990. Els principis que inspiraven aquesta llei orgànica (modernització, democratització, reequilibri de les desigualtats socials i laïcitat) no es van reflectir en les disposicions que regulaven la presència a l'escola del fet religiós i de les diverses tradicions religioses. Tothom té molt present l'impresentable estira-i-arronsa entre ètica i religió, entre religió i el críptic EA, posat de manifest en les disposicions normatives que s'han aplicat i trampejat en una gamma àmplia d'aplicacions pràctiques ben poc serioses. Quina manera de *voler repicar i anar a la processó!* En el rerefons, els acords de 1979 entre el Vaticà i l'Estat espanyol continuaven i continuen vigents. Fins quan s'ha de mantenir aquesta situació?

M'ha semblat convenient escriure aquesta cronologia breument comentada per prendre consciència i tenir present que amb tants anys no s'ha estat capaç de resoldre raonadament i en sintonia amb la modernitat l'assumpte de *la religió a l'escola*, mostrant contradiccions de tot tipus. El pas del temps no fa altra cosa que conrear la confusió i potser també la ignorància i esdevé cada vegada més difícil preveure com es pot refer tot aquest desgavell.

Arriba la LOCE caiguda del cel

La implantació –*sense encomanar-se a cap sant*– d'una nova àrea obligatòria anomenada «Societat, cultura i religió» ha portat força enrenou i una sorprenent presència en els mitjans de comunicació i en les publicacions del món educatiu. Benvinguda sigui la moguda. En general, aquesta «novetat», atenent les seves peculiaritats i el context sociopolític en què és dóna, rep una esmena col·lectiva a la totalitat, una esmena *com una catedral*, per les raons que ja hem esmentat i per moltes d'altres que n'hi afegirem.

Aquest article no ha estat proposat a cap expert en sociologia, ni en antropologia cultural, ni en fenomenologia de les religions. L'autor és una de tantes persones que treballen en l'equip d'un dels observato-

ris privilegiats de la societat: una escola pública, una comunitat educativa, concretament en una gran ciutat vallesana. El privilegi o avantatge esmentat es deu a la possibilitat de poder observar de primera mà, arran de terra, amb un contacte viu, cos a cos i dia a dia, les il·lusions, els desitjos, els esforços, els valors, com també les mancances o necessitats i misèries de la societat en què vivim, reflectides en la mostra significativa que representa un centre educatiu i, fins i tot, un sol grup d'infants d'una aula.

Els homes i les dones que hem fet de l'educació la nostra professió estem majoritàriament en condicions de poder discernir què convé i què no convé establir en els centres educatius per contribuir a la formació de ciutadans i ciutadanes amb competències bàsiques per construir responsablement un món cada vegada més *humà*. Malauradament, estem desaprovats; una vegada més no se'ns ha tingut en compte.

Societat, cultura i religió. Una nova àrea curricular obligatòria i avaluable a tots els efectes, en dues versions: una confessional i l'altra no confessional, a escollir. Embolica que fa fort. Tot plegat un *bunyol* més dels molts que en els darrers anys s'han fregit i refregit en la paella al mànec de la qual trobem aferrats diversos poders –i persones amb noms i cognoms– que no volen acceptar que l'època i la mentalitat de les *croades* o del *nacionalcatolicisme* estan mortes i enterrades.

Aquest *bunyol* no convé ni a l'escola ni a la societat que s'hi reflecteix. Ho diem molts i molts mestres, psicòlegs i pedagogs, des dels sindicats i des dels moviments de renovació pedagògica, ho diuen mares i pares d'alumnes des de les seves associacions i federacions. Molts partits polítics es manifesten en el mateix sentit. També ho fan prestigiosos juristes que posen en evidència la inconstitucionalitat del tractament que es dona al fet religiós en aquesta nova àrea. Molts col·lectius de creients de diverses confessions mostren el seu rebuig. I no hi falten prestigiosos doctors en teologia, tot i que per al Vaticà no deuen *ser sants de la seva devoció*. També hi observem la modesta presència d'alguns fonamentalismes de signe controvertit.

El sol fet d'haver de dividir un grup-classe de manera arbitrària i discriminatòria segons les diverses opcions i creences dels pares dels infants invalida qualsevol aspecte positiu que pugui haver-hi. Aquest

A S C A R Z A



ENCICLOPEDIA
Primer Grado

EDITORIAL
MAGISTERIO
PANOL

• CUALIDADES •

 <i>Juanito es bueno</i>	 <i>Pedrito es malo</i>
 <i>Paquita es trabajadora</i>	 <i>Antoñita es holgazana</i>

EJERCICIOS.—¿Cómo es Pedrito? ¿Cómo es Juanito?
¿Cómo es Paquita? ¿Cómo es Antoñita?

**Yo quiero ser bueno y trabajador
y no quiero ser...**

ESCRITURA.

Quiero trabajar y ser bueno.

— 43 —

era un dels aspectes en què incidia la declaració sobre l'ensenyament de la religió que va fer públic el juliol de 1999 el Centre Unesco de Catalunya, a través del seu seminari d'escoles associades. Per què educar en valors diferents els membres d'una mateixa comunitat humana? No pot ser que *per vestir un sant en despullem un altre*. L'escola és un espai d'encontre, de rotllana, on cadascú amb la seva singularitat és considerat i respectat, on cadascú pot prendre la paraula i ser escoltat. L'escola és un espai d'il·lusions i de projectes compartits.

Els governs elegits democràticament tenen tot el dret a promoure les lleis que considerin oportunes, però el mínim que cal demanar-los és que aquestes lleis tinguin nas a la cara, amb justificació, definició i precisió. L'esborrany que ens ha arribat del MEC no justifica de cap manera la implantació d'aquesta àrea, no fa cap referència al context cultural en què pretén ser aplicada. Crea tots els dubtes que vulgueu.

24 **Nous currículums. Torna el Cid!**

El document provinent del Departament d'Ensenyament intenta corregir alguna mancança, reordenant els continguts, definint en termes de competències els objectius de la nova àrea i donant algun cop de barretina per aquí i per allà.

Els esborranys curriculars cauen en l'enciclopedisme més passat de moda i en la inadequació als diversos nivells d'edat. Només hi trobem la relació de continguts i els criteris d'avaluació, perquè hom ha de suposar que els procediments i les actituds *han passat a millor vida*.

Intentar aprofitar el que vingui i salvar la situació com es pugui no ajuda en res a posar les coses al seu lloc. Cal denunciar i rebutjar una vegada més el tractament global que es dóna al fet religiós.

**Cultura del fet religiós per als ciutadans
d'avui i de demà**

El fet religiós mereix respecte. El mateix respecte que mereix qualsevol dels afanys i de les recerques del passat i del present dels éssers humans en l'intent de comprendre el món, de buscar resposta als grans interrogants i en l'intent de donar sentit a les seves vides. Per tant, el fet religiós, com a bagatge cultural de la humanitat, ha d'estar present a l'escola i en el currículum escolar.

Aquest criteri ha estat present en molts sectors dels moviments de renovació pedagògica i cultural des de fa molts anys. Només cal fullejar els projectes educatius de moltes escoles nascudes els anys seixanta i setanta, el monogràfic de *Perspectiva Escolar* de juny de 1982 o els documents del *Congrés de Cultura Catalana*. Aquest criteri troba noves adhesions a mesura que la llei del pèndol viscuda —del proselitisme sense embuts a la més completa inhibició, en paraules d'Ignasi Riera— tendeix a l'equilibri i a mesura que els canvis socials i de mentalitats, amb especial atenció als moviments migratoris, presenten nous reptes.

És prou significatiu que el prestigiós diari francès *Le Monde* hagi posat al quiosc el bimensual *Le Monde des Religions*; que centenars de persones del món de l'*Éducation Nationale* participin en un *stage* de formació amb el tema *S'initier aux Religions* o que l'alcalde de

Montreuil, Jean-Pierre Brard, membre del grup parlamentari comunista a l'Assemblea Nacional, hagi començat «una autèntica batalla contra la ignorància i l'analfabetisme religiós». Els ensenyants, «sovint d'una ignorància total en la matèria», en paraules de l'alcalde, són un dels col·lectius als quals s'adreça aquesta iniciativa. A Jean-Pierre Brard no el preocupa esdevenir l'objecte de la ira de tots els integristes del municipi, incloent-hi els laïcistes. Això passa a França. Les religions i l'estat laic són conciliables. Les religions i l'esperit crític, també.

Més amunt ja hem fet referència a les respostes que s'han donat en la comunitat educativa catalana en contra de la nova àrea i a favor de combatre l'analfabetisme imperant en relació amb el plural fet religiós. També en cercles diversos de Catalunya s'observa un cert interès creixent. Fa poques setmanes, el paranimf de la Universitat de Barcelona va resultar petit i no va poder encabir la gentada que volia escoltar el teòleg Hans Küng. Un altre indicador d'aquest interès potser està en l'aparició, fa un parell d'anys, i la seva publicació regular, de la revista *Dialogal* –Quaderns de l'Associació Unesco per al Diàleg Interreligiós– o la programació de la trobada a Barcelona, el juliol vinent, del Parlament de les Religions del Món 2004 amb el lema *Camins per la pau: la saviesa d'escoltar, la força del compromís*.

Des de la laïcitat, creiem que la cultura del fet religiós ha d'estar present en els diferents nivells o etapes educatives per a tothom, sense cap tipus de discriminació ni d'exclusió. Confeccionar un currículum en aquesta nova línia, per a aquests nous temps de *pensament únic* –per tant, de superficialitat– no és cosa fàcil. No es pot fer com si no hagués passat res. Han passat moltes coses i han passat molts anys i els referents d'altres èpoques ja no són vàlids. Una nova alfabetització en el fet religiós ha de trobar referents tant en les grans tradicions religioses i cosmovisions com en la cultura humanística no religiosa, tant del passat com del present. I això no s'improvisa, ni es resol a cops de decret. Començar la casa per la teulada no dona bons resultats.

Un cop s'ha aprofundit en *el què* i *el per què*, es pot abordar *el com*. Quan es tenen les coses clares i els objectius educatius ben definits, la presència de la cultura religiosa no cal manifestar-la en una única modalitat. Pot tenir característiques d'eix transversal, de classe de *religió*, pot estar integrada a l'àrea de ciències socials o de filosofia,

26 **Nous currículums. Torna el Cid!**

o constituir-se en crèdits. La formació del professorat i la disposició de materials didàctics adequats pot influir notablement en la temporalització i en la modalitat d'una nova presència de la cultura del fet religiós en el món escolar.

Estic temptat d'acabar amb un *Déu hi faci més que nosaltres!* que no seria gens fidel a les idees que he intentat d'exposar. No ho faig perquè al cap i a la fi això de la religió és una cosa del tot humana...

Les comunitats educatives hem de ser prou autònomes, crítiques i creatives per saber posar en pràctica alternatives innovadores que donin respostes als reptes actuals.

A partir d'unes reflexions negatives sobre la LOCE l'auto-
ra concreta algunes mancances i problemes pel que fa al seu
desenvolupament en relació amb els currículums de mate-
màtiques, dels quals entre altres consideracions diu que «els
continguts i criteris d'avaluació a què ens obliga la llei no són
el que ens convenia per seguir millorant, és una llàstima que no
puguem trobar-hi un instrument de progrés».

Una matemàtica de qualitat. Cap pas enrere

Qualitat és una paraula que té dos significats ben diferenciats. Per
una banda vol dir característica, propietat, natura, mena, classe... i
per l'altra té el sentit de superioritat, do, virtut i excel·lència.

Si ens mirem la LOCE des del primer dels dos sentits, veiem que
tant en els seus plantejaments generals com en els específics de les
matemàtiques es tracta d'una llei regressiva, regolfadora i reculadora.
És a dir, el contrari del que hauria pogut ser: anticipadora, progressiva
i milloradora de la llei anterior.

Quan es fan canvis perquè les coses no van bé, cal observar quina
interpretació s'ha fet del canvi: evolució o inversió. Habitualment, la
gent dedicada a una tasca tan important com l'educació en la qual
s'esmerça temps, il·lusió i gran esforç, demana que les autoritats
educatives recullin els avenços que es produeixen en aquesta tasca
col·lectiva i que, fins i tot, s'anticipin a les noves realitats proposant
camins més adequats per a la formació de les noves generacions. La
temptació de la involució es té en moments de desesperació, quan
per un mateix no es troba la sortida a situacions difícils i, per això, és
encara més necessari que aquells que tenen la responsabilitat de la
legislació i la gestió donin suport en lloc de provocar més deses-
perança.

**Carme
Burgués
Flamarich**

Universitat de
Barcelona
cburgues@ub.edu

28 Nous currículums. Torna el Cid!

Pel que fa al segon significat de la paraula qualitat, la LOCE *no és una llei d'excel·lència*. Més que posar en evidència defectes, excessos i injustícies em sembla més positiu comentar quina hauria de ser la naturalesa (qualitats) d'una llei que ens portés cap a un procés de més excel·lència (qualitat) en l'aprenentatge i l'ensenyament de les matemàtiques.

Per començar cal tenir en compte quina classe de coneixements matemàtics necessita un ciutadà d'avui i d'un futur proper. Regles i mecanismes no serveixen per explorar les diverses realitats que s'han d'afrontar diàriament. Ara cal saber aplicar les matemàtiques de manera crítica.

És a dir, davant d'una situació en què calgui resoldre s'han de tenir estratègies per analitzar-la i triar el que convé per fer-ho. Si funciona, bé; si no, caldrà buscar un nou camí fins a resoldre i, a més, habitualment caldrà comunicar la solució. Això és la versió major d'edat de la resolució de problemes, i se'n diu *competència matemàtica* (no es tracta de competència bàsica).

Ja fa més de sis anys que l'OCDE treballa en aquesta línia des del *projecte PISA* i també desenvolupant el concepte de competència (*DeSeCo*). Espanya hi està implicada dintre de l'INCE, però sembla que el MECD no se n'ha assabentat! Avui hi ha força països que ja tenen currículums desenvolupats competencialment: Portugal, Quebec (Canadà), Victoria (Austràlia), Bèlgica, Holanda, i d'una manera similar els Estats Units.

Si sembla que hi ha acord que la gent ha de fer ús d'allò que sap, ens agradaria veure com podríem organitzar l'ensenyament de manera que ens portés a aquest objectiu. No es tracta només de fer papers nous que la gent no entengui, es tracta sobretot de fer possible el progrés en aquesta direcció. Per això, a més d'un currículum millor, cal promoure una metodologia de l'ensenyament de les matemàtiques dels tres als setze anys (com a mínim) que aconsegueixi comprensió dels conceptes i mètodes de les matemàtiques, la capacitat d'aplicar-les en situacions a l'abast dels aprenents i la de comunicar-se matemàticament.

En els currículums de matemàtiques del 92, ja s'hi trobaven

INTERROGATORIO Y EJERCICIOS. — 1. ¿Qué clases de triángulos representan las figuras 44, 45, 46, 47, 48? — 2. Trazar a pulso toda clase de triángulos. — 3. Señalar en cada uno de ellos una base y la altura. — 4. Señalar los triángulos que haya en los muebles y objetos de la clase. — 5. Decir qué clase de triángulos se obtienen doblando por una de sus diagonales una cuartilla de papel. — 6. Señalar, en cada uno de los triángulos obtenidos, la hipotenusa y los catetos.

— 17 —

Problemas Salvatella

SERIE INICIACION

$$3 + 2 = 5 - 1$$

$$= 4 \times 6 = 24$$

$$8 : 2 = 4 + 7$$

$$= 11 - 9 = 2 - 0$$

COLECCION DE PROBLEMAS DE ARITMETICA
COMPUESTOS Y ORDENADOS CON ARREGLO A
UN PLAN NUEVO Y SUMAMENTE PEDAGOGICO

02 INICIACION A LA RESTA

referències importants a la comprensió i a l'aplicació, però hem de tirar més endavant. Partim d'una situació curricular gens dolenta; l'altra cosa es com cadascú n'ha fet ús, i la voldríem millorar. Aquí s'escau de parlar de la baixada de nivell. Un dels arguments del canvi legislatiu i de programes és que la llei anterior havia baixat els nivells d'exigència, especialment en algunes àrees, les matemàtiques entre elles.

Hi estic en total desacord i exposo les meves raons per pensar així. La dificultat no prové tant dels temes com d'allò que es demana que l'alumnat sàpiga fer. Em sembla de nivell més alt demanar que se sàpiguen fer problemes que no que es facin divisions amb dividend decimal o que es multipliquin polinomis, és de nivell més alt demanar que es triï de manera crítica i segons la situació el tipus de càlcul a fer que no pas que es facin corrués d'operacions sense context.

Com tothom deu saber, estic parlant del currículum oficial, els altres tres els decideixen els ensenyants i l'alumnat (com diuen en molts països, hi ha quatre currículums: l'oficial, els dels llibres de text,

el que imparteix l'ensenyant i el que aprèn l'alumnat). La posada en pràctica té un paper determinant i està influït per factors com la concepció del professor sobre el que és saber matemàtiques, les matemàtiques que ell o ella saben, els coneixements professionals dels ensenyants, l'ambient social i també el mateix model curricular.

Una *organització curricular competencial* comporta una altra mena de distribució dels continguts. La resolució de problemes, el raonament i la generalització, la comunicació i la representació, la connexió entre les mateixes matemàtiques i amb les altres àrees són aspectes que haurien de convertir-se en els eixos dels nous currículums. Tanmateix, no abandonarem els temes habituals, nombres, geometria, àlgebra, mesura, estadística i probabilitat, però en farem un altre tractament. Si ens fixem en la presentació de l'àrea de matemàtiques que fa el MECD en el BOE 158 sembla que promougui algunes de les coses que he anomenat, només cal seguir llegint els *contenidos i criterios de evaluación* per veure que només és un miratge.

He de dir que la temptació de simplificar els aprenentatges reduint-los a coneixements rutinaris i memorístics, especialment en situacions difícils, és gran per part de molts ensenyants. Reconec en ells bones intencions, volen assegurar uns mínims que tothom pugui aprendre per repetició d'exercicis tipus. Però em pregunto, per a què els serveix això si la societat i l'entorn els demana una altra cosa?

Una persona jove, un infant que li costa abstraure, que no és valent en situacions problemàtiques, que dubta del que sap, que té por de les matemàtiques, que creu que no val per aquesta cosa, *què és el que necessita realment?*

Per a mi, el que necessita realment és millorar justament en allò que se li dóna malament, l'hem d'ensenyar a valer-se per ell mateix, raonant matemàticament i explorant estratègies personals, donant seguretat i no criminalitzant l'error, que per altra banda és natural en tot procés d'aprenentatge.

