
PUNT DE VISTA

La pretesa reforma de les humanitats

Jaume Sarramona i Lopez

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resum

Tenint presents els últims debats generats, des de les institucions polítiques, sobre la Reforma (LOGSE) i en especial sobre l'ensenyament de la branca anomenada humanitats —llengües i cultura clàssiques, filosofia, llengua i literatura i ciències socials, geografia i història—, s'ha generat la necessitat que es fes una anàlisi, amb la participació d'especialistes representants totes les comunitats que configuren l'Estat espanyol.

Es presenta el procés seguit (estudis comparatius i anàlisi d'enfocaments i posicionaments), així com els principals acords i suggeriments que s'han fet, encaminats a millorar-ne i garantir-ne l'ensenyament en les etapes de Secundària Obligatòria (ESO) i postobligatòria (batxillerats) tenint present els marcs legals que emparen les diferents comunitats en relació amb el conjunt d'Espanya i pensant que s'està vinculat a Europa.

Resumen

Teniendo presente los últimos debates generales, desde las instituciones políticas, sobre la Reforma (LOGSE) y en especial sobre la enseñanza en las llamadas humanidades —lenguas y cultura clásicas, filosofía, lengua y literatura y ciencias sociales, geografía e historia—, se ha generado la necesidad de hacer un análisis con la participación de especialistas representando todas las comunidades que configuran el Estado español.

Se presenta el proceso seguido (estudios comparativos y análisis de enfoques y posicionamientos), así como los principales acuerdos y sugerencias que se han hecho encaminados a mejorar y garantizar su enseñanza en las etapas de Secundaria obligatoria (ESO) y postobligatoria (bachilleratos) teniendo presente los marcos legales que amparan las diferentes comunidades en relación al conjunto de España y pensando que se está vinculado a Europa.

Abstract

According to recent discussions in some political institutions about the Educational Reform (LOGSE), and specially about teaching humanities (classical languages and culture, philosophy, language and literature, social sciences, geography and history), it has been argued the need to analyze it, with the participation of members from all the Autonomous Communities of Spain. The process followed is shown (comparative studies, different approaches, and attitudes), as well as the main agreements and suggestions to improve and to

assure its teaching in the Secondary schooling (ESO) and the Postmandatory (*bachilleratos*) periods. It has to be done without forgetting the different law framework of the Autonomous Communities, related to the globality of Spain and Europe.

Sumari

Antecedents

És sabut que l'aprovació de la LOGSE es va fer amb el vot en contra del Partit Popular, el qual durant la campanya electoral de les darreres eleccions legislatives a les Corts espanyoles (1996) plantejà que la reformaria si arriba a al poder. La victòria, però, per majoria simple i el fet que els partits nacionalistes que li donaven suport parlamentari fossin defensors de la llei, en especial els nacionalistes catalans, no va permetre al PP poder reformar-la com hauria estat el seu desig.

Aquests antecedents expliquen que des del Ministeri d'Educació i Cultura hagin sortit fins al moment diverses iniciatives, d'abast més o menys ampli, que de fet representaven reformes encobertes de la llei en aquells punts que resulten més problemàtics als ulls del partit conservador. L'exemple més paradigmàtic pot ser el retard en dos anys en el procés previst d'aplicació de la llei, disposició duta a terme per la via de la Llei de pressupostos del 1998 (llei orgànica), si bé amb exclusiva aplicació amb caràcter obligatori en el territori que encara administra directament el MEC, deixant a criteri de les comunitats autònomes que tenen transferit l'ensenyament la seva possible aplicació. Catalunya no s'afegí a la iniciativa i optà per respectar el calendari vigent.

Les propostes del Ministeri, amb la ministra Esperanza Aguirre al capdavant, han estat un motiu constant de polèmica i de tensió entre els sectors de la comunitat educativa més vinculada a la reforma i entre els governs autonòmics més convinguts de la seva aplicació. Les propostes d'introduir «l'esperit militar» a les escoles, de centralitzar en el Ministeri l'aprovació de tots els llibres de text, l'organització dels alumnes de Secundària en «grups homogenis», com també la realització d'una avaluació centralitzada i comparatiu dels resultats escolars, il·lustren bé la direcció cap a la qual voldria encarar el sistema educatiu. Però el punt àlgid de conflicte el provocà la pretensió de dur a terme una reforma de les humanitats que havia d'afectar els mínims curriculars de caràcter obligatori per a tots els alumnes de l'Estat. La resposta contrària dels governs autonòmics de Catalunya, Canàries, Euskadi i Andalusia, com també d'amplis sectors de la comunitat educativa i progressista, va provocar un procés llarg i polèmic que descriuré tot seguit.

El debat sobre les humanitats

El 1997 el MEC va nomenar directament quatre comissions d'experts, en la seva majoria procedents de les terres de Castella, per estudiar les possibles reformes a introduir en els continguts de les humanitats de la Secundària Obligatoria i no obligatòria. La proposta sorgida es materialitzà en un Proyecto de Real Decreto de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria, que la ministra va fer públic a mitjans d'octubre del mateix any.

El contingut del Projecte de Reial Decret provocà una dura reacció política dels governs autonòmics abans esmentats, de tots els partits polítics de l'oposició i d'amplis sectors de la comunitat educativa¹ no centralista ni conservadora. El debat va arribar a tots els mitjans de comunicació i cercles polítics. Els arguments contraris a la proposta es podrien resumir en els següents:

- Marcat caràcter unitarista en perspectiva espanyolista, i més concretament castellana, dels continguts que es proposaven per a la història i la literatura.
- Insuficient presència de la multiculturalitat de l'Estat espanyol.
- Càrrega excessiva dels continguts mínims proposats com a comuns per a tots els alumnes i els territoris, que superaven clarament els límits del 55% establert per als territoris amb llengua pròpia distinta del castellà.
- Perspectiva pedagògica tradicional, contrària als principis establerts en la Reforma.

