

## La història contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari, 1970-1990

Francesc Xavier Hernández Cardona

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
DIVISIÓ I  
DEPARTAMENT D'HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA

TESI DOCTORAL

"LA HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA DE CATALUNYA EN  
L'ENSENYAMENT PRIMARI I SECUNDARI, 1970-1990"

per Francesc Xavier Hernández i Cardona

Director de la Tesi: Dr. Pelai Pages i Blanch  
Setembre del 1993.

## CAPÍTOL 6. LA REFORMA. HISTÒRIA I ENSENYAMENT OBLIGATORI

---

*Els prolegòmens d'una reforma necessària. Les iniciatives de la Generalitat: cicle superior. Les iniciatives de la Generalitat: primer cicle de secundària. La configuració del cicle dotze-setze. L'ordre del 1988. Reconsideracions a primària i secundària. Notes per a un balanç.*

---

### ELS PROLEGÒMENS D'UNA REFORMA NECESSÀRIA.

A principis de la dècada dels 80 diverses eren les variables que convergien pressionant cap a una nova reforma, en profunditat, del sistema educatiu a l'Estat espanyol i a Catalunya. D'una banda, Europa havia experimentat durant la dècada dels 70 vertiginoses transformacions que havien precipitat la configuració de societats post-industrials en els països occidentals. La disminució del sector secundari, la potenciació i diversificació del sector serveis, la irrupció en massa de la informàtica en els processos productius, la importància creixent dels mitjans de comunicació, l'aturada de la crisi energètica etc., havien propiciat ràpides i profundes transformacions socials. La mobilitat social i l'aparició d'un atur estructural havien desdibuixat les rígides fronteres de classe. Alhora, la configuració de l'Europa occidental com una unitat de mercat, per superar els vells mercats definits pels estats-nació capitalistes europeus, esdevenia una necessitat. L'entrada de l'Estat espanyol al mercat comú i les perspectives i reptes que s'obrien en aquest sentit esperonaven també els canvis.

Calia aprofundir en la universalització de l'educació allargant el període de l'ensenyament obligatori, buscant un procés de convergència amb altres sistemes educatius europeus. També calia dissenyar un sistema educatiu que fos capaç de respondre als reptes d'un món canviant assegurant una formació versàtil i utilitària a la població, a fi d'augmentar globalment en competitivitat i eficiència.

D'altra banda, les condicions internes també ajudaven a plantejar-se una reforma. El govern socialista veia consolidada la seva posició quedant ja lluny les inquietuds que s'havien desfermat a partir del 23-F. Això feia que pogués plantejar-se una reforma. Però altres necessitats que llavors el govern considerava més immediates, com ara la reconversió industrial i la prioritat d'aconseguir ritmes de creixement econòmic ràpids, feia que el tema de la reforma educativa s'hagués de pensar amb calma i prudència. La Reforma no podia limitar-se a un canvi de programes, havia de ser forçosament un replantejament de tot el sistema educatiu, i això implicava un procés costós que havia de contemplar el remodelatge de cicles, la reorganització de les plantilles de professorat, la creació, reconversió o adaptació de nous centres, la formació permanent del professorat... és a dir, un procés molt costós. En principi, val a dir que el govern va optar per continuar el model d'aprofitament dels recursos del sector privat, iniciat amb la LGE, i que seria sancionat per la LODE (Llei Orgànica del Dret a l'Ensenyament). De bon principi va quedar clar que no hi havien possibilitats de fer marxa enrera i que, per tant, es renunciava a la creació d'un model educatiu unificat amb hegemonia del sector públic.

Els primers passos, i també els segons, de la Reforma van començar per allò més econòmic: experimentacions, discursos i especulacions teòriques sobre el model de disseny curricular a seguir.

El ministre J. M<sup>a</sup>. Maravall va fer, a partir del 1983 els primers tempteigs, implantant un procés d'experimentació de reforma en alguns centres d'EGB (cicle superior) i d'ensenyaments mitjans del territori MEC, procés d'experimentació que es va estendre a l'educació infantil. Començava llavors un llarg camí que seria explanat per l'aprovació de la LRU (Llei de Reforma Universitària) en el 1983; la LODE (Llei Orgànica del Dret a l'Educació) en el 1985 i que acabaria amb l'aprovació de la LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu) el 1990, tot i que la implantació total del procés difícilment podia fer-se abans del 2.000.