Hem de trobar la manera de sortir d'aquestes situacions que no sigui l'exclusió. Exàmens i itineraris diferents no han resolt mai res, els canvis curriculars per ells mateixos tampoc.

Som a novembre de 2003, tots hem après moltes coses des de 1992, any dels darrers canvis curriculars globals, i ara podem recordar com varen afectar la nostra manera d'ensenyar matemàtiques i com la varen millorar. Els continguts i criteris d'avaluació a què ens obliga la llei no són el que ens convenia per seguir millorant, és una llàstima que no puguem trobar-hi un instrument de progrés.

De situacions difícils n'hem passat i en tornaran a venir. El que ens cal es comunicar-nos i reflexionar en comunitats d'ensenyants a tots nivells per prendre decisions sensates i, si cal, agosarades per superar aquests moments. Tots tenim clar que els nostres alumnes es mereixen el millor possible i això té a veure amb fer-los capaços, autònoms i col·laboradors alhora.

Saber (comprendre) i saber usar (aplicar) les matemàtiques és, ara per ara, important per sobreviure i per fruitir de la vida d'una manera més conscient i amb més llibertat de decisió. Per tant, que no ens espanti la lletra de la llei i fem-ne la interpretació o els arranjaments orquestrals necessaris de manera que arribi la música a tothom.

L'important és la fe en el triomf i no la magnitud del problema.

Manuel
Domínguez
IES Príncipe de
Viana (Barcelona)
Pedro
García
del Prado
IES San Carlos
Madrid

«L'ensenyament musical que dicta la LOCE parteix d'un plantejament a la baixa, tant per l'efecte de la disminució de la presència de la música a l'ensenyament obligatori, com per la proposta d'un currículum on primen les omissions i absències per sobre de les aportacions.»

Noves propostes curriculars per a l'ensenyament obligatori. Música

**Manuel
Domingo Valls**
IES Príncep de
Viana (Barcelona)

**Frederic
Blanco
del Prado**
IES Pau Casals
(Badalona)

1. Qüestions generals

A banda del tema curricular pròpiament dit, hi ha una sèrie de qüestions preliminars i, per què no dir-ho, d'incògnites, que planen a l'hora de preveure l'efecte de la seva aplicació i el resultat final, és a dir, la formació musical a la qual poden arribar els alumnes en acabar l'etapa d'ensenyament obligatori.

Partim d'una «proposta», la LOCE, que és de compliment obligatori en el sentit que s'ha d'aplicar *en sus justos términos*, a diferència de la LOGSE que permetia un desenvolupament i una ordenació que era més obert i que era competència de l'Administració autonòmica. Per tant, a banda que encara no han sortit els diferents decrets en les Administracions autonòmiques que concretin el desenvolupament curricular, sí que podem valorar que la LOCE ja estipula de fet allò que s'ha d'impartir i quan s'ha de fer. Per aquest motiu, les fonts documentals emprades en aquest escrit han estat tan sols els Reials Decrets, tant de la LOCE com de la LOGSE.

L'ensenyament musical que dicta la LOCE parteix d'un plantejament a la baixa, tant per l'efecte de la disminució de la presència

de la música a l'ensenyament obligatori (vegeu apartat 4), com per la proposta d'un currículum on primen les omissions i absències per sobre de les aportacions.

D'aquí es deriva que un element bàsic a considerar és el canvi de l'estructuració de la llei com a resultat d'un diferent substrat o fonament pedagògic. Desapareix l'èmfasi explícit en el principi constructivista que inspirava la LOGSE i que formulava els objectius i continguts del currículum a partir de conceptes, procediments i actituds. Amb la LOCE trobem una estructura a partir d'una introducció, uns objectius, uns continguts per cicles (a primària) o per cursos (a secundària) i uns criteris d'avaluació.

Altres incògnites que poden planar sobre l'aplicació de la nova llei, pel que fa a l'ensenyament musical, podríem situar-les en l'aspecte, diguem-ne, d'*efectes col·laterals*. En l'ensenyament secundari (dels dotze als setze anys) hi haurà alumnes que només hauran cursat 35 hores, és a dir, una hora setmanal durant un dels quatre cursos. La concepció que s'exposa en la introducció (Real Decreto 831/2003, de 27 de juny) no concorda amb aquesta possibilitat. Més encara, si hi afegim l'efecte de les condicions que s'estableixen per a la promoció de curs i que pot significar que una part significativa de l'alumnat no arribi a cursar 3r d'ESO.

Una altra incògnita és la conseqüència que tindrà la reducció de les hores en l'ocupació dels docents. Els professors de música, què haurem d'impartir? Esdevindrem un col·lectiu itinerant?

2. Ordenació curricular bàsica

Primària

L'estructuració que fa la LOCE dels elements bàsics del currículum de música en l'ensenyament comú de primària¹ (annex I) és per cicles. Després d'una introducció i de plantejar uns objectius de tota l'àrea artística per a tota l'etapa, en cada un dels cicles es tracten els

1. Annex I, pàg. 25447, BOE núm. 157, Reial Decret, 830, de 27 de juny.

mateixos quatre grups de continguts de música seguits dels criteris d'avaluació. Els esmentats quatre grups de continguts són:

I. Escucha y creación. II. La voz y sus recursos. III. Materiales instrumentales: expresión e interpretación. IV. Música y danza.

Atès que la LOGSE, en canvi, en l'establiment del seu currículum bàsic no recorria a la divisió per cicles, sinó que en tot moment es referia a tota l'etapa, ens podríem preguntar fins on arriba aquest plantejament per cicles i quins avantatges aporta. Certament, la LOCE afirma en la seva Introducció a la Educació Artística que *en proceso de continuidad con la edad infantil, se tratará de ir avanzando desde presupuestos de juego a planteamientos más reflexivos.*² En comparar el tractament d'un contingut veiem, tanmateix, una certa progressió al llarg dels tres cicles, com podeu observar en el següent quadre, on hem pres com a exemple, el llenguatge i la grafia musicals:

1r cicle	2n cicle	3r cicle
2. 3. La música com a llenguatge infantil. 4. Grafies no convencionals.	2. 3. Llenguatges musicals. Audicions originàries de diversos països.	2. 3. Audicions com a punt de referència per crear. 4. Aproximació al llenguatge musical: signes i grafies convencionals.

Però, a part del desgavell en l'ús del terme *lenguaje*, fins on arriba, realment, aquesta progressió? L'aproximació a una grafia convencional és un plantejament més reflexiu que l'ús de grafies no convencionals? És d'alguna manera raonable no tractar els signes i grafies convencionals fins a 5è curs de primària? Per què al 2n cicle no hi ha continguts referits a la grafia musical (continguts que, en canvi, sí que hauran de ser avaluats segons els criteris d'avaluació)?

Pel que fa als criteris d'avaluació, s'exposen a manera d'objectius terminals. Però trobem a faltar un criteri d'avaluació pròpiament dit,

2. Introducció, Educación Artística, pàg. 25450, BOE núm. 157, Reial Decret 830, de 27 de juny.

cosa que la LOGSE sí que adjuntava després de cada objectiu terminal:

LOGSE	LOCE <i>Segon cicle</i> (sic)
7. 8. Utilitzar la notació musical per a la lectura d'esquemes rítmics i melòdics senzills treballats habitualment a l'aula. Es tracta de comprovar si l'alumne i l'alumna associen L'avaluació es realitzarà en situacions familiars 9.	2. 3. Utilitzar grafies com a mitjà de representació de sons i conèixer la seva funció com a partitura. 4.

Secundària

El primer fet a destacar és que la LOCE deixa de concebre la música com a àrea i passa a ser assignatura.

De l'estructuració que fa la LOCE del currículum dels ensenyaments comuns de l'ESO cal remarcar la irregularitat de la presència de l'assignatura de música al llarg dels quatre cursos. Així, al primer curs no es preveu que es faci música en la part comuna; en el segon curs sí que s'imparteix música a tots els alumnes; en el tercer curs només s'imparteix música com a assignatura específica de l'itinerari científicohumanístic i al quart curs l'assignatura de música pot constituir-se com a tercera assignatura específica d'un dels tres itineraris. Aquesta qüestió serà desenvolupada en l'apartat 4 sobre la presència horària de la música a l'ensenyament obligatori.

3. Currículum

Primària

Els objectius generals plantejats en la LOGSE recalquen les estretes connexions entre els diferents modes d'expressió i representació artística: així, per exemple, entre la dramatització i la dansa, totes dues vinculades amb la música. Posava l'èmfasi en una edu-

cació globalitzada. En canvi, els objectius generals plantejats en la LOCE perden aquest matís d'interconnexió i, per tant, d'interdisciplinarietat. Heus ací un exemple:

LOGSE: <i>Objectius generals</i>	LOCE: <i>Objectius</i>
2. 3. Utilitzar el coneixement dels elements plàstics, musicals i dramàtics bàsics en l'anàlisi de produccions artístiques pròpies i alienes i en l'elaboració de produccions pròpies. 4.	1. 2. Aprendre a expressar i comunicar amb autonomia i iniciativa emocions i vivències, a través de los processos propis de la creació artística en la seva dimensió plàstica i musical. 3.

La desaparició dels continguts de dramatització priva l'ensenyament artístic d'un espai privilegiat per a la interacció de música i plàstica i per a la vivència de l'expressió d'una manera global i unitària.

Respecte als continguts del currículum, la LOCE no aporta novetats remarcables. Sí que voldríem, però, fer esment d'una qüestió de matís. El procés que pot patir un contingut al llarg dels tres cicles pot ser el d'un procediment que es "transforma" en concepte. Així el contingut procedimental 2. *Improvisación y expresión instrumental* al primer cicle passa a ser conceptual a 2. *Familias de instrumentos* al segon cicle i 2. *Los instrumentos en la cultura musical* al tercer cicle (2n contingut de l'apartat III *Materiales instrumentales*). Vol dir això que cal tractar conceptes a costa de procediments o viceversa, quan de fet, i tal com plantejava la LOGSE a cada concepte li correspon el seu procediment? En això consisteix l'adequació al *proceso de continuidad con la edad infantil* de què parla la LOCE a la seva introducció, esmentada en l'apartat anterior?

Secundària

En termes generals podríem dir que amb la LOCE assistim a una intel·lectualització del fet musical que posa per davant la percepció i anàlisi musicals més que no pas l'expressió. En la distribució dels continguts del currículum no trobem pràcticament procediments ni



valors i actituds. Els continguts, per tant, es limiten a una sèrie de conceptes distribuïts per cursos.

El segon curs consta de tres blocs de conceptes: l'un referit al llenguatge, la textura i la forma; l'altre referit a la veu i els instruments i el darrer relacionant música amb cultura i societat. Respecte als criteris d'avaluació es confirma l'abstracció del fet musical en l'ús de verbs com «conèixer», «diferenciar», «reconèixer», «distingir», «relacionar»... Però en cap cas apareixen verbs com «interpretar», «cantar»...

En els cursos tercer i quart el tractament del fet musical se centra en una visió històrica concretant, potser, la seva relació amb les ciències socials a partir del principi d'interdisciplinarietat que explicita en la seva introducció³ (tot i que, oh!, a ciències socials de 3r fan *Los espacios geográficos*, reservant-se els continguts d'història a 2n i a 4t). Desapareix tot rastre de pràctica musical en la distribució dels continguts del currículum així com en els criteris d'avaluació. El

3. Introducción, Educación Artística, pàg. 25711, BOE núm. 158, Reial Decret 831, de 27 de juny.

38 **Nous currículums. Torna el Cid!**

tercer curs, en concret, és una història de la música occidental que culmina amb una relació de la música amb els mitjans de comunicació. En el quart curs els continguts són conceptes que posen en relació música, imatge i tecnologia; una breu història de la música espanyola i conceptes referents a la música popular i ètnica.

Observem en el cas del quart curs que, atès que no està predeterminat l'itinerari on s'impartirà l'assignatura de música, difícilment es podrà adaptar el currículum (que sí que està predeterminat) a les necessitats, continguts i sentit global de l'itinerari. Així la motivació de l'alumnat pot quedar afectada per la manca de flexibilitat en la distribució del currículum.

4. Presència de la música en l'ensenyament obligatori

La LOCE fixa, en els annexos dels reials decrets corresponents, l'horari escolar relatiu als ensenyaments comuns per a l'educació obligatòria.

Prèviament cal considerar, però, que la llei explicita que als continguts dels ensenyaments comuns els correspon, en tot cas, el 55 % dels horaris escolars en les comunitats autònomes que tinguin, junt amb la castellana, una altra llengua pròpia cooficial, i el 65 % en el cas d'aquelles que no la tinguin.

Una comparació d'aquesta distribució horària per assignatures amb el que actualment s'imparteix ens mostra, d'una banda, la important reducció en el nombre d'hores i, de l'altra, que aquestes arribaran a menys alumnat.

Primària

La nova llei estableix que a primària, i al llarg dels tres cicles, l'àrea d'educació artística, que inclou les vessants de plàstica i música, experimenta una reducció horària.

En concret, en cadascun dels cicles es passaria a les 105 hores

en total (sempre comptant plàstica i música conjuntament), és a dir 1'5 hores setmanals cadascun dels cursos compartides. Reducció notable.

Secundària

En la LOCE podem distingir entre assignatures comunes, específiques i optatives. Aquestes darreres són les que concreten el currículum específic dels itineraris que en l'ESO s'inicien a partir del 3r curs.

D'altra banda, a partir dels quinze anys i en les condicions que fixa l'article 15.3 del *Reial Decret 831/2003*, de 27 de juny, l'alumnat podrà incorporar-se als *Programas de iniciación profesional* (l'assignatura música no hi és present, en aquests programes).

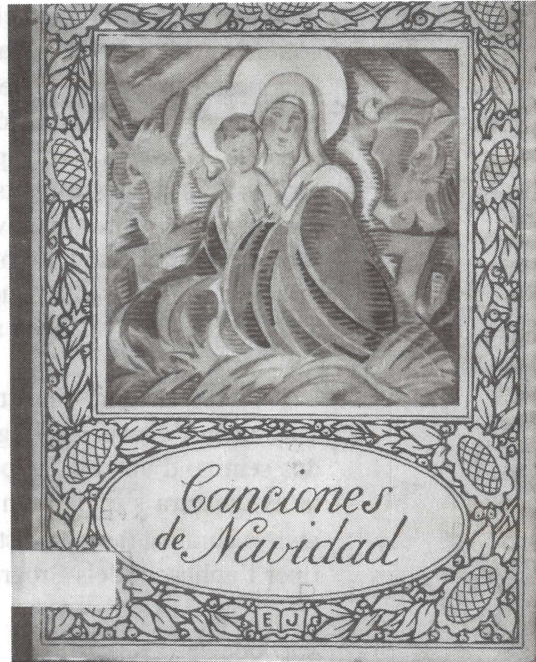
La LOCE formula la presència de la música en l'etapa de secundària de la manera següent:

A 1r no hi ha música.

A 2n marca 35 hores en total (per exemple, 1 hora setmanal durant tot l'any). A la LOGSE s'establien dos crèdits comuns durant el 1r cicle (1r i 2n d'ESO) a més dels possibles crèdits variables. Cada centre, fins ara, podia decidir quan es feien aquests dos crèdits comuns: a 1r, a 2n, o bé 1 hora setmanal durant tots dos cursos.

L'alumnat que arribi a 3r haurà de triar entre l'itinerari tecnològic i el científicohumanístic. La música hi és present com a matèria específica en l'itinerari científicohumanístic amb 2 hores per setmana.

A 4t, denominat *Curs per a l'Orientació Acadèmica i Professional Postobligatori*, l'alumnat haurà de triar entre els tres itineraris que



presenta: el tecnològic, el científic i l'humanístic. Cada itinerari comprèn, a banda de les assignatures comunes, tres d'específiques. D'aquestes tres específiques, dues ja vénen fixades i la 3a serà determinada per l'Administració educativa. Es considera la música com a possible 3a assignatura específica que cal determinar d'algun itinerari, és a dir, té possibilitats d'arribar a ser una opció en competència amb les assignatures optatives d'oferta obligatòria: segona llengua estrangera i altres que l'Administració de la comunitat autònoma ha de fixar. Si es donés tota aquesta casuística, la música hi seria present amb 2 hores setmanals en algun itinerari.

Podem concloure que, amb el dictat de la LOCE, la presència de la música en l'educació obligatòria baixa de manera molt notable i en dos sentits: d'una banda, per una reducció de les hores que d'aquesta assignatura s'impartiran i, de l'altra, perquè aquestes arribaran a menys alumnat (amb la instauració dels itineraris a partir de 3r d'ESO i per l'aplicació dels Programes d'iniciació professional).

5. Conclusions i qüestions obertes

Hi ha una dita castellana que potser ve a tomb: *el papel todo lo aguanta*. En aquest cas, però, sembla un despropòsit exposar una sèrie de principis inclosos en les introduccions dels esmentats *Reials Decrets* que no concorden amb els mitjans determinats en les ordenacions curriculars.

Un exemple:

Principi 1: *La música tiene, sin duda, una importantísima presencia en la vida cotidiana del adolescente y, en consecuencia, ha de tenerla en la educación.*⁴

Com ho assolirem? Què tal si, per exemple, la meitat de tot l'alumnat d'entre dotze i setze anys passa a cursar una quarta part del que dedicava fins ara a l'educació musical?⁵

4. BOE núm. 158, Reial Decret, 831/2003, de 27 de juny, pàg. 25711, Introducció.

5. BOE núm. 158, Reial Decret, 831/2003, de 27 de juny, pàg. 25736-7, Annex II i III.

Una llei la promulgació de la qual s'atribueix a la raó de la necessitat d'assolir nivells de qualitat, si més no, més alts, prescindeix de la càrrega procedimental inherent a la matèria de música.

En un sentit més polític, considerem significatiu el fet que la LOCE distribueix el currículum en cadascun dels cicles a primària i dels cursos a secundària. Es restringeix, així, la capacitat d'opció dels desenvolupaments curriculars des de les comunitats autònomes i dels projectes educatius dels centres.

El nou currículum de ciències de la naturalesa: retorn al passat

Analitzar els nous textos, amb que el Ministeri de l'Educació i Ciència i Desenvolupament regula l'ensenyament en les diferents etapes educatives, significa un important esforç per no caure en la desmemorització. El treball de l'actualitat sobre el passat no té la funció de fer que els nous currículums de ciències continguin l'elenc de la ciència de la prehistòria i l'evolució, sinó el fet que la seva lectura ens transporti a l'època de l'evolució humana. L'època de la prehistòria i l'evolució humana són part de la nostra història i, per tant, el nostre present i el nostre futur.