El punt principal del debat se centrà en la concepció de la història d'Espanya, que es presentava per als defensors del decret com «la història comuna» que hauria d'evitar la «desvertebració» de l'Estat, mentre que des de les nacionalitats històriques això representava un intent d'aigülar la identitat diversa dels territoris que configuren l'Estat i tornar a concepcions ja superades de «la historia patria». Tot això es barrejava amb reflexions sobre la necessitat i la importància d'una formació humanística per a tots els alumnes espanyols que «con la globalidad y unidad de los saberes por referencia al hombre mismo, microcosmos sin el cual no alcanzan su último sentido los fragmentados conocimientos y se cae en la barbarie de la especialización ciega, mutilante, deshumanizadora»².

El debat arribà fins al Senat, on el 2 de desembre de 1997 es va aprovar una moció que instà el Govern a «impulsar un Pla de millora de l'ensenyament de

1. Un exemple paradigmàtic el va donar el Consell Escolar de Catalunya que, en un manifest inicialment fet per la seva Comissió Permanent i després unànimement ratificat pel Ple deia, entre altres arguments, que «els objectius generals responen a una determinada visió de la història que no té en compte la pluralitat nacional, lingüística, cultural i social d'Espanya, en donar-ne una visió homogeneïtzadora i unitària que no contribueix a la comprensió i solidaritat entre els seus pobles...».
2. Aquestes són paraules del director general de Coordinació i Alta Inspecció de l'Estat, Sr. Teófilo González a la Setmana Monogràfica organitzada per la Fundación Santillana el novembre de 1997 (*Aprender para el futuro*. Madrid, 1998, p. 105).

les humanitats en l'ensenyament secundari que proporcioni als alumnes, al llarg d'aquest nivell educatiu, els elements bàsics de la cultura i contribueixi a la seva maduresa intel·lectual i humana», tot això «adoptant totes les iniciatives conduents a obtenir un desitjable acord, amb el major esperit de diàleg i amb l'escrupolós respecte a les competències del Govern, per una part, i de les Comunitats Autònomes, per una altra». Però el debat continuà després al Congrés dels Diputats davant l'actitud de la ministra de considerar que la moció del Senat avalava el seu posicionament.

Amb data 16 de desembre de 1997, el Congrés dels Diputats, amb l'exclusiva oposició dels vots del PP, va instar el govern a:

1. Retirar el Projecte de Reial Decret de l'ensenyament de les humanitats.
2. Efectuar un dictamen rigorós sobre la situació actual de l'ensenyament de les humanitats, comparant-la amb d'altres països del nostre entorn i analitzant la situació de totes les comunitats autònomes amb la participació dels responsables educatius de les comunitats amb competències en matèria d'ensenyament.
3. A partir de les conclusions de l'esmentat dictamen, impulsar un ampli debat sobre l'ensenyament de les humanitats per possibilitar la redacció d'un document consensuat que, dins de l'àmbit dels objectius i dels fonaments conceptuals, educatius i didàctics de la LOGSE i amb la participació de les forces polítiques de l'arc parlamentari, de les comunitats autònomes, de la comunitat educativa i de la científica i dels sindicats de l'ensenyament, orienti la concreció de millora dels continguts educatius inclosos en les àrees de l'àmbit de les humanitats.
4. Al final d'aquest procés i amb el consens corresponent, el govern presentarà, si és el cas, un nou projecte que haurà de tenir en compte aquestes orientacions.

Encara que la moció del Congrés no l'esmenta, la del Senat feia referència a la Conferència d'Educació, integrada per la ministra i els consellers de les comunitats autònomes amb competències educatives en el nivell no universitari. Per això, en una primera reunió de la Conferència celebrada el 22 de desembre de 1997 ja es manifestà la voluntat d'aconseguir «l'acord més ampli en aquesta matèria amb l'escrupolós respecte a les competències del Govern i de les comunitats autònomes». Però va ser en la reunió monogràfica que la Conferència va organitzar el 31 de gener de 1998 a Canàries quan es concretà la decisió d'elaborar un dictamen sobre l'ensenyament actual de les humanitats, que hauria d'assolir els objectius següents:

L'estudi de la funció que estan desenvolupant les humanitats en el conjunt de l'Educació Secundària, amb referència a la seva funció de transmetre els elements bàsics de la cultura i d'afavorir la maduresa intel·lectual i humana dels alumnes.

L'estudi del grau de consecució dels objectius propis d'aquestes matèries, no solament pel que fa a l'adquisició de coneixements sinó també pel que fa als objectius formatius que corresponen a aquests ensenyaments.

L'anàlisi dels criteris epistemològics i pedagogicodidàctics del procés d'ensenyament-aprenentatge de les matèries humanístiques.

L'estudi comparat de la situació en què es troben aquests ensenyaments en els sistemes educatius dels països del nostre entorn.

L'anàlisi del pes relatiu de les humanitats i de cadascuna de les seves matèries en el conjunt de l'Educació Secundària.