Pel que fa a la Generalitat, la conjuntura per prendre iniciatives en educació eren bones. La Generalitat s'havia consolidat i el govern de Convergència i Unió havia esdevingut hegemònic agafant experiència de govern dins les regles de joc marcades per la Constitució i l'Estatut d'Autonomia. D'altra banda, el país començava a donar símptomes de recuperació cultural i cívica, assolint-se cada cop més una situació de normalitat. La conjuntura exterior que impel·lia al canvi, seguint l'estel europeu, conjuntada amb la prudència del govern socialista i la seguretat i confiança que havia assolit respecte les seves possibilitats el govern autonòmic, van fer que la Generalitat definís una estratègia moderadament ofensiva per prendre posicions quan la reforma educativa esdevingués una necessitat inajornable.

A fi de no tornar a anar a remolc del Ministeri d'Educació, la Conselleria d'Educació s'havia d'avançar a les iniciatives experimentadores de Maravall, propiciant un model propi i prestigiat, i avançar-se en l'experimentació, aixecant al màxim el llistó de la qualitat, a fi de condicionar la política ministerial.

Calia que Catalunya anés molt per endavant i generant molt de paper, buscant una política fàctica de fets consumats. òbviament el

desafiament tenia un sostre en la limitada capacitat financera de la Generalitat per sostenir i mantenir el tren d'una reforma d'élite. Es comptava, però, amb una bona dosi d'entusiasme entre sectors professionals de l'ensenyament, amb bones actituds per col.laborar en qualsevol nivell.

En aquesta tessitura, la Generalitat va donar els primers passos configurant equips tècnics de col.laboradors externs, que assessoressin un nou model de disseny curricular i el seu desenvolupament en les diferents àrees. La iniciativa es basava en l'experiència adquirida en l'elaboració del *Pla de presentació i complementació del Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual* (Ordre del Conseller d'Ensenyament de 20 de desembre de 1983, DOGC 15 de febrer de 1984).

El repte d'establir un marc curricular comú a tots els nivells educatius s'entenia com una de les principals prioritats, ja que el seu disseny podia permetre enquadrar, amb un cert ordre i coherència, les múltiples reordenacions que s'albiraven de les més diverses àrees i nivells.

A finals de 1983 es van constituir els diferents grups de treball que es van responsabilitzar de la reforma del cicle superior i de la seva experimentació. Els especialistes van adreçar la seva activitat a analitzar les programacions de cicle inicial i mitjà a fi d'assegurar la continuïtat, revisar les conductes finals proposades pel MEC, formular metodologies de treball per a les diferents àrees i elaborar els programes de cicle superior. Mentre, un grup de psico-pedagogia treballava en l'elaboració d'un document que contemplés el disseny del curriculum del cicle, la seva organització global i la infraestructura necessària. Alhora, també començava a estudiar-se la reforma del primer cicle d'ensenyament secundari. La multiplicitat d'àrees i nivells va obligar que el grup de psico-sòcio-pedagogia

centrés els seus esforços en el disseny d'un model de curriculum compatible amb les exigències que es plantejaven des de les diferents àrees curriculars.

Quan això va estar mínimament organitzat i en marxa va donar-se el tret de sortida. El conseller Joan Guitart feia pública, el 23 de juliol de 1984, una ordre per la qual s'aprovava un pla experimental de la reforma del cicle superior d'EGB i del primer cicle d'ensenyament secundari (1).

L'ordre, redactada d'una manera molt intel·ligent, deixava intuir que la Generalitat iniciava la marxa, ni que fos a través d'un pla experimental i amparant-se en la seva competència:

"...En funció de tot l'anteriorment exposat, d'acord amb la llei 8/1983, de 18 d'abril, de Centres Docents Experimentals, en ús de les atribucions conferides a l'article quinzè de la llei Orgànica 4/1979, de 18 de desembre, de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya i R.D. 2809/1980, de 3 d'octubre, sobre traspàs de serveis en matèria d'ensenyament, i sense perjudici de les facultats atribuïdes a l'Estat per la Constitució i la llei orgànica 5/1980, de 19 de juny, d'Estatut de Centres Escolars..." (2).

De fet, l'experimentació era la tapadora que permetia avançar en la creació d'un model curricular i començar a redissenyar àrees. Cal suposar que per raons de coherència i necessitats les àrees pioneres que es van escollir van ser les de Llengua i Socials.