Lluís M. del
Carmen
Facultat de
Ciències de
l'Educació
i Psicologia de
l'Universitat de
València

La ciència relativa a l'estudi de la ciència de la naturalesa s'ha inclinat a l'evolució humana en l'època de ciències, geografia i història, una subdisciplina l'història humana. Comencem del mateix. Alguns comentaris en relació amb el canvi de l'evolució.

• Probablement una manera de trobar-nos per la geografia i la història i per la ciència de la naturalesa (i també per les ciències que s'apliquen en el domini de la ciència) és una cosa que ens fa pensar en la ciència. La que apareix sembla ser principalment ciències de la naturalesa.

L'autor és molt crític sobre molts dels aspectes del nou currículum, des del nom de les «matèries d'estudi» passant pels continguts específics i les seves seqüències, fins als criteris d'avaluació que retraten un plantejament general de l'ensenyament i l'educació.

El nou currículum de ciències de la naturalesa: retorn al passat

**Lluís M. del
Carmen**

Facultat de
Ciències de
l'Educació
(Universitat de
Girona)

Analitzar els nous decrets, amb què el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte planteja regular l'ensenyament en les diferents etapes educatives, significa un important esforç per no caure en la desmoralització. El subtítol de l'article (retorn al passat) no fa referència al fet que els nous currículums de ciències centrin l'atenció en l'estudi de la paleontologia i l'evolució, sinó al fet que la seva lectura ens transporta a l'època de l'escola franquista. Únicament la idea que les bones pràctiques educatives són resistents a la mala legislació ens anima en situacions com aquesta.

Els continguts relatius a l'estudi de les ciències de la naturalesa s'han inclòs a l'educació primària en l'àrea de *ciencias, geografía e historia*, que substitueix l'anterior anomenada *Conocimiento del medio*. Alguns comentaris en relació amb el canvi de títol:

- Sembla una manca de respecte per la geografia i la història (i per la resta de disciplines científiques) que aquestes apareguin en el nom d'una àrea del currículum, com una altra cosa diferent de la ciència, ja que aquesta sembla ser propietat exclusiva de les ciències de la naturalesa.

• D'altra banda, el canvi de nom de l'àrea, optant per una definició clarament disciplinària, implica una renúncia al plantejament que la iniciació científica a l'escola primària doni prioritat a la descoberta i exploració activa del medi per part dels nens i nenes, que en un primer moment ha de ser global, per enfrontar-los amb la visió més dura i abstracta de la ciència: la descripció de sistemes conceptuals de gran complexitat per a aquestes edats.

• Finalment, a l'àrea anterior (*Conocimiento del medio*), tenia sentit integrar-hi continguts disciplinaris de procedència diferent, atès l'enfocament globalitzador adoptat. Però en un enfocament disciplinari com l'actual, quin sentit té ajuntar en una mateixa àrea les ciències de la naturalesa, la geografia i la història?

A l'ESO, l'àrea rep el nom de *Ciencias de la Naturaleza*, idèntic a l'actual.¹

Passem a continuació a analitzar, de manera conjunta, els plantejaments concrets d'aquestes àrees, ja que algunes de les característiques més destacades són comunes a totes dues:

- La contradicció entre objectius i continguts.
- La desaparició dels continguts actitudinals i procedimentals.
- L'especificació dels continguts per cicles i cursos.
- Els criteris d'avaluació.

1. Contradicció entre objectius i continguts

Una primera constatació és la marcada continuïtat que els objectius plantejats en aquestes àrees tenen en relació amb els plantejats en la reforma anterior (LOGSE), que contrasta amb la ruptura en relació amb el plantejament dels continguts. Es continua posant èmfasi, en definir els objectius, en els aspectes comprensius del coneixement científic (objectius 1, 3, 4 i 7 de primària; 2, 3, 6 i 9 d'ESO), en la iniciació als procediments científics (2 i 6 de primària; 1 i 4 d'ESO)

1. Pot trobar-se una anàlisi detallada del nou currículum d'aquesta etapa al núm. 33 de la revista *Alambique*.

44 **Nous currículums. Torna el Cid!**

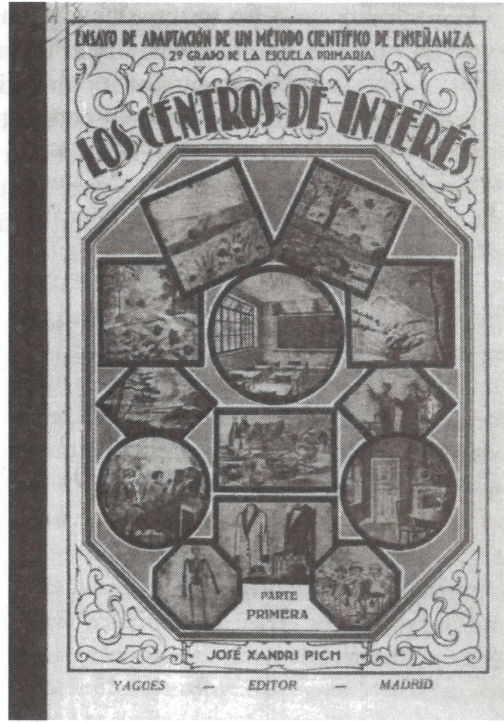
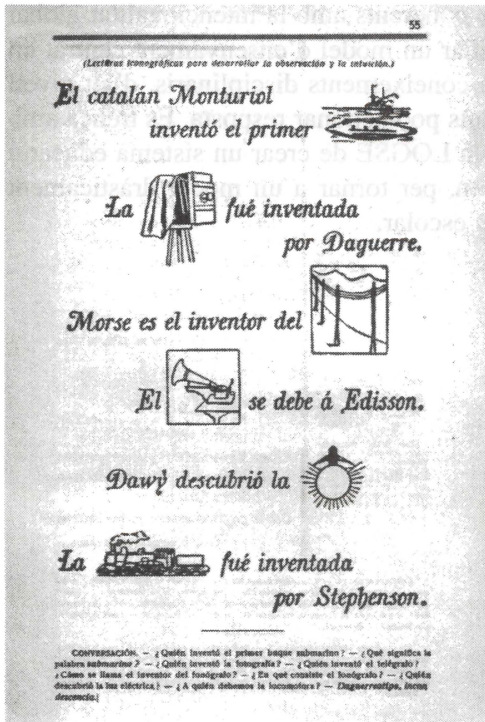
i en el desenvolupament d'actituds i valors al mateix temps que s'amplien de manera important els continguts conceptuals i s'esborren els procedimentals i actitudinals. En definitiva, es guarden les formes plantejant uns objectius moderns, però es canvien de manera radical els continguts, que són el referent principal de les editorials i el professorat.

2. Podem prescindir dels procediments i actituds?

L'opció de prescindir dels continguts procedimentals i actitudinals en el currículum prescrit, per posar en relleu els conceptuals, representa un dels retrocessos més notables en la política educativa de les últimes dècades. Avui, més que mai, hi ha un clar consens que l'ensenyament obligatori ha de tenir una orientació global, i una perspectiva educativa, clarament definida a l'informe Delors. Poca gent pensa avui dia que sigui possible una escola en la qual aprendre a fer i a desenvolupar els aspectes afectius i els valors puguin ser abandonats a favor d'un ensenyament centrat en coneixements disciplinaris abstractes, que difícilment poden centrar l'interès de la majoria dels nens i nenes que assisteixen a l'escola i dels nois i noies que van als instituts. Aquesta mesura solament és justificable des de la intenció de restaurar un sistema marcadament selectiu, que aboqui una majoria d'alumnes al fracàs escolar i que potencii les situacions conflictives als centres, i relegui el professorat d'un gran nombre de centres al paper de vigilants.

3. Les seqüències

En la reforma anterior s'havia apostat de manera decisiva per un currículum més obert, que donés llibertat al professorat i les editorials per definir les seqüències de continguts, que dins d'una etapa educativa consideressin més adequades. S'argumentava que era possible ensenyar continguts semblants mitjançant seqüències diferents, i que en moltes ocasions són els equips docents els que tenen més elements per poder prendre decisions en relació amb les seqüències. Ara es torna a prescriure, cicle per cicle a primària, i curs per curs a l'ESO, que cal ensenyar. I novament molts professors i professores es tornaran a preguntar com ensenyar als nens i nenes de deu anys què



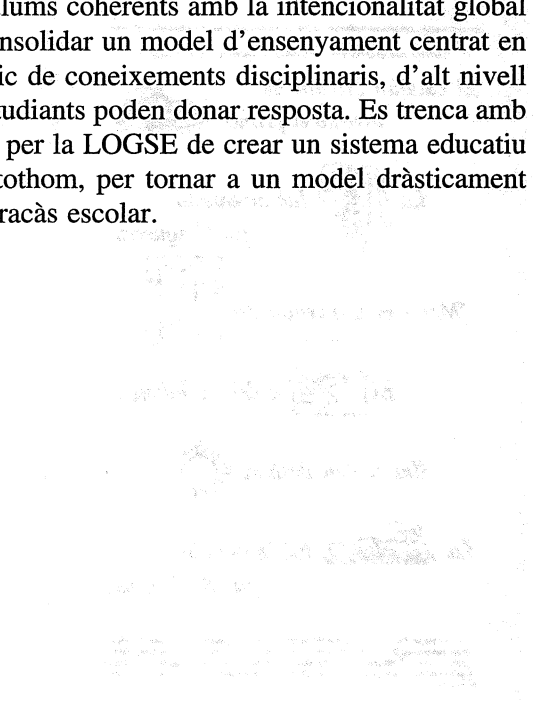
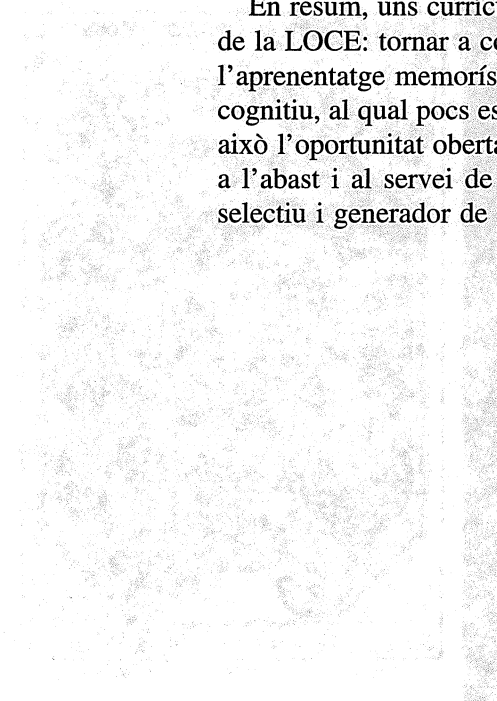
són les cèl·lules o els virus, o l'estructura de la matèria a primer d'ESO.

4. Els criteris d'avaluació

Els continguts especificats per cicles o cursos van seguits d'uns criteris d'avaluació que concreten els aprenentatges que els alumnes han d'haver assolit. I així ens troben que al final del segon cicle de primària es planteja que els alumnes han de comprendre l'estructura bàsica de l'univers i el sistema solar (criteri d'avaluació 7 de segon cicle) i distingir els canvis físics i químics que afecten la matèria (criteri d'avaluació 4 de segon cicle). O que al final del primer cicle de l'ESO s'espera que puguin relacionar el vulcanisme, els terratrèmols, la formació del relleu i la gènesi de les roques metamòrfiques i magmàtiques amb l'energia interna del planeta (criteri d'avaluació 17 de primer cicle).

46 **Nous currículums. Torna el Cid!**

En resum, uns currículums coherents amb la intencionalitat global de la LOCE: tornar a consolidar un model d'ensenyament centrat en l'aprenentatge memorístic de coneixements disciplinaris, d'alt nivell cognitiu, al qual pocs estudiants poden donar resposta. Es trenca amb això l'oportunitat oberta per la LOGSE de crear un sistema educatiu a l'abast i al servei de tothom, per tornar a un model dràsticament selectiu i generador de fracàs escolar.



L'autor descriu el recorregut de la tecnologia en la LOGSE i argumenta el que pot representar la proposta del MECD en el currículum de la LOCE, i també els proposats des de Catalunya. «Si per a alguna àrea del coneixement humà la LOCE pot representar alguna millora aquesta no és, sens dubte, la tecnologia.»

La tecnologia en el currículum

Antecedents

En aquests moments, vagin com vagin les coses, s'inicia indiscutiblement una nova etapa de l'ensenyament al nostre país. És més que una reforma del sistema educatiu. El que acabi succeint amb la LOCE pot ser un bon indicador del tarannà que pot prendre la societat espanyola i, com a conseqüència la catalana, en el propers anys.

I si l'ensenyament és un indicador del model de societat que es pretén, l'enfocament que es doni a l'educació tecnològica a l'ensenyament obligatori és també un indicador de què s'entén per cultura i dels objectius implícits del sistema educatiu. Per aquest motiu resulta especialment interessant analitzar les perspectives de la tecnologia com a àrea curricular en el marc de la LOCE.

Tanmateix, abans d'entrar en les perspectives, començarem amb un repàs dels antecedents. Els primers intents d'incorporar la tecnologia a l'ensenyament primari i secundari es remunten ja a unes quantes dècades enrere i, lentament, s'han anat estenent pels sistemes educatius de la majoria de països. Paradoxalment, malgrat el desenvolupament tecnològic de la societat actual, l'educació tec-

**Alonso Pallí
i Aguilera**

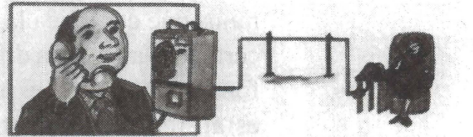
nològica no acaba de consolidar-se com un àrea, o «assignatura», comuna i bàsica del currículum.

El recorregut pedagògic de la tecnologia a Espanya va començar de la mà de la «Ley General de Educación» de 1970. A l'EGB es va introduir la pretecnologia i al BUP van aparèixer les anomenades EATP (ensenyaments i activitats tecnicoprofessionals). A Catalunya és va arribar a posar en marxa una experiència d'aules-taller en un bon nombre d'escoles d'EGB. El funcionament d'aquestes aules va dependre en bona mesura del voluntarisme del professorat implicat i, moltes vegades, el simple canvi de destinació de les persones responsables va ser causa de la seva decadència. Pel que fa a les EATP, no va haver-hi cap dotació o suport específic per part de l'Administració. El resultat final és que aquests primers antecedents es varen extingir amb més pena que glòria.

L'entrada oficial de la tecnologia en el currículum

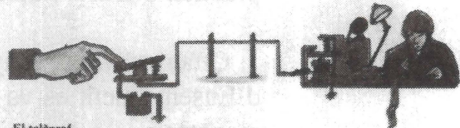
Amb la publicació de la LOGSE el 1990, la tecnologia va entrar de ple com a àrea en igualtat de condicions amb les altres àrees «clàssiques». Però, de fet, uns quant anys abans, el 1984 ja va començar la seva implantació en els instituts experimentadors de la Reforma educativa. És important recordar aquesta circumstància, perquè va estimular la innovació i va ajudar a donar un caire peculiar al que després seria el currículum de tecnologia a Catalunya. També és cert que en aquest procés és van viure moltes vicissituds, algunes molt significatives. Així, per exemple, en un començament el nom utilitzat per designar aquesta àrea va ser el d'educació tecnològica. Nom que, amb altres moltes coses, es va perdre pel camí.

Els aspectes més positius d'aquesta etapa és que va servir de base per a la implantació progressiva d'una nova matèria. Bona part del concepte que tenim actualment de la tecnologia en l'educació general té les seves arrels en aquells anys. La mateixa distribució horària del currículum de secundària va ser conseqüència dels estira-i-arroña d'aquella època. Pel que fa a Catalunya, la LOGSE, en la seva versió primera, va representar la igualtat d'hores i d'importància de la tecnologia amb les altres àrees de l'ESO. Al batxillerat, la tecnologia va quedar reservada al batxillerat de la modalitat de tecnologia.



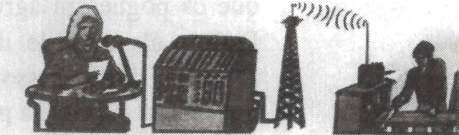
El telèfon

El telèfon ens permet de mantenir una conversa a grans distàncies, tot marcant el número determinat de la persona amb la qual ens volem comunicar.



El telègraf

El telègraf ens permet d'enviar missatges d'acord amb un codi anomenat alfabet MORSE, tot fent uns sons llargs i curts combinats entre si, representats amb ratlles i punts i corresponents a les lletres de l'alfabet. Exemple: a es representa amb — ·



La ràdio

La ràdio fa que els sons arribin a molta gent alhora. S'emet a partir d'una central emissora, o emissora de ràdio.

113

A poc a poc, amb l'aparició de materials i la incorporació i formació de nou professorat, la tecnologia és va anar consolidant i assumint en la vida diària dels centres. Ara és precisament un bon moment per recordar i agrair l'esforç de tot el professorat que ha participat en aquest procés. Des dels pioners procedents de l'antiga FP, mestres de taller i professors tècnics fins a les titulacions més diverses de l'actualitat. A més dels recursos humans, cal recordar els recursos materials que va obligar a aportar la implantació de la tecnologia. La dotació de gairebé 500 aules de tecnologia n'és el millor exemple. Dotació que va representar l'equipament i un nombre ingent d'obres de major o menor entitat en tots els instituts. Encara que mai no s'arriben a considerar suficients, quant a recursos humans i materials, es pot considerar que la tecnologia ha viscut una ferma consolidació. Però això no obstant, els problemes de fons de l'aplicació de la LOGSE també s'han deixat sentir en aquesta àrea.

Alguns autors destaquen especialment la diversitat de conceptes

i d'interpretacions a què dóna lloc la paraula tecnologia com una de les raons que complica la seva implantació en l'educació general. Això és cert, però a aquesta dificultat cal afegir-hi la confusió metodològica de fons que ha viscut el professorat en la darrera dècada. En realitat no ha estat responsabilitat directa de la LOGSE, sinó dels corrents pedagògics que s'estenen, però que no s'acaben de pair. Hi ha algun exemple prou significatiu d'aquest grau d'indeterminació en la pràctica diària a l'aula, concretament de l'aula de tecnologia.

Quan es va dissenyar l'aula de tecnologia, des del Departament d'Ensenyament es va establir el seu espai en 100 m², més 20 m² de magatzem. La intenció era permetre prou espai per delimitar zones diferents d'acord amb la varietat d'activitats a desenvolupar a l'aula. Per facilitar el treball en grup, les taules es van dissenyar de manera que es poguessin agrupar de dos en dos i fins i tot de tres en tres. Durant els més de deu anys que fa que participo en activats de formació del professorat de tecnologia he tingut ocasió de veure com han acabat una bona part d'aquestes aules. El cert és que, avui en dia, algunes de les aules no recorden en absolut la idea inicial i les taules de treball de l'aula de tecnologia han acabat simplement en fileres cara a la pissarra.