El dictamen en qüestió havia de ser elaborat per un grup de treball constituït per membres designats pel Ministeri (un total de sis) i per membres designats per les respectives comunitats autònomes (tres per cada una d'elles³), sota la presidència del Sr. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, fins a sumar un total de 31 membres. El Grup de Treball va comptar amb el suport d'un equip tècnic de personal del Ministeri i va funcionar estructurat en Ple, Comissió Permanent i seccions especialitzades.

Les activitats del Grup de Treball començaren a mitjans de març de 1998 i el dictamen final es va lliurar el 24 de juny del mateix any. El treball desenvolupat va ser intens i continuat durant aquest curt període, i no estigué mancat de debat i de tensió per defensar posicions que moltes vegades eren molt allunyades. Amb tot, el desig de consens prevalgué per damunt de tot, i això va permetre arribar a un dictamen final que, com sempre sol passar en aquests casos, no ha satisfet completament les aspiracions de cap persona o grup en concret. La tasca d'equilibri desenvolupada en tot moment per la presidència del grup va aconseguir tirar endavant un treball que en alguns moments semblava força difícil de concretar.

Procés i debat intern del Grup de Treball

Amb els antecedents donats, es comprendrà fàcilment que l'elaboració del dictamen sobre l'ensenyament de les humanitats no es podia entendre com una simple qüestió de preocupació pedagògica. La dimensió política hi va ser sempre present, tant pel que feia als representants del Ministeri com els de les comunitats autònomes, on es podia advertir clarament la tendència dels seus membres segons el tipus de govern que els havia nomenat. En conjunt, els representants del Ministeri i els de les Comunitats amb govern del Partit Popular feien un front comú de reticències vers la LOGSE i de plantejaments de les matèries d'humanitats en la línia defensada per la ministra i que havia portat a la situació de conflicte vigent. Això no obstant, la presència d'alguns membres independents dins d'aquest grup, més sensibles a tesis autonomistes i als plantejaments pedagògics de la LOGSE, va afavorir el diàleg amb la resta del grup, el qual no era pas tan homogeni.

A banda del sector promineri assenyalat, hi havia un sector defensor dels drets dels governs autonòmics que insistia a dur a terme el desenvolupament

3. Les comunitats autònomes que tingueren representació directa van ser: Euskadi, Catalunya, Andalusia, Galícia, Balears, Canàries, País Valencià i Navarra. En representació de Catalunya, el conseller d'Ensenyament nomenà Jaume Jané, M. Dolors Rivelles i Jaume Sarramona.

curricular de les humanitats sense variar els mínims ja establerts pel Govern central i, sobretot, a vetllar perquè no s'imposessin les tesis més unitaristes respecte a la història, la llengua i la literatura. I, finalment, restava un grup minoritari que defensava la Reforma vigent, des dels posicionaments polítics del PSOE.

Pel que fa als representants catalans, ens moguèrem sota els principis següents:

- Defensar l'autonomia del Govern català quant a la planificació curricular, mantenint els mínims que en el seu moment van ser acordats amb el Govern central (R.D. 1007/1991 de 14 de juliol).
- Vetllar perquè el dictamen resultant no donés peu al Ministeri per fer una reforma dels mínims curriculars de les matèries d'humanitats que donessin una visió exclusivament castellana i unitarista.
- Ampliar el concepte d'«humanitats» a altres continguts que els proposats inicialment, que es limitaven a la història, la llengua i literatura, la filosofia i les llengües clàssiques.
- Mantenir els principis pedagògics de la Reforma educativa que proposa la LOGSE, de la qual Catalunya n'ha estat avançada i que tenen l'ampli suport de la nostra comunitat educativa.

Cal dir que, en conjunt, aquestes fites s'aconseguien, si bé en alguns casos sense la rotunditat desitjada, ja que en la recerca del consens es va renunciar en alguns moments a fer-ne qüestió de principi de tots els aspectes del dictamen, però en el document definitiu⁴ es recullen clarament aquells principis defensats. De manera concreta, es poden destacar els aspectes següents⁵:

- El concepte d'humanitats defensat en el dictamen recull la visió renaixentista, superadora de la tradició escolàstica medieval, posant l'home en el centre de la seva preocupació però cercant el seu perfeccionament «per mitjà del desenvolupament harmònic i universal d'allò que és corporal i sensorial, de la intel·ligència i la voluntat, del saber teòric, pràctic i tècnic» (p. 31). Per això s'assenyala també que «la formació humanística no es dona solament en les anomenades disciplines *humanístiques*, sinó que l'*humanisme* ha de ser l'objectiu principal de la formació global que s'ofereix en l'Ensenyament Secundari» (ídem).
- És important destacar que en parlar d'humanitats no es fa referència exclusiva als coneixements, «no es conceben com una simple acumulació de continguts enciclopèdics de caràcter acrític i merament reproductor de sabers anteriors», sinó que es volen entendre com «la clau del bon funcionament de la societat perquè ensenyen a conèixer i estimar el que és propi i el que és dels altres, a comunicar-se i a enriquir-se interiorment (p. 35). L'expressió de Montaigne d'«un cap ben fet més que ben ple» resumeix aquesta idea.

4. *Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*, Conferencia de Educación. Grupo de Trabajo, Madrid, juny de 1998.