## LES INICIATIVES DE LA GENERALITAT: CICLE SUPERIOR.

L'equip tècnic que va començar a treballar les Socials al cicle superior, compostat per especialistes externs (3) coordinats pel Departament d'Ensenyament, va fer públics els seus primers treballs pel juny del 1985 (4).

Aquesta primera proposta es va fer abans que el marc curricular estigués enllestit, però ja copsava algunes de les línies mestres que aquest contemplaria. Així, es feia una proposta global de continguts per a tot el cicle sense senyalar cursos, i es donaven uns objectius terminals entenent que eren les fites que havien d'assolir els alumnes en finalitzar els estudis de cicle. Un aspecte novedós era la consideració dels continguts. S'entenia que aquests eren de tres tipus: a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals, b) Procediments, c) Actituds, valors i normes. Com a continguts, tots eren avaluable; això suposava que en el futur les tècniques de treball pròpies de l'àrea serien tant importants com els aspectes conceptuals d'aquesta.

L'opció que es va donar en aquest primer document era certament rupturista, i no només per l'agrupació dels tres tipus de continguts, ja que aquesta opció responia a la filosofia del marc curricular en fase d'elaboració; ho era perquè plantejava una proposta de socials interdisciplinar. En efecte, la geografia i la història, així com altres ciències i disciplines socials, apareixien dislocades en funció d'uns nuclis temàtics bàsics, a partir dels quals s'articulaven les aportacions de les diferents disciplines. Es feia, doncs, una proposta de curriculum integrat.

Quatre grans eixos servien per enquadrar els continguts factuais i conceptuals: 1) L'estudi del territori, 2) l'Estudi del present, 3) L'estudi del món, 4) L'estudi del passat (5).



Mentre, els continguts de procediments s'organitzaven en deu apartats: 1) Observació de la realitat, 2) Treball amb mapes, 3) Treball amb plànols, 4) Compondre croquis geogràfics i maquetes a escala, 5) Enquestes, 6) Procediments estadístics, 7) Comentari de text, 8) ús de fonts bibliogràfiques, 9) Anàlisi de la informació a través dels mitjans de comunicació social, 10) Elaborar treballs monogràfics (6).

El pes de la història es fa difícil d'avaluar, ja que s'optava, de bon començament, per un model curricular obert, del qual es donava un primer nivell de concreció per a tot el cicle i que els professors havien de desenvolupar i seqüenciar. En aquest sentit l'element més orientatiu que ens pot ajudar a detectar el pes de la història són els objectius terminals. Com hem assenyalat anteriorment, s'entenia que aquests objectius eren els que l'alumne havia d'assolir en finalitzar el cicle, i estaven referits indistintament als tres tipus de diferents continguts que es marcaven: a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals. b) Procediments. c) Actituds, valors i normes.

Atenent els objectius terminals no trobem clarament definits, de manera específica, els que es refereixen a història, ja que normalment estan redactats també en una clau molt integrada. Així, per exemple, l'objectiu terminal núm. 1, diu textualment:

"Conèixer i explicar les principals característiques del medi físic, social, econòmic, polític, cultural i històric de Catalunya i d'Espanya. Saber-los comparar amb d'altres comunitats europees i mundials" (7).

òbviament, es tracta d'un objectiu terminal molt genèric a partir del qual hom pot interpretar pràcticament qualsevol cosa.

Altres objectius, tot i que més precisos, tampoc aporten massa llum sobre el pes de la història. Així, els objectius terminals referits a fets i conceptes, números 7, 8 i 9 diuen:

" 7. Situar en el temps els principals graons de l'evolució històrica de Catalunya i d'Espanya amb algunes referències a la història de la humanitat.

8. Conèixer i explicar les principals semblances i diferències entre la història de la pròpia comunitat i la de les altres comunitats.

9. reconèixer en el paisatge i en el medi les manifestacions principals del passat, situar-les en el curs històric".

Com en el cas anterior es fa difícil avaluar amb precisió el protagonisme de la història. L'única conclusió objectiva que podem fixar és que dels onze objectius terminals (de fets conceptes i sistemes conceptuals), proposats en aquest primer assaig, quatre contenien referències a aspectes històrics. Sí que quedava clar, des del primer moment, que el nou estil de programació era totalment obert i que no garantia, ni volia garantir, allò que el mestre o professor havia d'exposar a l'aula. El grau de continguts d'història contemporània, d'història de Catalunya, etc. havia de quedar, a la pràctica, a criteri dels equips de professorat encarregats de definir els segons i els tercers nivells de concreció. Òbviament, això no deixava de ser problemàtic des d'un punt de vista polític.