La metodologia ha estat el gran problema de la LOGSE, per a la tecnologia i per a totes les altres matèries. Conceptes com ara comprensivitat o aprenentatge significatiu, que apareixien com a claus en els orígens del nou sistema educatiu, s'han anat esvaïnt gradualment. Recordo quan a l'IES Bernat el Ferrer de Molins de Rei vàrem començar amb l'experimentació de la Reforma, com treballàvem amb l'alumnat assegut en grups de quatre, amb les taules disposades d'aquesta manera. A poc a poc, aquest sistema va ser rebutjat i eliminat, perquè, com deia una part del professorat, si els alumnes estan asseguts per grups parlen entre ells. Precisament, per a un sector del professorat aquest era l'objectiu, que parlessin entre ells. Actualment, en el mateix institut, la disposició de l'alumnat és en fileres «clàssiques» i, si pot ser, individualment, amb les taules ben separades.

A l'ensenyament de la tecnologia hi ha molts altres dilemes, a part del de treball individual o en grup, que afecten les estratègies d'aula, i no és l'objectiu d'aquest article aprofundir aquestes qüestions. En la

pràctica diària han quedat pendents i la LOGSE no ha servit per donar-hi resposta. El model comprensiu de la LOGSE és incompatible amb la classe magistral com a opció principal, ja que ens porta necessàriament a metodologies diferents, que exigeixen flexibilitat i imaginació. La reforma dels continguts no ha aconseguit ser acompanyada d'una renovació metodològica i, podríem dir, que ni tan sols cultural.

La LOCE i la tecnologia

«Amb aquest context de dispersió, agreujat pels errors en la gestió dels problemes de conducta, és on apareixen els primers símptomes d'involució. Aquests es materialitzen el juny de 1998, a partir de l'informe de 166 pàgines de l'anomenada «Comisió de Humanidades» i de les jornades de reflexió sobre l'ESO de desembre de 1999 emparades pel Ministeri d'Educació d'Espanya. Les primeres conseqüències de tot plegat són, primer, el conegut com a Decret de mínims (RD 3473/2000, BOE 16-1-2001) i, posteriorment, el nou currículum de l'ESO (RD 937/2001, BOE 7-9-2001). Com a conseqüència, la tecnologia de l'ESO perd la seva paritat amb les altres àrees que consagrava la LOGSE, almenys a Catalunya. Així, tant a primer com a segon cicle d'ESO, va quedar en quatre crèdits (dues hores setmanals per curs), mentre que les altres àrees (llevat d'educació física, música i visual i plàstica) passen a sis crèdits (tres hores setmanals per curs). Tot a costa del currículum variable.

Les modificacions del currículum de l'any 2001 no deixen de ser reajustaments d'hores, reajustaments que no s'acaben d'entendre si el que es pretenia era posar fi a la LOGSE poc temps després. La LOCE representa molt més que una redistribució de continguts, és un canvi ideològic que implica un concepte totalment diferent de l'educació tecnològica i, naturalment, de més coses.

Per començar s'ignora la seva existència a l'educació primària. No existeix, ja que no s'hi menciona ni com a àrea, ni com a assignatura, ni com a continguts explícits. No cal dir res més.

En el primer cicle de l'educació secundària la tecnologia apareix en els dos cursos amb un mínim de 62,5 hores per curs, el mateix

que en el decret de mínims. A la pràctica, atès que es parteix de suposar 35 setmanes de classe, la millor solució és pujar a 70 hores, és a dir a dues hores setmanals. En nombre d'hores, coincideix amb les que corresponien en crèdits comuns a la tecnologia de la LOGSE. De fet, es perden els crèdits variables de tecnologia dels quals l'alumnat de la LOGSE podia no haver-ne cursat cap.

En el tercer curs, la tecnologia hi passa a ser assignatura específica de l'itinerari tecnològic, però, compte! S'han de triar dues assignatures d'entre tres: matemàtiques, tecnologia i plàstica. Sobre el paper es podria donar el cas d'alumnes que no triïn la tecnologia a l'itinerari anomenat tecnològic. De tota manera, caldria veure qui agafa unes matemàtiques, podent agafar plàstica! La tecnologia no s'ofereix en l'itinerari científic i humanístic, cosa que és una de les característiques del currículum proposat pel Ministeri. Quant al nombre d'hores, continua equivalent a dues hores setmanals.

A quart, la situació és similar a tercer. És una assignatura específica de dues hores setmanals. Curiosament, a quart s'ofereix als tres itineraris. És específica i d'oferta obligatòria a l'itinerari tecnològic, però, també es pot incloure com a tercera opció en els altres dos que hi ha a quart, científic i humanístic.

Pel que fa al currículum, el primer que crida l'atenció és el canvi dràstic de forma. En la presentació dels continguts desapareix la divisió en conceptes, procediments i valors. Els objectius no són tals, sinó «criteris d'avaluació». El vocabulari s'utilitza amb un criteri diferent. Per exemple, apareix el verb «conèixer» al criteris d'avaluació, l'ús del qual era molt mal vist a les programacions de la LOGSE, ja que es considerava com a no avaluable.

Si s'analitzen amb un cert distanciament, els continguts de la tecnologia de l'ESO no varien massa per a l'alumnat que l'estudiï a tots els cursos. Tanmateix, no serà el mateix per als que no la triïn, per la raó que sigui. Només un exemple: els plàstics s'estudien a 3r. Qui a 3r no cursi tecnologia no veurà els plàstics, des del punt de vista tecnològic. En canvi, haurà vist la tecnologia del ferro i de l'acer a 2n, materials molt més aliens a l'entorn immediat de l'alumnat que no els plàstics. Sense necessitat de caure en l'anècdota, és evident que la tecnologia al primer cicle no té un caire d'introducció global. La causa

és que el currículum de tecnologia de la LOCE no és més que un refregit fet a partir del decret de mínims. La improvisació a l'ensenyament passa factura sempre.

En resum, els continguts complets de la tecnologia de la LOCE en el seu conjunt són força acceptables i només es podrien posar pegues a determinats aspectes concrets de la seqüència. No estarien malament si els cursés tot l'alumnat, però vet aquí, això és precisament el que tenim ara i que hem perdut. El que resulta més destacable és que l'itinerari anomenat tecnològic va per la via lliure, mentre que l'itinerari científic va associat a l'humanístic. Si no hi hagués segones intencions, hi hauria més aspectes comuns entre una orientació tecnològica i una orientació científica. Però, ja d'entrada, s'associa la tecnologia amb el baix rendiment acadèmic. Els que vàrem impartir matèries comunes a l'antiga FP de primer grau ja sabem les conseqüències d'aquesta política, a l'aula i a la societat.



La tecnologia a Catalunya amb la LOCE

Val a dir que la LOCE ha dividit certs sectors del professorat, però això no és així pel que fa al professorat de tecnologia. No cal dir que la postura gairebé general és en contra. Només cal recordar els comunicats difosos i els articles publicats en diverses ocasions per l'APTC (Associació del Professorat de Tecnologia de Catalunya) o alguns dels seus membres. Analitzem primer la situació a hores d'ara abans de passar a fer algunes reflexions. Malauradament, la valoració s'ha de fer partint del projecte de decret que desenvolupa la Llei de Qualitat, de cara al curs 2004-05, presentat per la Conselleria d'Ensenyament el dia 10 de novembre de 2003. Atesa la incertesa que presenta la formació del nou govern de la Generalitat a l'hora

de redactar aquest article, no es pot descartar que aquest projecte es vegi modificat en un futur proper.

Tal com preveu l'esmentat projecte, pel que fa a 1r i 2n, el pes de la tecnologia és el mateix que li dona el MECD.

A 3r, la tecnologia passa a ser assignatura específica de l'itinerari tecnològic amb tres hores. A l'itinerari científicohumanístic proposat des del Departament d'Ensenyament, la tecnologia també hi rep la consideració d'assignatura específica, per bé que amb dues hores i competint amb la segona llengua estrangera, educació plàstica i altres opcions d'ampliació o de reforç.

A 4t (curs per a l'orientació acadèmica i professional post-obligatòria), s'hi manté per a l'itinerari tecnològic obligatòriament amb tres hores. A l'itinerari científic, hi apareix com a específica de tres hores, a triar amb biologia i geologia. El problema de fons no es resol i es «reparteix el pastís» equitativament entre el professorat de biologia i geologia i el de tecnologia. Val a dir que ambdós col·lectius ja havien manifestat el seu descontentament davant les primeres filtracions que encara no aportaven aquesta decisió salomònica. A l'itinerari humanístic, amb tres hores, també té la condició d'específica, i s'ha d'optar entre aquesta i educació plàstica. La tecnologia apareix certament a tots els itineraris, però no tot l'alumnat la cursarà. Una part de l'alumnat, ja veuríem en quina proporció, acabaria l'ESO havent fet només dos cursos de tecnologia.

Quant al contingut curricular, el marge de maniobra ha estat molt estret. Cada cop el currículum és més tancat. Els principals matisos que el diferencien de l'original espanyol fan referència a l'adaptació a l'entorn tecnològic del nostre país. En general, la valoració seria la mateixa que la feta pel currículum de mínims estatal.

Els Programes d'Iniciació Professional

Després d'haver reflexionat sobre la situació de la tecnologia a l'educació secundària obligatòria i postobligatòria, ara li toca el torn als PIP (Programes d'Iniciació Professional). Els PIP substitueixen els Programes de Garantia Social, elaborats en el seu dia pensant en els alumnes que no superaven l'ESO. Els PIP tenen una part

de formació bàsica i una part de formació professional específica. La formació bàsica és integrada pels àmbits de coneixement: social i lingüístic, científic i matemàtic, llengua estrangera, educació física i societat, cultura i religió. La formació professional específica és integrada per mòduls professionals associats a una qualificació del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals. Una part de la formació de segon curs es farà en centres de treball.

Vistos així, els PIP, que recolliran l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge, semblen una reedició de la desacreditada FP de primer grau. Si, com sembla que és molt probable, l'itinerari tecnològic, sobretot a 3r, s'interpreta com la via cap als PIP, tots dos, itinerari tecnològic i PIP acabaran compartint el mateix (des)prestigi social. El pitjor que pot passar és que, de retruc, els actuals cicles formatius de grau mitjà surtin esquitxats si la tecnologia es veu com el col·lector del fracàs escolar. D'aquesta manera es va veure afectada tota la FP, per culpa del paper assistencial que va prendre la FP de primer grau en els anys setanta i vuitanta. El resultat ha estat la manca de tècnics de la qual tantes vegades es lamenta el nostre país.

A més, els PIP presenten una sèrie d'incògnites molt esfereïdores. En quins centres es cursaran els PIP? Qui els impartirà? En quins locals i amb quins equipaments i dotacions econòmiques? Seran els PIP una via d'accés habitual als mòduls de grau mitjà? Part del professorat que se les promet molt felices amb la LOCE es pot veure fent les classes de la formació bàsica dels PIP.

Conclusió

Ja com a conclusió, m'agradaria fer un breu resum de les propostes alternatives que han sorgit dels ambients docents relacionats amb la tecnologia. En primer lloc, a l'ESO es propugna la desaparició o, com a mínim el replantejament dels itineraris i la unificació del tècnic amb el científic. En segon lloc, es demana el tractament de la tecnologia al mateix nivell que les altres assignatures comunes, és a dir mantenir el que feia la LOGSE.

Si per a alguna àrea del coneixement humà la LOCE pot representar alguna millora aquesta no és, sens dubte, la tecnologia.

Marta Balada fa una anàlisi crítica dels continguts del currículum de l'àrea d'educació artística des de les primeres edats fins al final de l'ensenyament obligatori.

Àrea d'educació artística: consideracions, preguntes i respostes entorn de la llei

Marta Balada **Introducció**

Aquest article s'elabora des del punt de vista curricular, amb la voluntat de fer una anàlisi dels continguts de l'àrea, que proposa la llei per als ensenyaments de zero a setze anys. Per tant, és una primera fase de treball de caire tècnic, acadèmic, amb l'objectiu que puguin obrir paràmetres de reflexió i ser útil per al debat a llarg o a curt termini i no és imparcial, es mostra un compromís perquè tingui aquesta força.

Preescolar i educació infantil

La primera etapa del sistema educatiu ha quedat separada entre preescolar –de dubtosa naturalesa educativa– i educació infantil, i vol respondre a un model educatiu basat principalment en el desenvolupament de les capacitats. Els principis generals donen prioritat al llenguatge oral com a centre de l'aprenentatge en detriment dels altres llenguatges, fent ommissió de necessitats òbvies respecte a la capacitat d'expressió i vivència de l'art dels infants d'aquesta edat.

En els objectius per a l'educació infantil, tampoc no es fa esment

de les habilitats perceptives i expressives relacionades amb l'expressió plàstica. Se'n parla directament en el bloc de continguts de l'àrea que s'anomena d'expressió artística i creativitat, i comprèn cinc apartats. El primer és l'expressió plàstica com a mitjà de comunicació i representació. Els materials i útils, les tècniques bàsiques, la utilització d'aquestes tècniques per afavorir la creativitat, la «gamma de colors primaris i les seves barreges» –mal expressat per cert; seria més correcte dir: els colors primaris i les barreges per trobar matisos–, corresponen als tres següents. En aquest darrer, només es parla de color. S'interpreta, doncs, que la resta d'elements de configuració del llenguatge plàstic com línia, superfície, textura i volum no són continguts? Era el moment de clarificar-ho, de bon principi. Són tots els elements plàstics amb els quals explora i s'expressa l'infant. Al final de l'etapa, els nens han d'identificar els colors primaris i la seva barreja i han de mostrar interès i respecte per les seves elaboracions plàstiques i per les dels altres. segons es proposa en el cinquè apartat.

En contraposició a aquests criteris, indiquem a continuació els descriptors amb els quals treballarem en una línia pedagògica d'innovació educativa, fonamentada per anys d'experiència en l'especialitat i que, tanmateix, estarien en consonància amb el concepte de qualitat que proposa la llei.

- La percepció sensorial de l'entorn proper, el medi i el patrimoni artístic i l'experimentació amb materials i objectes que permet afavorir l'expressió i la sensibilització estètica.
- La visualització d'imatges per comentar, descriure, reconèixer, identificar, aprendre, conèixer i estimular el pensament visual.
- L'exploració, descoberta i experimentació amb instruments i materials escaients per a la utilització de procediments plàstics gràfics, pictòrics, mixtos, de modelatge, de construccions i de manipulació d'imatges.
- L'evolució des dels primers grafismes fins a la configuració d'ideogrames i figures representatives en temes lliures i suggerits o proposats tant del món real, com del món imaginatiu del nen/nena.
- La utilització intuïtiva i/o conscient de tots els elements del llenguatge plàstic per a l'expressió i representació de la forma.
- La introducció de característiques dels elements plàstics per saber identificar, reconèixer, classificar, distingir tipologies lineals, cro-

màtiques, de textura, formes en el modelat, les construccions i les imatges.

- La relació entre expressió, representació o/i organització de l'espai que possibilita el joc de compondre.

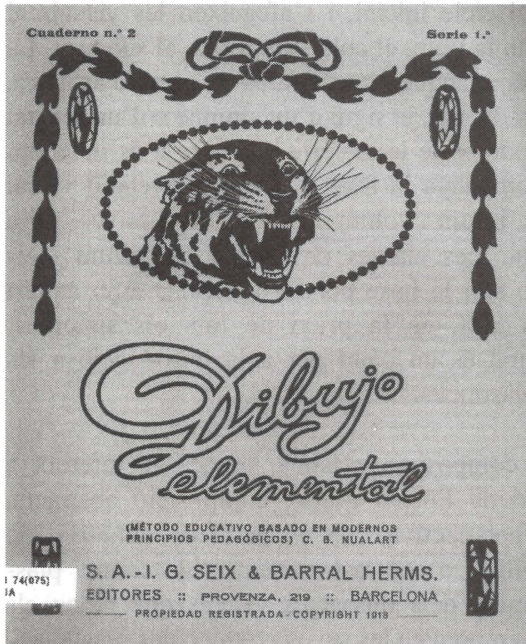
Aquests continguts, obvis per als ensenyants que ja els tenen en compte des de fa temps, s'amplien considerablement en el disseny de les activitats d'un tercer nivell de concreció.

Educació primària

En aquesta etapa, l'àrea rep el nom d'educació artística. En la introducció es diu que és una forma específica i insubstituïble de l'expressió i de la representació de certs aspectes de la realitat, fonamentals en el conjunt del saber. Es reconeix que el treball sistemàtic i al mateix temps natural de la percepció visual constitueix la base de tots els aprenentatges i que aquesta base afavoreix els processos de comprensió de coneixements generals, per nodrir de forma racional el component imaginari dels infants, amb una dimensió en la qual l'art ofereix possibilitats noves d'organització de la intel·ligència.

El que s'acaba de citar és importantíssim, però quan es llegeixen alguns objectius s'aprecia que no transcendeix als continguts. Es plantegen per primera vegada qüestions com el desenvolupament de les capacitats d'observació i de la sensibilitat; l'aprenentatge de l'expressió, l'exploració i experimentació de les possibilitats expressives i comunicatives dels materials i instruments, com també el descobriment de significats d'interès expressiu i estètic, quan totes aquestes aptituds han de iniciar-se en l'etapa anterior. Esperar fins als sis anys, amb el desig i la motivació que tenen els nens i nenes per aprendre en aquests cicles, és no tenir en compte un temps preciós, i irrecuperable, és negar la necessitat de crear bases per afavorir aprenentatges significatius des de la interdisciplinarietat.

Els continguts s'ordenen en cinc blocs: 1. Els elements que configuren el llenguatge visual. 2. Composicions plàstiques. 3. El dibuix o llenguatge gràfic. 4. L'apreciació de les diferents manifestacions artístiques. 5. Les tècniques i materials. A cada cicle s'amplien al-



guns conceptes, però s'observen moltes mancances i un cert desgavell en els descriptors. Més que respondre a graus d'aprenentatge, semblen afegits de caire aleatori amb una terminologia elemental a vegades i d'altres més tècnica, però massa inconcreta i difícil d'interpretar per a l'ensenyant. Què s'interpreta en llegir representació de repertoris formals senzills?