5. En els punts assenyalats a continuació hi ha hagut una intervenció decisiva per part dels representants catalans.

- El concepte d'humanitats es va ampliar fins a comprendre tot el que es refereix a la formació artística, que inicialment no estava prevista. A tal efecte es creà una secció específica de «Formació Artística», que es va afegir a les sessions inicialment previstes de «Filosofia, Cultura i Llengües Clàssiques», «Ciències Socials, Geografia i Història» i «Llengua i Literatura». Aquesta darrera secció canvià de nom, perquè inicialment es va crear sota la denominació de *Lengua Castellana y Literatura*, la qual cosa ja és prou expressiva del caire que se li volia donar⁶.
- Encara que el text del dictamen es limità a les seccions indicades, en la definició del concepte d'humanitats es fa referència també a la tecnologia dient que «l'educació actual ha d'incorporar com a ingredient essencial la tecnologia, estudiar-la en totes les àrees i contemplar-la en la doble perspectiva de variable social i de preparació per al món laboral i per a la vida quotidiana d'un ciutadà del segle XXI» (p. 35).
- Una consideració final no és menys important: «cal recordar que la formació integral de la personalitat dels nens i els joves que es proposa l'educació actual, i de manera més concreta la que justifica les humanitats, no és qüestió que pugui limitar-se estrictament a l'escola [...] sinó que és necessària una actuació conjunta i coordinada de tots els agents educatius, en especial la família, per aconseguir les fites més estrictament vinculades amb les actituds i els hàbits de convivència i de desenvolupament personal» (p. 35).

Certament, no hi ha en el dictamen gaires referències positives a la LOGSE, malgrat que en la moció parlamentària se'n feia referència explícita. L'explicació cal buscar-la en les reticències que la llei provoca en els sectors conservadors dels ensenyants i en els responsables del mateix Ministeri, que no veuen la llei com a pròpia; per això va ser impossible consensuar una valoració global positiva de la llei i de la seva aplicació. Amb tot, en les consideracions generals del dictamen s'aconseguí introduir una referència en el sentit que el Grup «valora l'esforç d'acord realitzat en els primers anys d'aplicació de la llei per fixar, per part del Govern i de les Comunitats Autònomes, els continguts i els criteris de coordinació del currículum» (p. 29). Les esmentades reticències queden prou manifestes quan es recorda que «la mateixa LOGSE estableix en el seu preàmbul que la llei conté suficient flexibilitat com per assimilar en les seves estructures les reorientacions que puguin aconsellar la realitat canviant del futur», de la mateixa manera que s'afegeix que «les seves línies mestres, que mantenen la seva validesa des dels criteris inicialment adoptats (*sic*), poden i han de subjectar-se a avaluacions posteriors que tindran la seva màxima significació una vegada que s'hagi implantat i consolidat tota l'etapa de l'educació secundària obligatòria» (p. 29).

6. Es va haver de demanar la correcció de diversos esborranys de documents on continuava mantenint-se la denominació inicial de la secció, malgrat haver-se aprovat el seu canvi, i no obstant això encara ha aparegut en el text editat del dictamen (p. 21).

Aquesta última idea de la necessitat d'una avaluació que objectivi els resultats de l'alumnat en les matèries humanístiques és clarament contradictòria amb la intenció del Ministeri de reformar-les quan tot just s'havia iniciat la Secundària Obligatòria amb caràcter general i no es disposaven de resultats que indiquessin la necessitat del canvi ni orientessin les línies d'aquest possible canvi. Menys encara quan resulta que en el territori administrat directament pel Ministeri i en la majoria de les comunitats autònomes que tenen competències en ensenyament, el primer cicle de la Secundària Obligatòria es duu a terme en un elevat percentatge en els mateixos centres de Primària, sense que s'hagi materialitzat ni l'esperit ni la lletra de la Reforma. Els resultats de l'avaluació feta per l'INCE durant 1997 precisament demostrà millors resultats dels alumnes de Reforma respecte als de l'anterior sistema, a banda ara d'altres consideracions tècniques que es puguin fer a l'esmentat estudi⁷.

L'ensenyament de les humanitats a la Unió Europea

Per encàrrec del grup de treball, l'equip tècnic de suport va fer un estudi comparatiu de l'ensenyament de les humanitats en la Unió Europea, que pogués ser il·lustratiu per a les propostes finals, al temps que es complia amb un dels objectius assenyalats per l'encàrrec de la Conferència d'Educació. Els detalls d'aquest estudi corresponent als 15 estats de la Unió Europea es poden veure en l'edició del dictamen que ens ocupa, del qual sempre se'n podran fer lectures diverses, d'acord amb els interessos que es vulguin defensar i segons el punt de vista que s'adopti. És el que sempre passa amb els estudis comparatius que, cal recordar-ho una vegada més, no poden tenir mai un caire normatiu, de translació directa d'un context a un altre⁸.

Una primera part d'aquest estudi compara el pes relatiu de les matèries humanístiques en el conjunt de les matèries obligatòries de l'ensenyament secundari. La veritat és que resulta impossible treure conclusions generals perquè la diversitat de plantejaments en la Secundària europea és molt gran, fins al punt que les dades es van acabar presentant per tres grups d'edat: 13-14, 15-16 i 17-18 anys. Una segona part de la comparació es refereix als continguts de les matèries en qüestió i novament es constata la diversitat d'opcions, si bé resulta curiós que en continguts històrics i geogràfics sigui l'Estat espanyol el que menys en té de caire universal i europeu (p. 94, 96).

7. L'estudi en qüestió presenta un rànquing de les comunitats autònomes d'acord amb els resultats obtinguts en les proves aplicades —excepció feta de Canàries i d'Andalusia, que no hi volgueren participar—, on Catalunya sortia en els darrers llocs de llengua castellana i matemàtiques. L'anàlisi detallada de les dades i el procés d'avaluació seguit al nostre país ha permès matisar els resultats, tal com es reflecteix en l'estudi corresponent fet pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
8. Això justifica que en una classificació de les ciències de l'educació la pedagogia comparada pugui ser situada entre les «ciències il·lustratives» de l'educació (Sarramona, J. *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ceac, 1989).