Aquest primer document va venir aviat complementat per una nova versió que ja incorporava de manera més sistemàtica algunes de les indicacions que paral·lelament s'anaven treballant sobre el marc curricular (8).

La nova proposta no aportava variants significatives respecte el primer document, a banda de presentar una més gran sistematització formal. Els objectius terminals referents a fets, conceptes i

sistemes conceptuals seguien essent els mateixos (9), i dels objectius terminals referents a procediments, quinze en total, dos feien referència exclusiva a història (núm. 6 i 15) i els altres podien aplicar-se, explícitament o implícita, a la disciplina (10). Pel que fa als vuit objectius terminals referits a actituds valors i normes, només el darrer: "Comportar-se de manera respectuosa amb els elements del passat que perduren entre nosaltres" estava relacionat amb la història (11).

#### LES INICIATIVES DE LA GENERALITAT: PRIMER CICLE DE SECUNDÀRIA

La reforma experimental del cicle superior va donar-se en paral·lel al tempteig de reforma del primer cicle de l'educació secundària. S'entenia que aquest primer cicle havia d'unificar els dos primers cursos de formació professional i de batxillerat, en la perspectiva que, si l'ensenyament obligatori s'allargava dos cursos, esdevindrien obligatoris. Es pensava també que aquesta perllongació de l'ensenyament obligatori respectaria els cicles establerts fins llavors: inicial, mitjà, superior, al qual s'afegirien els dos primers cursos de secundària. En bona lògica calia pensar que s'aprofitarien les infraestructures i l'enquadrament del professorat tal qual estava configurat en aquell moment, i que, per tant, els dos primers cursos de secundària serien autònoms respecte l'EGB.

A l'igual que amb l'experimentació del cicle superior, la Generalitat va procedir a organitzar equips d'especialistes en les diferents àrees (12); configurant-se un equip que havia de solucionar l'experimentació d'una nova àrea que responia al títol d'"Entorn Social", i que havia de refundre (en una sola matèria) les antigues assignatures de primer i segon curs del BUP i de FP, de geografia i història.

El repte era important perquè, si bé a l'EGB ja hi havia una certa consciència i tradició (més o menys afortunada) de treballar geografia, història i ciències socials en una sola assignatura, a la secundària aquesta tradició no existia, i la ruptura de la independència disciplinar podia resultar altament problemàtica.

Pel juny del 1985 es va publicar la primera proposta d'Entorn Social per a l'ensenyament secundari (13). Aquest primer document no explicitava encara una proposta de continguts; sí que es feia, tanmateix, una primera aproximació als objectius terminals. De la consulta dels nombrosos dossiers experimentals elaborats pel grup se'n desprèn l'intent d'estructurar una proposta pluri-interdisciplinària, molt articulada per la història, que respongués als reptes d'una matèria que estava previst desenvolupar en tres crèdits.

Pel que fa a aquesta primera proposta, i atenent als objectius terminals, no queda clar el pes de la història, si bé s'intueix que aquesta queda millor explicitada que a la proposta de primària. Sobre un total de 23 objectius terminals, referits al conjunt de continguts, n'hi ha 7 explícitament referits a la història (núm. 5, 6, 7, 8, 14, 15, 21) mentre que bona part de la resta estan també relacionats implícitament amb la història (14).

En qualsevol cas, els programes experimentals tenen un interès anecdòtic en el període que centra el present treball, ja que el seu impacte es va reduir als centres experimentadors. L'interès rau, en qualsevol cas, en el fet que serien els prolegòmens del disseny curricular a aplicar ben entrada la dècada dels 90.

Mentre es procedia a l'experimentació, a partir del curs 1984-85, el marc curricular s'anava perfilant fins arribar a la seva concreció definitiva. La publicació formal del *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*(15) va aparèixer definitivament pel juny del

1986, tot i que abans ja havien sortit versions poli-copiades. L'obra figurava finalment sota la responsabilitat i direcció del Dr. César Coll amb la col.laboració dels tècnics del Gabinet d'Ordenació Educativa i del Servei d'Educació Especial de la Direcció General d'Ensenyament Primari.