En el primer bloc, dedicat als elements del llenguatge visual, es parla d'empremtes gràfiques: punt, línia i taca, fent ommissió de tocs, trames, tipologies i funcions lineals. No s'hi esmenta la superfície. Com es configura un collage sense utilitzar-la? Es diu que als cicles inicial i mitjà, l'ús del color s'ha de fer des de la llibertat i la imaginació, i al cicle superior cal introduir la relació entre llum i color, l'escala cromàtica, les característiques i la simbologia. D'aquest element plàstic, és necessari conèixer-ne l'estructuració i nomenclatura progressivament: primaris, secundaris, terciaris, acromàtics, càlids, freds, anàlegs, gammes, matisos, tons, interacció, i en la mesura que se saben trobar, han d'aplicar-se a temes lliures, suggerits i proposats durant els tres cicles. En l'apartat de textura s'enumeren les tàctils,

naturals, artificials, per al cicle inicial, i s'afegeixen les visuals al segon, per integrar-les amb la llum, el color i la forma al superior. La classificació és incompleta, manquen les textures de creació artística, implícites en qualsevol producció, ja sigui d'un alumne o d'un artista: la textura és el resultat aparent de la matèria i sempre li és inherent. A l'element volum, l'acompanya la frase següent: percepció visual i tàctil, allò ple i allò buit, i llum i volum, qualitats expressives, per a cada cicle respectivament. Les classes de formes en volum i els elements constructius, no són la base per fer activitats amb aquest element? Quan ho fem així, en la praxi de tots els sistemes, l'experiència procedimental és un camí per a la introducció a les formes d'art en les arts plàstiques.

El segon bloc, sobre composició plàstica, només es refereix a enquadrament i ocupació de l'espai gràfic, composició abstracta, proporció, moviment i perspectiva. No es parla de simetria, de direcció, de ritme, d'equilibri o contrast, exemples de sintaxi plàstica utilitzats en l'elaboració dels missatges visuals que reben els alumnes, i que ells també empren en les seves produccions plàstiques. És en cada cicle que s'han d'anar introduint les variables citades, des d'un punt de vista conceptual.

El tercer bloc tracta del dibuix. Aquest es limita a representació, expressió i ideació. El dibuix és un instrument imprescindible per a la comprensió de la forma, i a l'escola és necessari practicar-lo imaginant, inventant, fent descripcions objectives, expressions subjectives, interpretacions personalitzades. Com és que s'ometen totes aquestes formes de treball procedimental que contribueixen de manera tan important a la construcció del coneixement en l'infant per una part i a la capacitat d'expressar-se i comunicar per l'altra? La resta de sistemes de representació com la pintura, el col·lage, la impressió, l'escultura, amb el modelatge, les construccions, instal·lacions o la infografia, entre d'altres, no s'hi inclouen.

En el quart, es proposa l'apreciació de diferents manifestacions artístiques, la lectura d'imatges i la valoració estètica de l'entorn natural i urbà, del món de l'art en el segon cicle i de diferents cultures i dels mitjans de comunicació en el tercer. Per què no es poden veure obres del patrimoni artístic universal a qualsevol edat, si el projecte educatiu o l'activitat ho requereix? A l'educació infantil i primària,

són infinites les possibilitats d'utilitzar les imatges i les obres d'art en els processos d'observació i lectura per la sensibilització estètica i els aprenentatges dels infants.

El darrer bloc es dedica a les tècniques bi- i tridimensionals i als materials, amb l'addició al cicle mitjà de fotografia, fotomuntatge, diapositives i fotocòpies i, al superior, de vídeo i ordinador. Es fan constar tècniques i sistemes de representació com si fos el mateix i cal diferenciar els continguts que s'han d'aprendre dels sistemes amb els quals es configuren missatges, dels de procediments tècnics amb què es materialitzen. A més, hi ha els conceptes específics i el lèxic tècnic dels uns i dels altres. L'experiència sumativa de la praxi del dibuix pròpia de cada curs permet als alumnes distingir molt bé, al final del cicle, la diferència entre un apunt, un esbós, un encaix, un dibuix objectiu o de clarobscur, d'invenió i lliure o subjectiu. La tècnica emprada també s'haurà aprofundit per assolir coneixements i un cert domini.

Els procediments gràfics poden ser secs, com el grafit, el carbonet, les cretes, el llapis de color; humits, com la tinta xinesa o l'aquarel·la; infogràfics utilitzant el llapis i la paleta de color virtual, o mixtos. Per a cadascun dels procediments –ja que ofereixen moltes solucions creatives en l'experimentació–, cal fer un aprenentatge específic, que és tan ampli com es vulgui, òbviament segons l'horari lectiu i la preparació del docent.

Educació secundària obligatòria

L'assignatura rep el nom d'educació plàstica i s'ha d'impartir a primer i segon curs. Per al tercer i quart queda com assignatura específica a triar en l'itinerari tecnològic i com a tercera assignatura determinada per cada Administració. En recents notícies de premsa s'ha anunciat que deixa de ser obligatòria a 2n i 3r. Amb la LOGSE era obligatòria fins a 3r de ESO. És molt més que un retrocés considerable, si pensem amb el que s'havia aconseguit.

El perfil per a aquesta etapa es caracteritza principalment per la introducció de continguts relacionats amb la realitat quotidiana i es posa èmfasi en les imatges i fets plàstics que l'alumne rep per diversos

mitjans, per justificar que el coneixement del llenguatge plàstic constitueixi el fonament de l'assignatura. Es proposen dos nivells de comunicació: saber comprendre –saber veure i saber expressar-se– i saber fer. Per a l'ensenyant preparat, aquest criteri ja es posa en pràctica en les etapes anteriors amb l'objectiu que els processos d'educació artística afavoreixin, en definitiva, *saber ésser*. Es considera també molt necessària la capacitació de l'alumne per apreciar, analitzar, expressar i criticar la informació visual que rep, proposant per al primer i segon curs un procés de sensibilització i apropament al significat dels missatges visuals per augmentar les capacitats perceptives. L'alumne ha de descobrir les possibilitats expressives de les formes reals i la seva interpretació per estimular la seva capacitat creativa i adquirir certes habilitats i destreses pròpies del llenguatge.

Els continguts són fonamentalment conceptuals, però en tractar-se d'una assignatura procedimental, el desenvolupament i aprenentatge dels conceptes s'ha de fer mitjançant els procediments. Aquestes generalitats pertanyen també a l'educació infantil i primària i, en conseqüència, entre els dotze i els setze anys s'hauria de parlar més d'aprofundir i consolidar el procés ampliant coneixements que d'iniciar o descobrir. A tercer curs es parla d'aprofundir la percepció mitjançant l'anàlisi de l'entorn natural i cultural i la síntesi dels elements constitutius en un procés creatiu personal.

Els blocs són: els elements de configuració, de la representació de les formes planes, de l'espai i el volum i dels procediments i tècniques, a primer. A segon, tercer i quart, s'hi introdueix, a més, el de llenguatge visual, canals i finalitats, lectura d'imatges, estructures formals i codis. Els continguts s'explanen pels quatre cursos, tot i que es podrien estructurar d'una manera millor i més completa. Per exemple: s'hauria de tenir en compte superfície i volum (escultura) com a elements de configuració; diferenciar més clarament els continguts artístics dels tècnics. En el descriptor d'espai i volum es fa referència a algunes de les indicacions d'espai en el pla –quan són moltes més– per donar pas seguidament als sistemes de representació de dibuix tècnic: la perspectiva cònica, el sistema dièdric i axonomètric que són tot un altre món. Per poder aprendre segons els continguts citats i realitzar tots els procediments que impliquen, cal disposar del temps necessari, és a dir, dels quatre cursos.

Aquesta àrea posa èmfasi en la preparació dels alumnes per saber llegir imatges. Molts dels aprenentatges propicien una educació visual que permet seleccionar el que s'ha de veure i, sobretot, fer ús en el futur dels instruments necessaris per saber analitzar amb criteri l'allau de missatges visuals que envolten i atrauen els joves d'avui posant-los en un parany on molts –massa– queden atrapats amb el fet tan passiu de només *veure* (vídeo, DVD, TV, jocs d'ordinador, etc.), *perquè ja no cal pensar*. Això els converteix en un *homo videns* caracteritzat per la indigència cultural. És obvi que amb un o dos cursos d'educació artística no n'hi ha prou.

Per concloure, deixem a l'aire una pregunta respecte al que hem anat citant en cada cicle: es garanteix la igualtat d'oportunitats de qualitat, la transmissió de valors, que afavoreixin la llibertat personal, la concepció de l'educació com un procés permanent, com a valor que es fa extensible per a tota la vida? Ho hem llegit en els propòsits de la llei.

1. *Formació*
2. *Formació*
3. *Formació*
4. *Formació*
5. *Formació*
6. *Formació*
7. *Formació*
8. *Formació*
9. *Formació*
10. *Formació*

«D'acord amb els documents actuals, no sembla que la direcció empresa sigui la més adequada per avançar en una millor qualitat i consideració de l'E. F. escolar.»

La nova llei d'educació: l'àrea d'educació física

Víctor López
i Ros
Carles Ballart
i Junyer
Facultat
d'Educació i
Psicologia.
Universitat de
Girona.

El nou marc educatiu que es presenta amb l'aplicació de la LOCE mostra canvis importants en la concepció dels processos d'ensenyament i aprenentatge respecte de les idees bàsiques de la LOGSE. Aquesta «nova» perspectiva es palesa en totes les àrees, també a la d'educació física (E. F.).

Entendre en profunditat aquests canvis en una àrea on el cos i el moviment són l'eix fonamental requeriria una anàlisi força més exhaustiva que permetés esbrinar, no solament el que diuen els documents oficials, sinó el que realment volen arribar a dir i, per tant, les seves conseqüències reals per a la pràctica educativa.

Així doncs, una primera ullada sobre les noves propostes per a l'àrea d'E. F. deixen entreveure un discurs que, d'una banda, intenta recollir els aspectes fonamentals als quals ha de fer front l'E. F. en el currículum escolar, mentre que, de l'altra, sembla mostrar algunes contradiccions importants. És a dir, i mitjançant una posada en escena força ambigua, la proposta procura ser ambiciosa, actual... Alhora, una lectura atenta no pot amagar dubtes raonables respecte a la proposta. Dubtes, d'altra banda, habituals en l'anàlisi de qualsevol proposta curricular, en la mesura en què és un manifest més d'intencions que no de concrecions. El que passa aquesta vegada és que es combina una

proposta genèrica, imprecisa, en format de decàleg d'intencions, amb prescripcions molt concretes i definides. És precisament aquí on podem veure com en moments determinats es materialitzen aquestes «grans intencions» i on ens apareixen els dubtes reals.

Sota aquest discurs que combina grans idees i moltes concrecions, és a dir, sota els nous objectius, continguts i criteris d'avaluació, el que sembla aparèixer és una E. F. concebuda més des del present o el passat que no pas amb perspectives d'un futur que, des del punt de vista educatiu, es presenta complex i amb la necessitat de donar respostes a reptes socials i personals de gran abast. Això es reflecteix tant en la consideració que es dona a l'àrea en relació amb d'altres àrees, com en el desenvolupament específic d'aquesta.

La consideració de l'àrea ens porta a la memòria aquell temps en què aquesta era una assignatura «menor» en la formació dels alumnes (excepte en aspectes que estaven directament relacionats amb les «àrees importants»). Per exemple, la nova llei pot comportar que en algunes comunitats autònomes l'E. F. perdi hores de docència, al mateix temps que s'indica, i la proposta curricular així ho esmenta, que l'educació de la salut és fonamental i que la pràctica d'activitat física hi té un paper molt destacat. O es diu que, durant les hores d'educació física a primària, un alumne ha de desenvolupar la lectoescriptura (com a objectiu específic de l'àrea. Objectiu núm. 8). O que els alumnes han de treballar la motricitat fina mitjançant l'ús de les TIC en el primer cicle de primària (bloc de continguts *Movimiento y salud*).

Evidentment que no discutim la importància de l'aprenentatge de la lectoescriptura o de l'ús de les TIC. La qüestió rau en si aquests continguts i objectius han de formar part explícita de l'àrea d'E. F. a primària, en una proposta curricular que esmenta la importància de la interdisciplinarietat especialment en l'aprenentatge de la lectoescriptura i que considera la incorporació de les TIC de manera, diguem-ne... *sui generis*. D'entrada, i en relació amb aquells dubtes raonables que dèiem al principi, sembla poc coherent, en una àrea que té en l'educació mitjançant la motricitat humana el seu tret bàsic, eliminar hores de pràctica motriu (que en el millor dels casos representen un 12 % de les hores d'activitat institucionalitzada) per dedicar-les a tasques sedentàries.

Tampoc no es poden passar per alt algunes qüestions que apareixen en la introducció explicativa de l'orientació d'aquesta àrea. Més enllà de discrepàncies sobre quines són les tendències actuals de l'E.F. i, per tant, què és el que ha de guiar la definició d'objectius i la selecció de continguts rellevants,¹ les demandes socials que orienten aquesta àrea són el treball en valors, la salut..., però també aspectes com la millora de la imatge corporal o a la *utilización constructiva del ocio*. A què es refereix la proposta ministerial quan parla de millorar la imatge corporal (a primària) o de l'educació per la millora corporal (a secundària, i diferenciat de la millora de la condició física i de la salut)? Si el que vol dir és l'acceptació del propi cos i de les diferències individuals en relació amb el propi cos es podria buscar una expressió que recollís millor aquesta pretensió i que eliminés dubtes respecte a aquest punt.

És ben cert que en els Reials Decrets pertinents es considera com a funció bàsica de l'educació física l'ajuda al desenvolupament integral de l'alumne, el treball en valors, o la importància de la salut en la qualitat de vida de les persones. Tots aquests elements, i d'altres de rellevants, hi són presents. El problema rau en la seva concreció, ja que és llavors on es veu la veritable voluntat de desenvolupar certs continguts i, especialment, la direcció que aquèsts han de prendre.

Un dels trets destacats de la LOCE i del seu desenvolupament és la vinculació de la «qualitat» educativa a l'esforç dels alumnes, especialment tenint present els resultats finals aconseguits per aquests. És a dir, que allò que en última instància marca finalment l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne és el resultat final, a partir del fet de considerar el seu esforç per arribar-hi.

Una primera impressió ens planteja immediatament alguns dubtes importants. Com valorar l'esforç si allò important és el resultat? Com avaluar de manera individualitzada si el que es pretén, en el fons, és l'homogeneïtzació segons el resultat? Què pot arribar a significar el fet de prioritzar el resultat en una habilitat esportiva determinada? Com es consideraran els aprenentatges previs i les condicions físiques de cada alumne i, per tant, les diferents possibilitats d'obtenir un re-

1. Vegi's, en aquest sentit, l'aportació sobre les dimensions curriculars de l'E. F. fetes per T. Lleixà (2000, 2003).

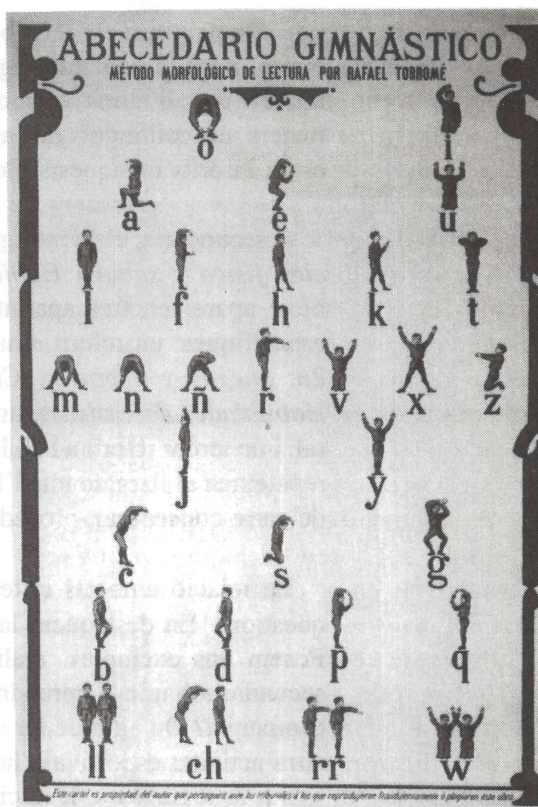
sultat o un altre? Quin grau de significativitat, és a dir, de sentit per a qui aprèn, tindran els nous aprenentatges?

Una segona anàlisi més detallada ens remet a les idees expressades per C. Coll (2002) quan, entre d'altres coses, explica la perillositat existent a considerar l'esforç com un atribut estrictament personal dels alumnes. També en el cas de l'esforç físic. Evidentment que el resultat és un aspecte clau dels aprenentatges, però aquest no es pot entendre sense considerar la multiplicitat de factors (molts i diversos) que hi intervenen.

Una altra vegada tornen a sorgir aquells dubtes que hem manifestat a l'inici de la nostra explicació. Si bé la proposta ministerial assenyalava que a primària, per exemple, les activitats han de tenir una orientació eminentment recreativa (aspecte que, explicat així, és com a mínim confús i discutible), al mateix temps indica que s'ha de posar èmfasi en l'esforç i el resultat. Caldrà veure com es fan compatibles ambdós criteris. I, per tant, si en la concreció de la pràctica educativa, la importància del resultat no anirà inexorablement en contra de la individualització de l'ensenyament i aprenentatge.

Una altra gran qüestió que cal abordar és la relativa als continguts que es proposen en aquesta àrea. Des del nostre punt de vista hi ha dos grans aspectes a considerar: d'una banda, els criteris emprats per seleccionar els continguts; i, d'altra banda, la seva seqüenciació.

Recordem que, a primària, els blocs de continguts es redueixen a tres: *El cuerpo y la salud*, *Movimiento y salud* i *Los juegos*, de manera que, per exemple, els aspectes relatius al «Control i consciència corporal» s'integren en el primer bloc, aspectes d'«Expressió corpo-



ral» s'integren en el segon bloc, etc. Els tres blocs apareixen en els tres cicles. Alguns dels continguts es mantenen al llarg dels tres cicles, mentre que d'altres es modifiquen segons van evolucionant. Així mateix, els continguts de caire conceptual, procedimental i actitudinal estan inserits en aquests blocs, sense delimitació explícita.

A secundària, els continguts es redueixen a dos grans blocs: *Condición física y salud* i *Habilidades específicas*. Dins d'aquest segon bloc, apareixen tres apartats relatius a diferents formes d'habilitats específiques: un referit a habilitats necessàries en esports i jocs (1r i 2n: *Juegos y deportes. Cualidades motrices personales*; 3r i 4t: *Habilidades deportivas*), un altre referit a habilitats en el medi natural, i un tercer referit a habilitats de ritme i expressió. Aquests blocs es repeteixen al llarg de tota l'ESO i, igual que a primària, els continguts de caire conceptual, procedimental i actitudinal hi estan inserits.