Malgrat la diversitat indicada, en el dictamen es presenten algunes conclusions que poden ser prou significatives (p. 143-144):

- En comparació amb la resta de països, a l'Estat espanyol la matèria de llengua i literatura té menys espai en el currículum de la Secundària en els territoris d'una sola llengua oficial. En les comunitats autònomes amb llengua pròpia diferent del castellà augmenta gairebé el doble la presència d'aquesta matèria.
- Les ciències socials, la geografia i la història tenen una presència més gran en els actuals plans d'estudis que anteriorment i resulta equivalent a la resta dels països de la Unió Europea; en aquests països, però, es fa més èmfasi en els continguts de caire universal.
- La llengua i cultura clàssiques, que havien tingut una important presència en èpoques anteriors, actualment són incloses en el currículum obligatori de la Secundària inferior en molts pocs països; altres les ofereixen com a optatives. En el batxillerat solament s'estudien llengües clàssiques en les branques humanístiques o literàries. Espanya es troba, per tant, en una posició intermèdia en aquest aspecte.
- La filosofia existeix en tots els països com a matèria del currículum de l'ensenyament secundari superior. Els continguts difereixen en el seu enfocament, i així es poden trobar programes centrats tant en la història de la filosofia i de la ciència com en grans qüestions de caire més sistemàtic.

Valoració i suggeriments respecte a les diverses àrees o matèries d'humanitats

El Grup de Treball va arribar a consensuar una sèrie de suggeriments per a la millora de l'ensenyament de les humanitats, amb la pretensió que tinguessin una «atenta consideració per part dels poders públics i en particular de les administracions educatives consultades des de la Conferència Sectorial competent», i es va subratllar també que el dictamen tenia un caràcter «no vinculant en estrictes termes jurídics» (p. 28). Aquesta referència al conjunt de les administracions educatives i no solament al Ministeri cal interpretar-la com l'estricta vinculació del Grup a la Conferència d'Educació i la defensa que també han de fer els respectius governs autonòmics implicats en les possibles mesures a prendre.

Tot seguit es presenten els trets més importants de les propostes fetes en les diferents àrees i matèries⁹.

Cultura i llengües clàssiques

El coneixement de la cultura i les llengües clàssiques es considera que «facilita la comprensió i el bon ús de l'expressió culta i ajuda a entendre el nostre pas-

9. Com no pot ser d'una altra manera, es tracta d'una síntesi subjectiva d'aquest autor, que no exclou la necessitat de llegir el conjunt del dictamen.

sat remot i proper, tot ell ple d'aquests trets culturals. Sense representar una càrrega pesada, permet obrir nous camins per a la comprensió del nostre entorn cultural» (p. 145).

Sota aquests arguments i altres de semblants, un sector del Grup de Treball insistí reiteradament a introduir aquesta àrea com a obligatòria en l'ESO, al temps que s'ampliava la presència del llatí i el grec en les modalitats de batxillerat de ciències socials. Darrere de la proposta hi havia la pressió dels col·lectius docents de llengües clàssiques, a banda de la creença en la necessitat de mantenir les llengües clàssiques com a matèries fonamentals de tota formació, igual que en els temps passats. En contra d'aquest posicionament hi havia el que mantenien els representants catalans i altres en el sentit que no convenia augmentar el currículum obligatori en Secundària en aquest terreny perquè això augmentaria l'índex de fracàs i aniria en detriment de l'oplativitat que permet les adaptacions curriculars, argument que també es va fer servir davant d'altres demandes d'ampliació d'horari.

La no-acceptació dels plantejaments maximalistes portà a fer una recomanació en el sentit que «abans de finalitzar l'educació comuna i obligatòria seria altament convenient que la immensa majoria de l'alumnat rebí ensenyament de cultura clàssica» i de manera més concreta «dins d'un itinerari que pugui conduir (encara que no necessàriament i en cap cas de manera irreversible) als batxillerats científic i humanístic, s'aconsellaria la impartició d'un segon curs de cultura clàssica, amb una atenció especial als orígens de les nostres llengües i del vocabulari científic» (p. 145). Aquestes recomanacions encaixen amb la realitat de Catalunya, on hi ha quatre crèdits tipificats de cultura clàssica per al segon cicle de l'ESO.

Filosofia

La filosofia ha estat considerada com «un tipus de saber que, per la seva pròpia naturalesa, planteja, per una banda, els problemes teòrics amb rigor metodològic i afany d'explicació seriosa i, per una altra, transcendeix el seu caràcter teòretic per a assumir una condició rectora dels comportaments en ordre convivencial, moral i polític» (p. 147).

Aquesta darrera perspectiva ens porta directament a la formació ètica, encara que es reconeix el seu caire transversal a tot l'ensenyament. La proposta que es fa és la de donar entitat pròpia a una matèria de «vida moral i reflexió ètica» al termini de l'ESO. Però el dictamen insisteix que aquesta formació «no s'ha de convertir en adoctrinament, en imposició d'uns valors sense discussió ni crítica, sinó que consisteixi en una vertadera educació en l'autonomia... en reflexió ètica» (p. 149). Es demana també que «aquesta tasca continuï en el batxillerat, analitzant no solament quines són les finalitats de les persones sinó les fites morals de les distintes activitats professionals» (ídem).