En relació amb els criteris de selecció, cal fer esment d'algunes qüestions. En destaquem la relativa a la pertinència dels continguts. Posem uns exemples: realment és fonamental que els alumnes de secundària hagin d'aprendre a classe d'E. F. a muntar una tenda de campanya? O hagin de fer senderisme en lloc de BTT o de qualsevol altra activitat esportiva a la natura? Cal tractar l'escalfament general fins a 3r d'ESO i a 4t iniciar els alumnes en l'escalfament específic (quan, al mateix temps, es proposa durant tota l'ESO un bloc d'«Habilitats específiques»)? Sembla raonable que entre els continguts de primària no hi apareguin explícitament les habilitats motrius bàsiques quan aquest és un moment clau per al seu desenvolupament? (o cal entendre-les sota el concepte genèric de *coordinación dinámica general y segmentaria*?)

A més de la selecció dels continguts cal considerar també la forma de proposar-los i de seqüenciar-los. De fet, en aquesta nova proposta, l'element que marca allò que s'ha de treballar, i en darrer terme aconseguir (objectius), són els criteris d'avaluació descrits per a cada cicle (primària) o curs (secundària). És a dir, i com a exemple, davant de la proposta genèrica de treballar la *coordinación dinámica general y segmentaria* als tres cicles de primària, allò que ens orienta per saber què és el que realment s'ha de treballar són els criteris d'avaluació establerts per a cada cicle. Aquest fet es podria entendre com a raonable si el criteri de descripció i explicació de tots els continguts

fos el mateix, però no és així. Els continguts proposats tenen nivells de concreció molt diferents. És a dir, trobem continguts molt concrets i explícits (p.ex.: *Método de relajación de Jacobson* – dins d'un «sub-bloc» de contingut de *Ritmo y expresión*–), i d'altres d'absolutament genèrics (p.ex.: *Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes a practicar*).

Aquest aspecte és destacable fonamentalment en relació amb, d'una banda, el nivell d'homogeneïtzació de l'aprenentatge dels alumnes; i, d'altra banda, amb el grau d'autonomia del professorat. És a dir, davant de certs continguts, el professorat es veurà obligat a fer una selecció acurada i concreta d'allò que pot treballar a la seva escola, mentre que, per un altre costat, hi haurà continguts preescrits i absolutament «tancats» que portaran el professor a fer de «tècnic aplicador», sense possibilitat de prendre en consideració les particularitats de la seva escola, territori, etc. Això té, sens dubte, una gran importància pel que fa a la consideració del professorat i de la seva funció docent. Especialment la referida a la seva autonomia. I torna a posar sobre la taula aspectes com el relatiu al paper dels continguts en el desenvolupament de les capacitats dels alumnes.

De ben segur que la LOGSE necessitava i necessita una revisió en profunditat per ajustar, canviar, adaptar..., molts aspectes que s'han mostrat insuficients i/o inadequats i, especialment, per fer front a les noves exigències educatives. També a l'àrea d'E. F. Ara bé, i d'acord amb els documents actuals, no sembla que la direcció empresa sigui la més adequada per avançar en una millor qualitat i consideració de l'E. F. escolar.

Bibliografia

- COLL, C. «De com els referents poden contradir el que es proposa: l'extraordinari cas de la Llei de Qualitat de l'Educació». *Perspectiva escolar*, 268, 2002, 21-38.
- LLEIXÀ, T. «Educación Física: nuevos tiempos, nuevos hitos». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 1, 2000, 7-14.
- LLEIXÀ, T. *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE-Horsori, 2003.

A partir del document del Consell d'Europa sobre les llengües, l'autora analitza el currículum de la LOCE tant pel que fa als Decrets del MECD com als projectes de Catalunya.

Les noves propostes curriculars per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera¹

**Natàlia
Maldonado**

Centre de Recursos
de Llengües
Estrangeres

L'adquisició d'una competència comunicativa bàsica en, almenys, una llengua estrangera que possibiliti la lliure circulació de persones i permeti la cooperació cultural, econòmica, tècnica i científica entre els països de la Unió Europea és una de les prioritats del Consell d'Europa.

La integració a la Unió Europea de països amb parlants de llengües diverses demana coherència a les polítiques lingüístiques a desenvolupar i que es basin en l'adhesió a tres principis fonamentals, enunciats en el preàmbul de la Recomanació R (82) 18 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa, i que recull el document del Consell d'Europa: *Marc europeu comú de referència per a les llengües:*

1. El terme llengua estrangera fa referència al nom de l'assignatura, i a l'article ens hi referim sovint amb aquest significat. Cal remarcar, però, que en el context de l'Europa que entre tots estem construint, el terme «estrangera» deixa de tenir sentit en la mesura que totes les llengües són o maternes o segones, terceres o quartes llengües dels ciutadans que hi vivim. Per aquest motiu, els documents que elabora el Consell d'Europa utilitzen el terme llengües modernes, en el sentit de parlades en l'actualitat pels ciutadans europeus de naixement o d'adopció.

aprendre, ensenyar i avaluar,² a l'apartat 1.2. «Les finalitats i els objectius de la política lingüística del Consell d'Europa»:

- «El ric patrimoni que representa la diversitat lingüística i cultural d'Europa constitueix un recurs comú valuós que convé protegir i desenvolupar, i s'imposen esforços considerables en l'àmbit de l'educació a fi que aquesta diversitat, en lloc de ser un obstacle per a la comunicació, esdevingui una font d'enriquiment i de comprensió recíproques.»

- «Només amb un millor coneixement de llengües modernes europees s'aconseguirà facilitar la comunicació i la interacció entre europeus de llengua materna diferent i, per tant, afavorir la mobilitat, la comprensió recíproca i la cooperació a Europa i vèncer els prejudicis i la discriminació.»

- «Els estats membres, en adoptar o desenvolupar una política nacional en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües modernes, han de poder aconseguir una més gran convergència a nivell europeu gràcies a unes disposicions que tenen per objecte una cooperació freqüent i una coordinació constant de les seves polítiques.»

El Consell d'Europa insisteix en la necessitat que les persones desenvolupin competències suficients per relacionar-se amb altres membres dels països europeus. Conseqüentment, recomana un nou enfocament en l'aprenentatge de les llengües perquè ajudin a desenvolupar la idea de ciutadania europea i l'adquisició d'un cert nivell de competència comunicativa en més d'una llengua estrangera.

El document del Consell d'Europa, *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar*, descriu les competències que els usuaris d'una llengua desenvolupen i que els permeten dur a terme tasques i activitats comunicatives en diversos contextos. Aquest document és actualment la referència, en el context

2. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar*. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, Departaments de Cultura i Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. (2003), 20

europèu, per a l'elaboració de currículums i per a la reflexió sobre el procés d'aprenentatge d'una o diverses llengües.

El Departament d'Ensenyament ha elaborat el desplegament curricular dels decrets bàsics de l'Estat que es deriven de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE) per a l'ensenyament obligatori a Catalunya. Aquesta proposta de desplegament, encara en fase de consulta, entrarà en vigor el curs 2004-05, una vegada fetes les consultes al Consell Escolar de Catalunya que en farà el dictamen, i quan sigui aprovada pel govern de la Generalitat.

Respecte a la llei anterior, la nova proposta presenta alguns canvis en el camp de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres, que en el cas de l'educació primària es materialitzen en els aspectes següents: edat d'inici, assignació temporal total i organització del currículum. Quant a l'educació secundària, l'assignació temporal total de la primera llengua estrangera es manté igual que en la normativa anterior. S'introdueixen, però, canvis en l'organització del currículum i en la distribució horària de la segona llengua estrangera.

Educació primària

L'obligatorietat d'iniciar una llengua estrangera al primer cicle de l'educació primària representa una novetat molt significativa i important tant en els aspectes educatius i culturals com en els socials.

L'aprenentatge d'una nova llengua en edats primerenques pressuposa iniciar els nens i nenes en una nova forma d'expressar-se i de comunicar-se, afavorint l'ús i l'acceptació d'altres llengües, i la millora del coneixement de la pròpia, aspectes que, sens dubte, contribueixen al seu desenvolupament integral –cognitiu, afectiu i de relació amb els altres.

La precocitat en l'edat d'inici té evidentment una sèrie d'avantatges per a l'alumnat. L'alumne de cicle inicial es mostra, en general, molt motivat per aprendre, té molta facilitat per pronunciar els sons nous i és molt mimètic en reproduir l'accent, el ritme i l'entonació de la llengua. Però perquè l'aprenentatge sigui efectiu, l'alumnat d'aquesta edat necessita que es planifiquin sessions freqüents i que hi hagi una revisió constant dels continguts que s'aprenen.

La gran demanda social que hi ha perquè els nens i les nenes aprenguin una llengua estrangera des de petits, els beneficis que aquest aprenentatge els comporta, i els resultats positius d'experiències innovadores en la implementació de l'ensenyament-aprenentatge d'una nova llengua, han fet que moltes escoles catalanes, dins el seu projecte de centre, ofereixin una llengua estrangera a l'educació infantil i/o a l'inici de l'educació primària.

El Departament d'Ensenyament, com a resposta a aquesta demanda social, ha inclòs en el full de disposicions de començament de curs dels darrers anys algunes recomanacions i orientacions relatives a la dedicació horària –1h 30 minuts setmanals mínims–, i a la freqüència de les sessions, entenent que l'objectiu d'aquest aprenentatge primerenc ha de repercutir en una millora de la capacitat comunicativa dels alumnes en acabar l'ensenyament obligatori. Aquesta millora s'aconsegueix amb la dedicació d'un nombre suficient d'hores, la distribució horària en sessions curtes i freqüents, la implementació d'una metodologia adequada a cada edat i nivell, i la continuïtat en la progressió dels continguts en els diferents cursos i cicles educatius.

El quadre següent reflecteix la dedicació horària prevista pels decrets bàsics de l'Estat que despleguen la LOCE i la previsió que en fa Catalunya.

Educació primària			
	Cicle inicial	Cicle mitjà	Cicle superior
Decrets Bàsics de l'Estat	35h	170h	170h
Catalunya	70h	175h	175h

Per fer una anàlisi dels beneficis d'un aprenentatge primerenc, cal tenir en compte el temps de contacte de l'alumnat amb la llengua estrangera. Les 70 hores repartides al llarg dels dos cursos al cicle inicial representen una hora setmanal de dedicació a l'àrea. El Departament d'Ensenyament, però, seguirà recomanant la utilització de 30 minuts setmanals del temps de lliure disposició dels centres –70 hores al cicle inicial– per augmentar l'oferta horària prescriptiva, i així permetre una distribució horària en tres sessions setmanals de 30 minuts.

Pel que fa al cicle mitjà i al cicle superior, l'horari setmanal continua sent de dues hores i mitja. Tot i això, en els darrers anys han estat nombrosos els centres que han ampliat l'assignació de temps en els dos últims cicles, bé utilitzant hores de lliure disposició, bé impartint alguns continguts d'altres àrees del currículum, organitzant tallers o fent jocs a les hores d'esbarjo en la llengua estrangera.

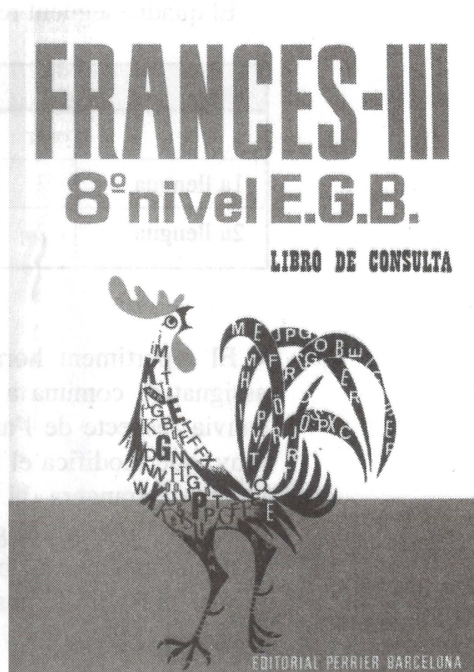
El nou projecte de currículum a Catalunya formula els continguts i els criteris d'avaluació a partir del concepte de competència, potencia la competència oral, tant receptiva com productiva, i posa l'èmfasi en l'aspecte comunicatiu de la llengua, integrant tots els continguts dels Decrets Bàsics de l'Estat.

Educació secundària

Segons s'estableix als projectes de Decret d'Ordenació de l'Educació Secundària obligatòria i postobligatòria, el currículum de llengües estrangeres a l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori a Catalunya s'ha organitzat tenint en compte les recomanacions del document del Consell d'Europa que parteix d'un enfocament orientat en l'ús de la llengua, que n'inclou l'aprenentatge, mitjançant accions (activitats). En dur a terme aquestes activitats lingüístiques (producció, recepció i interacció oral i escrita), l'aprenent incrementa els seus coneixements:

- a) desenvolupant competències de caràcter general (habilitats i saber fer, saber ser i saber aprendre),
- b) activant competències lingüístiques comunicatives (lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques), i
- c) seleccionant i utilitzant les estratègies més adequades per a la compleció de les tasques.

El currículum incideix en el desenvolupament progressiu de la competència comunicativa, i aprofundeix en les activitats de recepció, producció i interacció orals, tot integrant les estratègies de comprensió oral i producció escrita de manera gradual i equilibrada, amb temes i en àmbits propers a l'entorn de l'aprenent, i amb l'objectiu que l'alumnat assoleixi la competència lingüística bàsica indispensable per poder continuar i ampliar els aprenentatges en el seu futur professional o acadèmic.



Tots aquests elements integren el desenvolupament del nou currículum que, a diferència del que fins ara estava vigent, incorpora, en aquest primer nivell de concreció, un desplegament més específic dels continguts, així com els criteris d'avaluació, i que s'ha distribuït en els apartats següents:

1. Les competències generals que descriuen el que ha de saber fer l'alumne en acabar l'etapa.
2. Els continguts, seqüenciats curs per curs, que comprenen:
 - les activitats lingüístiques i les estratègies comunicatives de recepció, producció i interacció oral i escrita;
 - la competència lingüística comunicativa (funcions, gramàtica, lèxic i fonologia i fonètica); i
 - els aspectes socioculturals que descriuen les actituds favorables envers la llengua i cultures a aprendre que faciliten l'aprenentatge.
3. Els criteris d'avaluació, que descriuen els continguts pel que fa a estratègies, competència lingüística comunicativa i aspectes socioculturals, que l'alumne ha d'haver assolit al final de cada curs.

El quadre següent reflecteix la dedicació horària setmanal prevista:

	ESO				Batxillerat		PIP	
	1r	2n	3r	4t	1r	2n	1r	2n
1a llengua	3	3	3	3	3	3	3	2
2a llengua	2	2	2	3	4	–	–	–

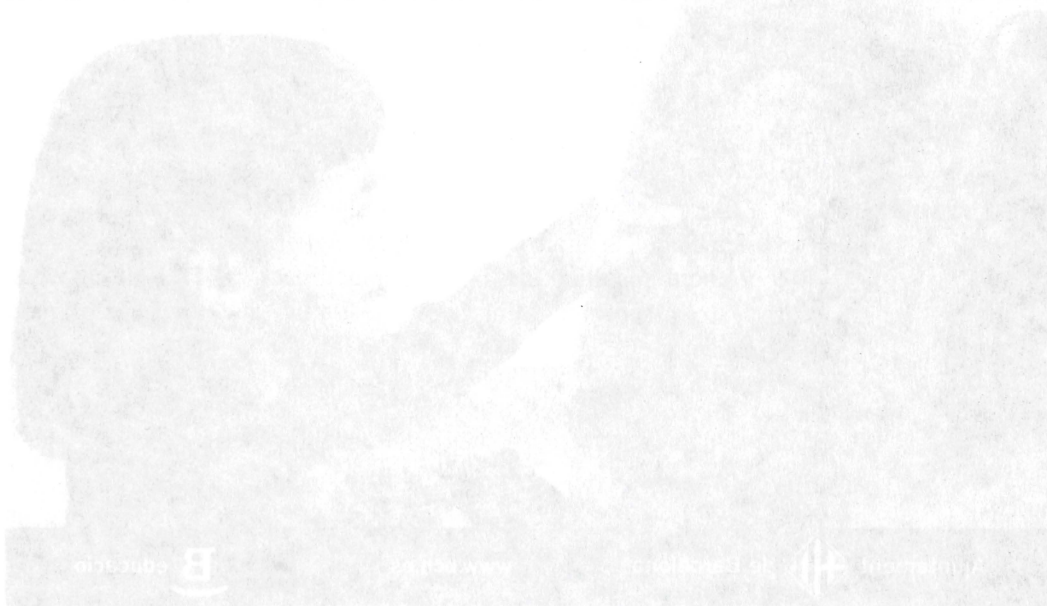
El repartiment horari de la primera llengua estrangera com a assignatura comuna a l'ESO i al batxillerat, 3 hores setmanals, no canvia respecte de l'anterior legislació (Decret 179/2002, de 25 de juny, que modifica el Decret 75/1992, de 9 de març). Quant a la 2a llengua estrangera, hi ha un increment d'hores setmanals a l'ESO, establint l'oferta obligatòria d'aquesta assignatura al llarg de tota l'etapa educativa. Al batxillerat, en canvi, es concentra l'oferta en el primer curs. L'alumnat que opti al nou Programa d'iniciació professional (PIP) només ha de cursar la primera llengua estrangera.

El desplegament del currículum de la segona llengua estrangera al batxillerat s'ha organitzat amb l'assumpció que l'alumnat que hi opti haurà d'haver assolit les competències bàsiques que permet la dedicació horària de l'etapa educativa prèvia.

Sempre que l'horari i la dedicació del professorat al centre ho permeti, es pot planificar l'ampliació d'hores de contacte de l'alumnat amb la llengua estrangera amb assignatures de reforç o ampliació o, com han optat alguns centres en projectes d'innovació, amb la possibilitat d'impartir altres assignatures en llengua estrangera. També l'experiència resultant de la participació activa de l'alumnat en projectes col·laboratius, dins i fora de l'aula, que sovint impliquen contactes més freqüents i extensos amb la llengua i cultura que s'han d'aprendre, ha demostrat una millora considerable en l'assoliment de les seves competències lingüístiques i socioculturals.

Tenir un bon nivell de competències generals i de competència lingüística comunicativa en acabar l'ensenyament obligatori i post-obligatori planteja uns reptes que, tot i no ser nous, poden resumir-se en els punts següents:

- assegurar que les tasques proposades a les hores de contacte de l'alumnat amb la llengua estrangera que aprèn siguin significatives i el preparin per fer un ús efectiu de la competència lingüística bàsica en activitats comunicatives reals;
- incentivar l'alumne perquè aprofiti totes les oportunitats d'utilitzar la llengua estrangera que se li presentin fora de l'aula, en el món real o virtual;
- planificar una seqüenciació d'activitats que recicli la llengua apresada en etapes anteriors en contextos diferents, a partir dels coneixements previs de l'alumne, i plantejar propostes que impliquin una progressió entre cursos, cicles i etapes educatives;
- assegurar que tots aquests aspectes quedin recollits en les propostes editorials que concreten propostes curriculars en els llibres de text.





UN SEGLE D'ESCOLA
A BARCELONA

Acció municipal i popular



1900-2003

Un segle d'escola a Barcelona

Acció municipal i popular. 1900 - 2003

Exposició. 17 - 12 - 2003 / 22 - 02 - 2004


Museu d'Història de la Ciutat. Casa Padellàs. Plaça del Rei.

L'escola, a Barcelona, ha estat innovadora i pionera. Als anys 20 i 30 ja existien a la ciutat escoles renovadores, d'un alt nivell pedagògic. I Barcelona també ha passat, durant les dictadures, per escoles retrògrades i conservadores. Però mai no s'ha perdut el nord d'un ensenyament de qualitat, obert a tothom, que ha donat lloc a una bona escola, la que tenim ara. Vine a retrobar-te amb la història d'una escola que també ha estat la teva.



Ajuntament  de Barcelona

www.bcn.es

 educació

Enric Satué ens presenta les grans famílies tipogràfiques filles dels grans moviments artístics. L'autor fa un recorregut per la història del disseny tipogràfic.

A poc a poc i bona lletra¹

Enric Satué²

A la memòria de Lorenzo Tondo, que em va ensenyar a llegir i escriure.

Ara no ho sé, però quan jo anava a l'escola, els mestres consideraven la tipografia una mena de massa amorfa que guardaven en un sac, a la xarpellera del qual hi figurava una llegenda que deia: «lletres d'impremta». Així, indiscriminadament.

Aleshores, la preferència per la cal·ligrafia era absoluta, fins al punt que, a classe, les lletres d'impremta només hi feien feines secundàries, amb l'objecte exclusiu de fer lluir les virtuts de la cal·ligrafia. Tots i cadascun dels models d'escriptura eren cal·ligràfics, i els pocs nens i nenes que escrivien amb lletres soltes i amb la lletra «a» així, i no amb una rodona i un palet, se'ls recriminava que escrivissin amb lletres d'impremta. Però,

1. Article publicat a la revista *Infància*, núm. 136 (gener 2004).

2. Dissenyador gràfic (no tipogràfic, per desgràcia), historiador del disseny i professor de la Universitat Pompeu Fabra i l'Escola d'Arquitectura de Barcelona.

tot i que a l'escola la cal·ligrafia era la referència obligada per aprendre a llegir i escriure, al carrer la cosa canviava. Allà s'invertien les proporcions, i la gran majoria de textos per llegir se'ns presentaven compostos amb lletres d'impremta que gairebé no coneixíem. L'aprenentatge, doncs, era individual, arbitrari i feixuc, i justament allà vaig trobar a faltar que, del sac de les lletres d'impremta, no en fessin una primera classificació per ajudar-nos a distingir i apreciar la condició elevada d'obra d'art d'uns determinats alfabet tipogràfics, ben consolidats a hores d'ara per la història de la tipografia.

Obres d'art perquè, si parem compte a la classificació dels tipus en quatre branques establerta per Francis Thibaudeau l'any 1924, veurem que el Renaixement, el Neoclassicisme, el Romanticisme i el Racionalisme són períodes artístics durant els quals el disseny tipogràfic ha fet aportacions de gran categoria.

La primera branca de la tipografia, caracteritzada per les lletres de tipus *romanes*, compta amb la francesa Garamond (1551) com a síntesi excelsa del variat i notabilíssim conjunt de tipus dissenyats des de 1470 pels gravadors italians. En un cas insòlit en la producció industrial, el tipus Garamond és avui, de llarg, el més utilitzat encara en la composició de textos de llibres a tot el món. De manera que, al costat del bo i millor de l'arquitectura, la pintura i l'escultura d'aquell memorable període artístic, la Garamond constitueix una més de les expressions afortunades d'un art que es va

inspirar en els models de l'antiguitat grecollatina, però l'únic vigent. De fet, els tipus *romans* s'inspiren directament en l'escriptura lapidària romana, fins al punt que un dissenyador fonamental (Jan Tschichold) deia que la inscripció que hi ha a la base de la columna Trajana, a Roma, «és el millor catàleg de tipografia de la història».

La segona branca, caracteritzada per les lletres de tipus *neoclàssiques*, compta amb la italiana Bodoni (1815) com a síntesi genial dels postulats neoclàssics, els quals basaven el nou estil en un replantejament estilitzat dels models clàssics. En aquest sentit, la Bodoni, que destaca a la història de la tipografia com el tipus més elegant, més gràcil i més depurat de tots, és, potser, l'obra artística que representa millor aquest període artístic. Tot i això, als llibres d'història de l'art de l'escola s'entesten a il·lustrar el Neoclassicisme amb la fotografia del temple estereotipat de La Madeleine, de Pierre Vignon. Sempre he pensat, en veure-la, que la Bodoni hi faria més bon paper.

La tercera branca de la tipografia, caracteritzada per les lletres de tipus *egípcies*, compta amb l'anglesa Clarendon (1830) com a síntesi del moviment artístic denominat Romanticisme, entreviat del pragmatisme de la Revolució Industrial coetània. Altra vegada, en un període artístic de baixa definició pel que fa als models canònics, aquest tipus és l'exponent perfecte d'una època de transició entre el classicisme exhaurit i la modernitat que s'albirava.

La quarta branca, en fi, de la tipografia, caracteritzada per les lletres de tipus *pal sec*, compta amb l'alemanya Futura (1927) com a síntesi brillant i agosarada d'un Racionalisme inspirat ara, pel que fa al disseny de tipus, en l'escriptura lapidària grega. La disciplina racional d'adaptar els traços dels signes alfabètics a formes circulars, triangulars i quadrades, proporcionà a la història de la tipografia un tipus d'un essencialisme morfològic coherent amb els dictats teòrics del Racionalisme expressats amb la màxima categoria en l'arquitectura de Mies van der Rohe, la pintura de Mondrian i l'escultura de Brancusi.

Malgrat la categoria estètica de molts tipus enquadrats en aquestes quatre branques: *romanes* (Garamond, Bembo, Baskerville, Century Expanded i Times New Roman), *neoclàssiques* (Bodoni, Didot, Normanda i Corvinus), *egípcies* (Clarendon, Memphis, Beton, Rockwell i Stymie) i *pal sec* (Futura, Gill Sans, Franklin Gothic, Trade Gothic i Helvètica), la forma, malauradament, no és més que un detall anecdòtic en el disseny de lletres d'impremta. Com bé deia Stanley Morison (erudit de la tipografia i dissenyador de la Times): «La tipografia és un mitjà eficaç per tal d'assolir un fi essencialment utilitari i només accidentalment estètic, ja que, en general, el goig visual de les formes no és l'aspiració principal del lector.»

De manera que, pels ciutadans i ciutadanes alfabetitzats de tot el món, l'esplèndid llegat artístic de la tipografia ens ha passat, passa i probablement passarà,

sense pena ni glòria. Completament desapercebut, perquè és tan evident que les lletres es veuen com ho és que no es miren, i si els aspectes que les diferencien –fins a situar-les als cims de perfecció estètica de les obres d'art– són detalls gens fàcils de copsar, haurem d'admetre que les possibilitats d'instaurar-les en el pedestal de l'estètica són d'allò més remotes.

El cert és que no són fàcils de veure, per més que les mirem, aquestes propietats. El gruix de la fenomenologia tipogràfica es concentra en petits detalls. D'una banda, les *romanes*, *neoclàssiques* i *egípcies*, les defineix l'alternança en la construcció de traços primis i gruixuts, així com l'afegitó de les «potes», és a dir, uns trets petits que coronen el cap i el peu dels traços verticals o inclinats, i també els laterals. D'altra banda, als *pals secs* els defineix la voluntat d'igualar el gruix de tots els traços i l'absència total de «potes». I aques-

a

tes menuderies mai no les veurà ningú si no ens hi fan fixar els mestres, per exemple. Mentrestant, ens perdrem el plaer d'assaborir allò que l'arquitecte Peter Behrens atribuïa a la tipografia: «És un dels mitjans més eloqüents de cada època o estil. Prop de l'arquitectura, constitueix el retrat més característic d'un període i el testimoni més sever del nivell intel·lectual d'un país.»

Ara que me n'adono, potser he emprat un llenguatge massa tècnic i, a tall de conclusió, voldria fer-ne una paròdia en llenguatge futbolístic per tal de fer-ho més entenedor. Si parléssim de la tipografia tal i com parlem del futbol, entendríem perfectament que, dels milers de tipografies que hi ha a l'abast, n'hi ha, com al

futbol, de Primera Divisió, de Segona A i de Segona B, i de categories regionals i juvenils. I que cal escollir-les d'acord amb les categories. A la tipografia, com al futbol, un Primera Divisió i un Segona B, per exemple, només s'aparellen molt excepcionalment, en una eliminatòria de la Copa del Rei o bé en un partit de costellada. Però no es poden barrejar així com així.

També entendríem que, si a les males de l'ordinador hi hem de posar una selecció mundial, hem de posar-hi els millors. I els millors, en tipografia, són més o menys aquests (naturalment, cada seleccionador té el seu equip ideal, i cada dissenyador, també): a la porteria, jo hi posaria l'egípcia Clarendon (que té bones

Clarendon

Trade

Franklin

Helvètica

Univers

Futura

Gill Sans

Times

Century

Bodoni

Garamond

potes i bones mans); a la defensa, pals secs sense floritures: la Trade Gothic i la Univers als laterals (que corrin) i al centre de l'àrea la Franklin Gothic i l'Helvètica negretes (sòlides i ben plantades); al mig del camp, la Futura i la Gill Sans (tipus tot terreny, racionals i eficaços, l'un alemany i l'altre anglès); i a la davantera, la Bodoni i la Garamond en punta (per a fer-ho bonic) i a les bandes la Times i la Century Expanded cursives (a desbordar per cammes). I a les seleccions Sub 21, Sub 19 i Sub 17, no hi faltarien ni la Rotis ni la Meta ni la Frutiger. I a la selecció catalana, si un dia n'hi ha, el joc hauria de passar pel Super Tipo Veloz. Ah!, i a la banqueta la Normanda (porter suplent), la Venus i l'Akzidenz (defenses de la vella escola), l'Aster (migcampista incombustible) i la Cooperplate i la Peignot (a la boca de gol i a rematar de cap).

Està més clar, així? El cas és fomentar com sigui la necessitat de divulgar les excel·lències de la tipografia. Perquè millor que ara no ho hem tingut ni ho tindrem mai. Pensem que avui els ordinadors ens posen a l'abast una oportunitat d'or per reivindicar el gust —o l'afecció— per la morfologia particular de les lletres d'impremta. Ens han portat la tipografia a casa, ara en unes maletes en lloc d'un sac, i una representació simplement ben endreçada dels tipus romans i de pal sec —i dels neoclàssics i egípcis pels més selectes— fóra suficient per superar la relació desgavellada que ara mantenen amb els usuaris, donant-los l'oportunitat de triar i remenar d'entre els millors tipus de la història del disseny tipogràfic. Vist

des d'una sensibilitat tipogràfica mínima, sembla que les maletes de tipus s'hagin omplert a corre-cuita, com aquells que fan l'equipatge amb precipitació i sense cap sistemàtica. No costaria res fer-ho ben fet, i això faria més —molt més— per la pedagogia de la tipografia que el silenci de cinc-cents cinquanta-tres anys (d'ençà de l'invent de la impremta) i els milers de tipus que, en un manyoc indestriat, s'ofereixen al consum.

ESCOLA I SOCIETAT

Per la coeducació, contra la LOCE Manifest

La coeducació és una pràctica que moltes i molts professionals que ens dediquem als temes de gènere i particularment en l'àmbit de l'educació hem estat posant en pràctica durant tots aquests anys. I tot i que pensem que encara no s'ha aconseguit una escola coeducadora que sigui capaç d'aconseguir un equilibri en les asimetries de gènere i que contribueixi a evitar la desigualtat sociocultural que es construeix a partir de les diferències sexuals entre els uns i les altres, la coeducació continua sent una eina pedagògica vàlida i necessària per aconseguir un veritable canvi en les relacions entre homes i dones.

Malgrat que amb l'anterior llei es desenvolupava la necessitat de la superació de les discriminacions per raó de sexe, les diferents administracions, i concretament el Departament d'Ensenyament aquí a Catalunya, no han demostrat el suficient interès ni sensibilitat per posar els recursos necessaris per al professorat, ni per elaborar materials que podrien orientar i ajudar el treball dels i les professionals.

Hem dut a terme diferents mobilitzacions i crítiques des de diferents àmbits, per considerar-la —la LOCE— una llei regressora que està pensada per distribuir l'alumnat d'acord amb la situació socio-

econòmica de la seva família, que parteix d'un concepte educatiu competitiu, orientat a l'èxit social entès com a rendiment professional i orientat a un mercat laboral seguint les normes del neoliberalisme econòmic, que dóna importància a un ensenyament memorístic i no a l'educació integral; la LOCE és una llei que perjudicarà l'ensenyament públic afavorint l'ensenyament privat i no farà sinó agreujar la situació, perquè significa un pas enrere per aconseguir trencar el sexisme i avançar en el desenvolupament de la coeducació.

En un tema tan complex com el del gènere les lleis educatives no únicament haurien de trencar les barreres explícites que discriminen directament o indirectament les dones, sinó que haurien d'adoptar noves solucions i estratègies que facin possible la formació de les persones i que realment permetin avançar cap a una educació de la diversitat on es desenvolupin les individualitats tot respectant les diferències.

Vegem-ho més en detall.

El que la LOCE diu:

- El text de la LOCE, en tot el seu desenvolupament, fa referència únicament i

exclusivament a alumnes, professors, directors de centre, experts, ciutadans..., oblidant que l'ús del masculí, com a gèneric que suposadament engloba totes les persones independentment del seu sexe, oclulta, invisibilitza, subordina, infravalora i exclou les dones.

- La LOCE reconeix, per omisió, que el sexe pot ser causa de discriminació per a l'admissió de l'alumnat als centres públics, contradient clarament el precepte constitucional que deixa ben clar que no pot prevaler cap discriminació per raó de sexe. Amb aquesta omisió s'obre la porta a l'educació segregada per raó de sexe i això inclou la possibilitat de sostenir amb fons públics centres que mantinguin aquesta característica, els idearis de la qual poden defensar una educació diferenciada per a nois i noies.

- La LOCE acaba amb l'ensenyament comprensiu fins als setze anys i introdueix eleccions primerenques d'itineraris academicoprofessionals. L'anàlisi dels sistemes educatius europeus ha demostrat que com més aviat es produeix la diversificació curricular, abans es produeix la presa de decisions per part de l'alumnat i, per tant, més estereotipades són aquestes decisions per raó del sexe. És a dir, amb menor edat l'alumnat està més condicionat pels estereotips de gènere, estereotips que es van relativitzant amb la maduresa i amb el coneixement més gran de les possibilitats i de les capacitats personals.

- La LOCE dóna a les autoritats religioses totes les competències en matèria

de determinació del currículum de l'assignatura de religió, així com de decisió, supervisió i aprovació dels llibres de text i materials didàctics a utilitzar.

- La LOCE rebutja una educació intercultural, la qual cosa no farà sinó legitimar una determinada cultura i un model ideològic concret deixant implícit que les altres cultures són inferiors i il·legítimes.

El que la LOCE no té en compte:

La perspectiva de gènere en l'educació. La LOCE ignora que nenes i nens parteixen de situacions de socialització diferents que incorporen a la seva experiència escolar i que influiran en la seva elecció professional i vital i no té en compte que són necessàries mesures específiques per avançar en la igualtat dels sexes.

Que l'escola ha de constituir un espai de canvi i progrés social pel que fa a l'aprenentatge de noves actituds de ciutadania, convivència i igualtat. En aquest sentit, s'oblida que és necessari plantejar una formació integral basada en l'educació en valors.

Que el fet religiós pertany a l'àmbit privat de les persones, i que impartir religió a les escoles significa segregar l'alumnat segons les opcions religioses i és un greu retrocés en els drets democràtics.

La greu realitat de la violència de gènere, oblidant l'educació per la resolució de conflictes que potencii el diàleg, el

respecte i l'educació per la pau i la no-violència.

La importància de l'educació afectivo-sexual. La relació entre iguals en la vida pública i privada és completament ignorada en el currículum escolar. No es tenen en compte els estudis que s'han fet sobre la sexualitat dels joves i les joves, que demostrin la necessitat de la formació sexual i dels afectes.

Que les responsabilitats domèstiques segueixen recaient majoritàriament en les dones. La LOCE continua sense incorporar cap aprenentatge d'aspectes bàsics de la vida quotidiana que possibiliti l'autonomia personal i que permeti que homes i dones comparteixin les tasques domèstiques, un aprenentatge que incorpori els valors tradicionalment femenins, la cura de les persones, el món dels afectes, la cooperació...

Que la formació del professorat és determinant per a la consecució de la igualtat d'oportunitats i la construcció d'una escola coeducativa. L'absència en el marc legal de qualsevol referència a la formació del professorat per a la coeducació redunda en la desconsideració de les aportacions de les dones a la història, a la cultura, a la ciència..., de les actituds i continguts discriminatoris que actuen en el currículum ocult... i mostra un autèntic desinterès per la consecució de la igualtat dels sexes.

Enfront de la LOCE, proposem

- Una educació transformadora de la realitat, motor de canvi social, compensadora de les desigualtats socials, entre les quals es troba la desigualtat per raó de sexe.

- Una educació integral, que doni importància no sols als conceptes, sinó a tots els aspectes de la vida de les persones i que, enfront de les diferents formes de violència, en especial enfront de la violència de gènere, fomenti la convivència. Una educació que combini les llibertats i els drets individuals de les persones amb els valors socials de solidaritat, cooperació i respecte mutu.

- Una educació que presti atenció no solament a les capacitats intel·lectuals de l'alumnat, sinó també als afectes i sentiments, que desenvolupi les distintes facultats de les persones en les seves diferents etapes i que ajudi l'alumnat a desenvolupar una personalitat autònoma, que s'assumeixi positivament com a ser sexuat, visqui el seu cos i la seva sexualitat de manera saludable i desenvolupi unes habilitats socials que contribueixin a crear unes relacions interpersonals gratificants. Una educació que giri entorn de la satisfacció de les necessitats personals i no del mercat.