Pel que fa a la filosofia estricta, s'insisteix que «la història de la filosofia pot realitzar una funció articuladora de la història dels sabers, que cobreix un àmbit important en el currículum del batxillerat, en relació amb la història de les

idees físiques, sociològiques, polítiques, jurídiques, etc., sense les quals no és intel·ligible ni la societat ni el moment en què l'alumne viu, ni el propi sistema de sabers que se li transmet» (p. 151). Aquí també s'hagué de discutir una proposta d'introduir una matèria obligatòria d'història de la filosofia en el batxillerat, que tampoc no obtingué el consens. Aquesta proposta venia avalada per la pressió del professorat de filosofia del batxillerat, dins del qual hi ha un sector d'oposició a la Reforma significatiu, tant pel que fa a interessos corporativistes com a criteris pedagògics. A la fi, solament es proposà que «la presència de la Filosofia en el batxillerat sigui degudament potenciada, de manera que, amb la implantació de la reforma, sigui possible un enfocament històric, així com un tractament temàtic de la matèria» (p. 152).

Formació artística

Com ja s'ha indicat anteriorment, la formació artística va ser inclosa en les àrees d'humanitats durant l'elaboració del dictamen, ja que inicialment no estava previst, com ho proven les especialitzacions dels membres del Grup de Treball i la seva absència en l'estudi comparatiu europeu.

El dictamen reconeix la importància de la formació artística des del moment que la vincula al desenvolupament de la sensibilitat creativa de l'alumne, com també al desenvolupament de la seva capacitat emocional i d'admiració —o almenys de respecte— davant les diverses formes d'expressió (p. 152). També es destaca el fet que «el coneixement de disciplines "artístiques" aporta a l'alumnat l'apropament a nous llenguatges, noves formes d'expressió humana, al marge de les merament literàries o orals», més quan en els nostres dies «el catàleg de les Arts Plàstiques s'ha vist enriquit amb la incorporació d'altres manifestacions com el cinema, el vídeo o la televisió, fenòmens que han ampliat l'horitzó comunicatiu de l'home» (p. 153).

Encara que en aquest apartat el dictamen no fa propostes concretes d'ampliació horària si es demana que «els ensenyaments d'Història de l'Art, sempre en el context d'una historicitat que les fa reconèixer i comprendre, han de formar part de l'educació integral dels nostres alumnes en l'ensenyament secundari», sota l'argument que no es tracta solament del seu enriquiment moral i intel·lectual, sinó per «una argumentació pràctica: els béns culturals del nostre país són ja, i sobretot seran, part fonamental del seu desenvolupament productiu» (p. 154).

Hi ha també un punt d'atenció concret a la formació musical, ja que es considera fonamental per al desenvolupament integral de l'alumnat. En aquest sentit, es destaca que la formació musical afavoreix la capacitat d'escoltar, a més de significar una forma més d'expressió i de coneixement de la història cultural (ídem).

Tant la formació artística general com la musical en particular han merescut recomanacions de caire metodològic. Es demana que aquesta segona es fomenti mitjançant la creació de grups corals, d'agrupacions instrumentals, de grups de dansa, com també l'assistència a audicions i concerts, i sense descartar la

creació musical a través de la informàtica o l'estudi de la música en la publicitat i el cinema (ídem). Per a la formació artística en general es demana que «enfront de la simple acumulació d'informacions, l'ensenyament a través de l'art en l'ensenyament secundari obligatori implica la 'vivència' de l'experiència artística, atès que ha de fomentar... l'expressió artística —i per tant lliure— de l'alumne» (p. 153).

Llengua i literatura

Els resultats de l'avaluació feta per l'INCE referida als alumnes de 14 i de 16 anys va tenir una indubtable influència sobre l'anàlisi que el Grup de Treball va fer en aquesta àrea, sense oblidar les ja tradicionals reticències que hi ha en amplis sectors de l'Estat respecte a l'ensenyament del castellà en els territoris que no el tenen com a llengua pròpia, especialment a Catalunya¹⁰.

L'actitud vigilant i activa dels membres catalans i d'altres representants autonòmics més sensibles a la seva llengua pròpia permeté finalment consensuar un text que diu: «la realitat en les Comunitats amb una altra llengua oficial reconeguda en els seus respectius Estatuts d'Autonomia distinta del castellà, juntament a l'enriquiment inqüestionable del coneixement, ús i domini de dues llengües, i amb elles la immersió en dues realitats culturals, permet planificar continguts i objectius compartits i possibilita optimitzar el temps disponible per al necessari tractament individual de cada llengua» (p. 156). I encara més endavant es diu que «la riquesa lingüística i cultural d'Espanya hauria de ser coneguda i estimada en tot el territori i, per això, es propiciarà la valoració i el coneixement de les diferents llengües oficials reconegudes en els respectius Estatuts d'Autonomia i de les cultures i literatures que a través d'elles s'han desenvolupat (...). En aquesta línia d'enriquiment lingüístic i comunicatiu, seria desitjable que les administracions educatives donessin les oportunitats als centres de proporcionar la possibilitat, amb caràcter optatiu, d'aprendre les diferents llengües espanyoles. Això, sens dubte, facilitaria el contacte i la convivència entre les diferents Comunitats de l'Estat» (p. 159).