- Una educació que parteixi del reconeixement de la diversitat i no d'una homogeneïtat inexistent. L'educació ha d'acceptar les diferències com un punt de partida real i positiu i prestar atenció es-

pecial a les persones i grups més discriminats. Des d'aquesta perspectiva ha de plantejar-se l'objectiu d'aconseguir una igualtat real i efectiva entre dones i homes.

- Una educació mixta obligatòria als centres sostinguts amb fons públics que sigui el punt de partida necessari per a una escola coeducativa.

- Una educació laica, que no segregui l'alumnat, que no imposi una determinada moral que des de sempre ha vertebrat el seu caràcter institucional i ideològic exclouent les dones de la vida social, cultural i política, relegant-les al procés reproductiu i als afers domèstics. Estem en un estat aconfessional i l'educació ha de ser aconfessional i plural.

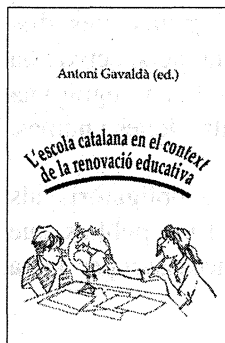
- Una educació comprensiva en la qual l'alumnat prengui les decisions que afectaran la seva vida professional el més tard possible, així ho farà amb més coneixement de causa i més autonomia i dependrà menys de l'entorn familiar i dels estereotips de gènere.

- Una educació que faci visibles les aportacions de les dones a la història de la humanitat i als distints sabers.

- Una educació que valori les experiències de les dones, tant en l'àmbit públic com en el privat, que reconegui la importància dels treballs fets tradicionalment per les dones, de les tasques de cura, de producció i de reproducció, i que fomenti la participació dels homes en dites activitats.

No ens resignem. Mantindrem una contínua denúncia i resistència a la LOCE, tan oposada al conjunt de característiques d'un model educatiu progressista i a favor de la igualtat d'homes i dones i intentarem contrarestar els seus efectes negatius. Malgrat la LOCE, seguirem treballant per una escola coeducativa, com molts professors i professores vénen fent des de les seves aules o els seus centres.

**Secretaria de la Dona de: CGT,
FE.CCOO, FETE-UGT, USTEC-STEs**



L'escola catalana en el context de la renovació educativa*

Josep Recasens i Mercadé

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili. 2003

El llibre recull cinc ponències, com també tres taules rodones presentades a les Jornades de l'Escola Catalana que van tenir lloc l'abril de 2002 a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili. L'objectiu d'aquestes jornades era reflexionar sobre els protagonistes de la renovació pedagògica a Catalunya des dels seus orígens.

Naturalment que en l'espai limitat d'una ressenya resulta impossible fer un comentari de totes les comunicacions que es recullen en el llibre, per la qual cosa, intentarem destacar els trets més significatius en l'aspecte global sobre l'esmentada temàtica.

El llibre presenta un enfocament històric i didàctic, i tots dos es complementen i donen a l'obra un gran valor pedagògic,

* GAVALDA, Antoni (ed.). *L'escola catalana en el context de la renovació educativa*. Reus/Tarragona: Fundació d'Estudis Socials i Nacionals, 2003.

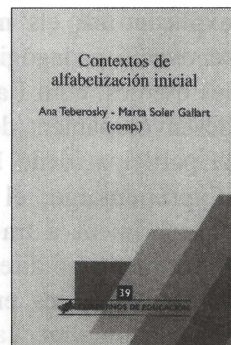
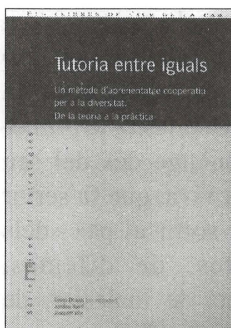
explicant-nos els mètodes que durant la renovació pedagògica s'anaven prenent a les escoles, com l'ajut als alumnes per al desenvolupament de les seves capacitats, la participació de l'alumne en el procés d'aprenentatge, el mètode didàctic del descobriment a través de l'observació o experimentació directa, el treball de camp, les sortides, les enquestes, l'estudi del medi immediat, la capacitat de reunir informació, ordenar-la i classificar-la, la didàctica de la llengua. Mètodes que encara avui dia són vigents i que proporcionen un aire nou a les escoles que l'apliquen. Mètodes que impliquen l'alumne, que el fan responsable del seu present i dels seu futur, tot reflexionant sobre la història dels diferents fets.

El llibre suggereix molts aspectes del que va ser la lluita per una escola democràtica que posteriorment la reforma va assumir. Des de finals del segle XIX ha estat una aportació contínua per a l'elaboració d'una escola activa. Els temps crus del franquisme, on aquesta institució va caure a les mans dels qui volien manipular la societat, restaven les brases del que hauria de ser una escola catalana. Molta gent va col·laborar des de la clandestinitat a fer que la renovació educativa anés arrelant a l'escola catalana. Aconseguir una escola democràtica on la renovació fos un fet constant i palpable ha estat una lluita que podem copsar a través de les pàgines d'aquesta obra.

L'obra aporta per primera vegada la visió en la renovació dels actors del Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública

Catalana (CEPEPC), tant els mestres, com els pares i els alumnes, complementat amb la inspecció i els mestres implicats en la renovació pedagògica. Una visió de primera mà, del seu testimoniatge des del seu paper dins d'una escola viva, que fa servir la seva imaginació per sortir al pas «dels problemes, de dubtes, de dilemes, d'obstacles en moments de malestar, de confusió, d'incertesa, de conflicte».

Per acabar, podríem dir que el llibre presenta, alhora que fa un repàs de la història de l'escola pública catalana i la seva renovació pedagògica, pautes de futur d'una implicació social que haurà de ser la base d'una renovació educativa permanent i, com diu Pere Darder: «cal recuperar el paper de les emocions i integrar-les en la formació racional per tal que la persona pugui viure més satisfactòriament i relacionar-se d'una manera positiva amb els altres». Antoni Gavalrà ens aporta en aquest recull de les jornades una obra amena, interessant i a l'abast de tots els agents de l'educació.



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Contextos de alfabetización inicial. Ana Teberosky; Marta Soler Gallart (Comp.) Barcelona: ICE/Horsori, 2003 (Cuadernos de Educación; 39)

Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Susanna Arànega (Coord.) Caracas/Barcelona: Laboratorio Educativo/Graó, 2003 (Claves para la Innovación Educativa; 23)

La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Pedro C. Cerrillo; Santiago Yubero (Coords.) Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, 2003

Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? Catherine Tauveron (Dir.) Paris: Hatier, 2002

MOLIST, Pep. *Els llibres tranquils. El curs de la vida a través de la literatura infantil.* Llei-

da: Pagès, 2003 (Premi «Rovelló» d'assaig sobre literatura infantil; 2003)

PUJOL, Rosa M. *Didáctica de las ciencias en la educación primaria.* Madrid: Síntesis, 2003 (Didáctica de las Ciencias Experimentales; 4)

Extracte de l'índex:

Un marco educativo para la escuela primaria en la sociedad actual: El reto de construir una nueva ética colectiva, el reto de construir un nuevo estilo de pensamiento, el reto de construir una nueva acción transformadora; La educación científica en la escuela primaria; Aprender ciencias es posible desde las primeras edades; Una ciencia para la etapa de primaria; Una ciencia que enseñe a «pensar»; Una ciencia que enseñe a «hacer»; Una ciencia que enseñe a «hablar»; Una ciencia que enseñe a regular los propios aprendizajes; Secuenciación y organización del proceso de aprendizaje; Contenidos de la educación científica para la etapa de pri-

maria; Educación científica y temas trans-
versales.

STORMS, Ger. *101 Juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones.* Barcelona: Graó, 2003 (Biblioteca de Eufonía; 191)

Extracte de l'índex:

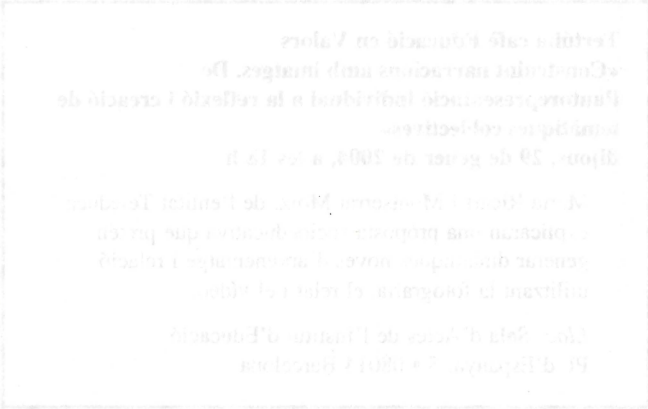
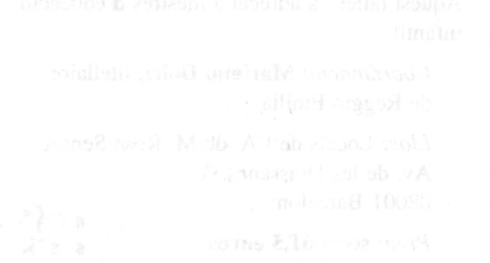
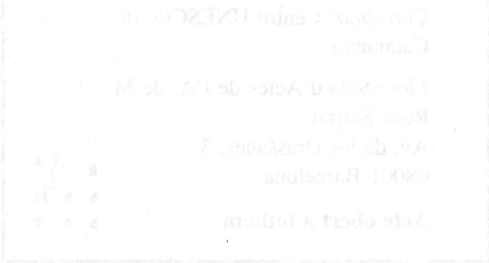
Juegos que desarrollan habilidades personales: juegos de audición, juegos de concentración, concursos musicales. Juegos que desarrollan habilidades sociales: juegos para presentarse o conocerse, juegos de interacción; juegos de confianza. Juegos que desarrollan la creatividad: juegos para desarrollar la expresividad y la improvisación, adivinanzas, juegos de mesa musicales.

Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. David

Duran (Coord.) Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2003

Extracte de l'índex:

Bases conceptuales de l'aprenentatge cooperatiu i la tutoria entre iguals: L'aprenentatge entre iguals com a recurs d'atenció a la diversitat; Teoria i dimensions de l'aprenentatge entre iguals; Aprenentatge cooperatiu, condicions i mètodes; La tutoria entre iguals: conceptualització i tipologia. Proposta pràctica de tutoria entre iguals: El crèdit variable «Ensenyar i aprendre»; Activitats d'ensenyament-aprenentatge; Criteris i activitats per a l'avaluació; Temporalització; Orientacions per a la intervenció psicopedagògica; Recursos didàctics; Material per a l'alumnat.



AYITQ9393
E300AR 201

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

Taller d'ombres
dies 26, 27, 28, 29 i 30 de gener de 2004
de 18 a 21 h

Aquest taller va adreçat a mestres d'educació infantil.

Coordinació: **Mariano Dolci**, titellaire de Regio Emilia

Lloc: Locals de l'A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Preu: socis **61,5 euros**
no socis **87 euros**

R O S
S E N
S A T

Taula rodona

«La diversitat religiosa a l'escola: un repte i una oportunitat»
dimecres, 18 de febrer de 2004
a les 18.30 h

Coordina: Centre UNESCO de Catalunya

Lloc: Sala d'Actes de l'A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Acte obert a tothom

R O S
S E N
S A T

TERTÚLIA LLUNA VERDA

Tertúlia cafè Educació en Valors
«Construint narracions amb imatges. De l'autorepresentació individual a la reflexió i creació de temàtiques col·lectives»
dijous, 29 de gener de 2004, a les 18 h

Marta Ricart i Montserrat Moix, de l'entitat Teleduca, explicaran una proposta socioeducativa que pretén generar dinàmiques noves d'aprenentatge i relació utilitzant la fotografia, el relat i el vídeo.

Lloc: Sala d'Actes de l'Institut d'Educació
Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona

PREMIS

3r Premi Leonor Serrano i Pablo

L'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca el tercer premi d'història de l'educació, amb l'objectiu de fer emergir la tasca que professionals de la pedagogia i persones lligades a l'administració educativa han dut a terme durant el proppassat segle per a l'escola de Barcelona.

Termini de presentació: Els treballs s'han de presentar **abans del 31 de març de 2004**

Informació: Tel. 93 402 36 63

Fax: 93 402 36 60

E-mail: imebatencio@mail.bcn.es

<http://www.bcn.es/educacio>

Premi Consell de l'Audiovisual de Catalunya a l'escola

Pot participar tot l'alumnat d'ensenyament primari i secundari dels centres educatius públics i privats de Catalunya.

Informació: <http://www.xtec.es/audiovisuals>
abans del 2 d'abril de 2004

Premis de fotografia i vídeo escolars de l'any 2004

El Dep. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya convoca una nova edició dels premis de vídeo i fotografia escolar.

Informació i inscripcions:
<http://www.xtec.es/audiovisuals>

Termini de presentació: **abans del 2 d'abril de 2004**

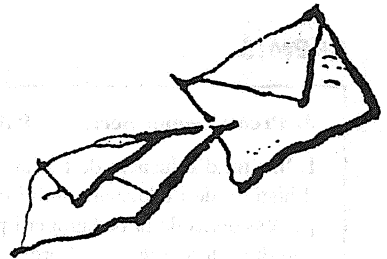
22è Certamen literari i artístic infantil i juvenil Homenatge a J. V. Foix, Salvador Dalí i Robert Gerhard

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya convoca aquest 22è Certamen, el qual va adreçat a tots els alumnes d'ensenyament infantil, primari i secundari obligatori i postobligatori dels centres docents de Catalunya.

Termini de presentació: Els treballs s'han de presentar **abans del 21 de juny de 2004**

Informació: premsa.ensenyament@gencat.net

Carta a les lectores i als lectors



Carreres universitàries i cicles formatius perjudicats

Benvolgudes amigues
i benvolguts amics:

Segons un esborrany d'allò que podria ser una futura adaptació catalana de la Ley de Calidad i, de cara al curs escolar vinent, s'esmenta que l'aprenentatge optatiu de la segona llengua estrangera, habitualment el francès o l'alemany, s'iniciarà a 1r d'ESO amb dues hores setmanals. A 2n, es continuarà amb el mateix nombre d'hores i, tant a 3r com a 4t, s'ampliarà a tres. Quant a 1r de Batxillerat, tornaran a ser dues hores per setmana.

Si tot això es vol fer així, es resoldrà el problema de la continuïtat en l'aprenentatge de les llengües estrangeres. Això no obstant, encara estarem molt lluny dels 45 minuts diaris, o pràcticament diaris,

que es fan de llengua estrangera a països com Alemanya, especialment durant els primers anys d'aprenentatge d'una llengua estrangera, sigui la primera, la segona o, fins i tot, la tercera.

Hi arribarem algun dia?

Sorprenentment, segons l'esborrany esmentat, a 2n de Batxillerat, l'alumnat ja no podrà fer l'optativa del segon idioma. És a dir, que la continuïtat aconseguida des del 1r d'ESO desapareix i, si es fa desaparèixer l'estudi del segon idioma estranger durant l'últim any de Batxillerat, quina possibilitat tindran aquells alumnes que vulguin estudiar carreres universitàries com les filologies, traducció i interpretació o determinats cicles formatius (comerç, turisme, etc.) on actualment es demanen dues llengües estrangeres?

El fet que els alumnes es quedin un any sense segon

idioma pot ser decisiu a l'hora de decidir-se a fer segons quin tipus d'estudi posterior. De fet, l'actual cicle formatiu de grau superior anomenat comerç internacional, ja pateix un problema seriós de continuïtat en el seu propi pla d'estudi: s'obliga a l'alumnat a cursar totes les hores de la primera llengua estrangera, que ara és l'anglès, o bé el primer any o bé el segon. Respecte de la segona, durant l'any que quedi sense idioma estranger, en lloc de repartir les hores de les dues llengües entre els dos anys.

La pregunta torna a ser la mateixa, per què no se'n parla de tot això amb la versió catalana de la Ley de Calidad que tindrem el setembre de 2004?

Signat: una professora d'idiomes descontenta i 20 firmes més.

Marta Pombo Sallés

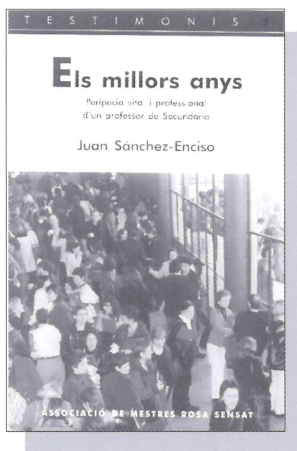
novetat

Els millors anys

Peripècia vital i professional
d'un professor de Secundària

Juan Sánchez-Enciso

Col·lecció Testimonis, 2
230 pàg. PVP: 15 euros



Els millors anys és la crònica personal d'una experiència educativa. El centre, el *Badalona 9*, un institut de secundària, enclavat en un barri difícil, on es va intentar portar a terme un projecte democràtic i integrador que finalment no va ser possible. Els protagonistes, la gent que hi va participar i que hi va posar en joc el millor d'ells i d'elles mateixes.

Llibre complex on el relat i la interpretació, el pensament i la vivència, el pla públic i el privat de l'autor s'entrecreuen i il·luminen mútuament. La seva lectura és estimulants i enriquidora per a qualsevol persona que treballi en el món de l'educació o hi estigui interessada.

Aquesta obra va quedar finalista al Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2002, i es presenta acompanyada d'un pròleg de Marta Mata.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

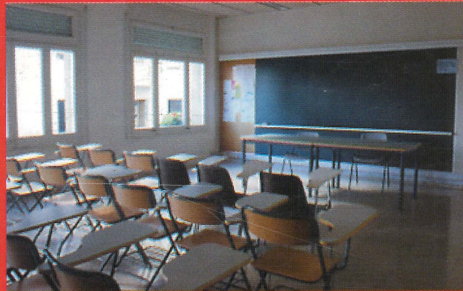
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

cursos d'hivern 2004

- Escola bressol i educació infantil
- Educació primària
- Educació secundària
- Cursos comuns
- Tallers



R **O** **S** **A**
S **E** **N**
S **A** **T**



Associació de Mestres Rosa Sensat

Matrícula: del 12 al 23 de gener de 2004

Av. de les Drassanes, 3 . 08001 Barcelona

Horari: de dilluns a divendres: matins de 10 a 14 h

i tardes de 16 a 20 h. Dissabtes de 10 a 13 h

Tel.: 934 817 372 - 934 817 374 - Fax: 933 017 550

E-mail: cursos@rosasensat.org

Matrícula per Internet: <http://www.rosasensat.org>