Quant a l'ensenyament general de la llengua, el dictamen dedica una atenció especial a la seva dimensió comprensiva i expressiva, superant la simple transmissió de coneixements sobre l'estructura gramatical i la literatura. Per això es destaca que la llengua oral «ha de ser estudiada com la modalitat més emprada del sistema lingüístic», per a la qual cosa «s'ha de posar l'alumnat en situacions formals d'utilització oral de la llengua perquè compregui i pugui emprar les diverses modalitats d'elocució, evitant falques, vulgarismes i incorreccions, i ensenyant-los que dotin el seu discurs d'idees, opinions i criteris

10. Bona prova d'això és el debat permanent que manté a casa nostra el Partit Popular sobre la immersió lingüística a les escoles i la polèmica sorgida arreu sobre la llei de política lingüística (1997). La mateixa ministra és un exemple de les desconfiances esmentades quan, pocs dies després de lliurar-li el dictamen que ens ocupa, manifestà la seva preocupació perquè «moltes vegades el castellà s'ensenyava en català».

propis» (p. 155). No s'exclou, però, l'estudi de la gramàtica perquè es considera «un instrument important de coneixement i de comprensió dels textos i així aprofundir en el domini reflexiu de la llengua» (p. 156).

La literatura, com a «expressió més perfecta de la comunicació», permet introduir l'alumnat en els diferents móns possibles, en els seus conflictes, situacions, personatges, temes i construccions textuales, a més d'educar la seva sensibilitat i desenvolupar actituds d'apreciació vers l'obra literària (p. 157).

Fent referència a l'estudi comparat, el dictamen demana que en les comunitats autònomes amb una sola llengua oficial s'ampliï el seu horari d'estudi en l'ESO i el batxillerat. També s'insisteix que «la llengua de reforç hauria d'ésser d'oferta obligada en tots els cursos de l'ESO i d'elecció recomanada per a tots els alumnes amb dificultats d'aprenentatge» (p. 158).

L'estudi de les llengües estrangeres és esmentat però sense merèixer especial rellevància. Figura en el mateix paràgraf on es parla del tractament de les dues llengües oficials en els centres de les comunitats autònomes afectades, i pel que fa a les comunitats oficialment monolingües es diu que «seria convenient elaborar també una programació on s'harmonitzin les estratègies pedagògiques de les diverses llengües, tant l'oficial, amb les seves possibles variants dialectals, com les estrangeres» (p. 156).

Ciències socials, geografia i història

La redacció d'aquest apartat va ser la més polèmica de tot el dictamen, atesa la indubtable càrrega ideològica i política que conté. Tant és així que en l'apartat d'història hi hagué una intervenció directa del president del Grup de Treball per facilitar el consens¹¹.

La primera situació que calgué vèncer va ser la intenció de redactar un llistat exhaustiu de continguts històrics que haurien de formar part dels mínims curriculars. Finalment, es va acceptar esmentar uns continguts de caire molt general que deixessin marge als respectius governs i als centres per concretar-los d'acord amb la seva perspectiva històrica i territorial. El text concret diu que s'ha d'estudiar «específicament el funcionament de la monarquia espanyola al llarg dels segles XVI i XVII. Com és indispensable donar complida notícia de com aquest model inicial de la monarquia hispànica s'encaminà cap a motlles unitaris des de la monarquia borbònica fins a l'estat liberal i constitucional. Es recomana, per això, examinar amb detall el procés de formació de l'estat liberal des del segle XIX fins a ja entrat el segle XX amb el sorgiment, en mútua interacció dels plantejaments centralistes i les seves alternatives foralistas, federalistes i nacionalistes» (p. 164).

11. La qual cosa no impedi que algun membre manifestés clarament la seva incomoditat vers la redacció final perquè no quedava prou explícita la naturalesa «comuna» de la història d'Espanya. Després aparegueren articles en la premsa madrilenya, i certs col·lectius d'historiadors es manifestaren respecte a la insatisfacció que els produïa el text del dictamen.

La constatació en l'estudi comparat del poc pes que la perspectiva europea i mundialista té en els continguts actuals de la història a Secundària, va motivar que es demanés en el dictamen que «la història hauria de sobrepassar la perspectiva local per obrir-se a continguts adequats de la història universal», per afegir que «s'ha de tenir en compte de forma expressa allò que tenim de comú culturalment amb els altres pobles d'Europa i que fonamenta l'actual integració europea» (p. 164). També ha estat motiu d'atenció la metodologia didàctica de la història i la seva funció en el conjunt de l'ensenyament secundari. Sobre la primera es diu que «el fil conductor de l'ensenyament de la història ha de ser la perspectiva cronològica» i també aconseguir que els alumnes «consolidin un cabal mínim de dades històriques concretes que els permetin situar els grans esdeveniments històrics» (ídem). I entre els objectius es pot anomenar el fet que els alumnes tinguin un coneixement adequat i suficient sobre «l'organització i l'administració d'Espanya, la seva conformació política i el caràcter de les relacions que en cada moment històric s'han establert entre les Comunitats que la integren. Les diferents concepcions de l'Estat, l'evolució de les formes de poder polític i les seves repercussions socials al llarg de la història» (p. 166).

L'apartat històric finalitza amb la recomanació que es procedeixi, per part de les administracions educatives, a «reforçar aquests estudis en tot l'ensenyament secundari ampliant-los tant com sigui possible i tant a l'ESO com al batxillerat» (p. 166). Cal dir que aquesta recomanació no va ser consensuada pels representants catalans i que s'imposà a última hora com una clara concessió als sectors més insatisfets per la resta de reflexions fetes sobre la història.

La geografia no va plantejar tanta polèmica com la història. Amb tot, els especialistes del Grup de Treball manifestaren certes crítiques sobre l'estructura actual dels continguts mínims que van ser assumides per la resta del grup. El dictamen assenyala que «alguns continguts englobats sota apreciacions massa genèriques i negatives de la realitat ambiental i social... s'han de compensar amb l'estudi de la diversitat dels paisatges terrestres i dels fenòmens d'aculturació». També es critica «l'ús no adequat del criteri d'escala», que «impedeix la visió geogràfica integradora». S'acaba destacant que «aquesta presentació inconnexa de la realitat geogràfica comporta el desconeixement de la realitat plural de l'Espanya actual i, molt en particular, l'absència de tota ensenyança sobre altres Comunitats Autònomes que no són la pròpia» (p. 161).

Seguint la línia de la demanda progressiva de més presència curricular de les matèries analitzades, també per a la geografia es va acabar recomanant introduir una geografia com a matèria optativa per a les modalitats de batxillerat diferents de la d'humanitats i ciències socials.

I una referència explícita al professorat...

El Grup de Treball va considerar convenient fer una referència explícita al professorat de Secundària, encara que aquest no era objecte del dictamen; però el seu paper en la Reforma va sortir reiteradament en els debats de les seccions i

en totes les reunions mantingudes. Els inevitables plantejaments corporatius quedaren palesos per part dels membres del Grup que pertanyien a aquest col·lectiu, si bé certs principis van ser admesos per tothom.

Hi ha unes consideracions genèriques respecte a la desmotivació professional dels docents, deguda, «entre altres causes, a la duresa del treball que realitzen, la complexitat de les noves funcions que amb la LOGSE han de desenvolupar (atendre la diversitat de l'alumnat, fomentar la col·laboració en l'aula, educar en la tolerància i en el respecte als altres i, per descomptat, transmetre coneixements), la sensació d'abandonament i d'indefensió davant problemes molt diversos, la falta d'estímul professional i de reconeixement social...» (p. 166). La conclusió que se'n treu és també l'habitual: demanar a les administracions una sèrie de mesures que van des de la formació adequada fins a l'aplicació de més mitjans, passant per «primar els esforços d'aquells professors més implicats en l'activitat docent» i facilitar la recerca educativa, la participació en l'elaboració de materials didàctics, etc. El lector no coneixedor del tema fàcilment podria pensar que fins ara no s'ha fet res de tot això.

Per al professorat responsable de l'ensenyament de la filosofia, de l'ètica i de les llengües clàssiques es demana expressament una preparació didàctica apropiada. En definitiva, sembla una manifestació expressa de la poca professionalitat dels actuals docents d'aquest àmbit, la qual cosa no deixa de ser sorprenent quan el dictamen ha insistit tant sobre la necessitat d'ampliar les matèries que imparteixen.

Més interessant pot ser la referència a la necessitat d'una formació inicial que valori tant la capacitació «científica» com la pedagògica, i la demanda que aquesta formació s'imparteixi en les aules universitàries. Ara bé, resulta que continua paralitzada per part del Ministeri —com ho va paralyitzar el del govern anterior— l'aplicació del model de formació pedagògica del professorat de Secundària que demana la LOGSE.

Què cal esperar en el futur?

Tal com es va comentar en els diversos mitjans de comunicació, i ja s'ha indicat al començament d'aquest article, tot aquest procés del dictamen sobre les humanitats ha estat tenyit d'interessos polítics més que pedagògics. Avui encara no tenim dades fiables sobre la nova Secundària Obligatoria que planteja la LOGSE, i menys encara sobre els nous batxillerats, per dur a terme una revisió profunda dels currículums respectius.

Certament, no es tracta de mitificar la llei ni de considerar-la intocable. Ben segur que caldran correccions a mesura que es vagi aplicant per garantir-ne l'eficàcia i la factibilitat. En aquest sentit, ens podem adherir al mateix dictamen quan especifica que «la mateixa LOGSE estableix en el seu preàmbul que la llei conté suficient flexibilitat com per assimilar en les seves estructures les reorientacions que pugui aconsellar la realitat canviant del futur» (p. 29), però s'han d'evitar precipitacions sense fonament que solament portin la desconfiança vers la Reforma i la desorientació de la comunitat educativa.

D'altra banda, no deixa de ser curiós que si el Ministeri estava tan convençut de la necessitat de certs canvis no els introduís immediatament en el territori que encara gestiona, on, per cert, l'aplicació de la Reforma es duu a terme de manera molt lenta. Solament ha estat després que el dictamen no ha avalat una intervenció àmplia en els continguts mínims i en l'estructura de la Secundària quan la ministra ha anunciat per al territori MEC una sèrie de mesures curriculars que ja podia haver determinat abans.

A Catalunya, el Departament d'Ensenyament ha concretat algunes mesures que ja portava negociant temps enrere amb els col·lectius de docents de filosofia i de llengües clàssiques i que es materialitzen en la introducció de dos crèdits tipificats més de cultura i llengua clàssica (llatí) i un crèdit d'ètica. Cal recordar que l'estructura curricular de crèdits és exclusiva de Catalunya i que totes les propostes que es fan al dictamen sobre humanitats parteixen de la base del currículum organitzat per matèries.

És notori que el dictamen resultant no ha estat el que hauria desitjat el Ministeri per dur a terme una reforma dels mínims curriculars sense el cost polític que representa fer-ho directament i sense el consens dels governs que tenen traspassat l'ensenyament. Però això no vol dir que el tema resti tancat, atesos els antecedents que es tenen sobre la forma d'actuar de la titular del Ministeri, i la insistència de certs grups docents afins que veuen en la Reforma unes exigències d'actuació a les quals no hi estaven acostumats i vers les quals no hi manifesten gaire inclinació.