El treball venia a donar un nou impuls de racionalització i coherència, des del punt de vista psico-sòcio-pedagògic al procés de reforma, marcant definitivament el joc, o el marc, on s'havien d'inscriure, i subordinar, els dissenys curriculars de les diferents àrees dels diferents nivells. El canvi estructural era molt important i significava un gir copernicà, tot i que discutible. A partir de la definició d'un marc curricular, les diferents disciplines havien de plantejar-se respectant la pròpia lògica interna i adaptant-se a un marc general dissenyat des d'un punt de vista psico-pedagògic, i la sintonia entre ambdues lògiques no sempre havia de ser fàcil o possible. La definició d'un marc pre-establert, que pretenia ser útil a disciplines i matèries molt diferents coartava el lliure desenvolupament didàctic i divulgatiu de les ciències i disciplines referents que passaven de ser estructurants a ser estructurades.

El marc curricular no pot ser objecte d'una anàlisi intensiva en aquest treball; amb tot cal volwm assenyalar alguns dels seus aspectes ja que influïrien decissivament en el replantejament de les socials i de la història. Darrera de la proposta hi havien unes determinades teories psico-pedagògiques que s'emmarcaven en una concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de la intervenció pedagògica. En aquesta dinàmica es considerava fonamental tenir presents els coneixements previs dels alumnes i adequar els processos d'ensenyament a les seves necessitats i contextos específics.

S'insistia en la necessitat de partir del desenvolupament de l'alumne. Es prenia com a referència la teoria dels estadis evolutius

de la psicologia genètica, segons la qual l'acció educativa ha de partir de les possibilitats de raonament i d'aprenentatge que les capacitats que caracteritzen aquests estadis atorguen als alumnes. D'altra banda, l'altre pilar fonamental era la construcció d'aprenentatges significatius. Aquest tipus d'aprenentatge, oposat a l'aprenentatge tradicional memorístic i repetitiu, es produeix quan l'alumne rep informacions i coneixements que es relacionen amb els que ell ja domina, i amb allò que pot integrar als propis esquemes de coneixement personal, els quals es van ampliant, modificant i consolidant. Es llavors que l'aprenentatge s'assimila i es comprèn millor, alhora que es fa més consistent i durable.

Pel que fa a l'activitat de l'alumne, es considera que aquest és el protagonista en el procés d'ensenyança; ell és qui realitza aprenentatges significatius i qui construeix i modifica els seus esquemes de coneixement, qui investiga, qui manipula i qui reflexiona sobre l'acció. En aquesta perspectiva hom considera fonamental estimular els processos d'interactivitat alumne-alumne i professor-alumne, tant els que afavoreixen les activitats de cooperació, com les individuals o les que es fan amb la intervenció del docent.

Aquestes concepcions menaven al disseny d'un currículum obert i flexible, buscant un plantejament que evités la homogeneïtat i la uniformitat curricular. Una proposta de conjunt que es pogués adaptar, però, a cada context socio-econòmic i cultural, a cada centre escolar i fins i tot a cada grup d'alumnes. El currículum havia de potenciar una resposta educativa que tingués en compte la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes, i alhora potenciar l'autonomia i iniciativa professional dels professors. Es pretenia que aquests no es convertissin en simples executors passius de les orientacions, sinó que fossin protagonistes actius que prenguessin decisions en la concreció dels objectius, continguts i estratègies metodològiques en els centres.

En aquesta perspectiva l'Administració s'havia de limitar a donar un primer nivell de concreció prescriptiu per cada àrea i cicle, sense especificar cursos. Aquest primer nivell explicitava els objectius generals de cicle, els objectius generals de les àrees, els continguts i els objectius terminals, és a dir allò que havien d'assolir els alumnes de cada matèria en finalitzar el cicle, així com les orientacions didàctiques pertinents.

El segon nivell de concreció ja era responsabilitat dels equips de centre, tot i que l'administració catalana es reservava la possibilitat de donar els segons nivells de concreció orientatius, que mostressin diferents possibilitats de seqüenciar els continguts. La programació concreta d'aula constituïa l'etapa final, és a dir el tercer nivell de concreció.

A banda d'aquests aspectes generals, la concepció dels continguts era novedosa ja que s'articulaven , com s'ha dit anteriorment, en continguts de *fets, conceptes i sistemes conceptuals; procediments i actituds, valors i normes*. En el cas de la història l'opció esdevenia interessant ja que, tradicionalment, el desenvolupament didàctic de la matèria era un dels grans problemes pendents, i el fet de forçar a reflexionar sobre procediments podia ser altament interessant. Més complex resultava, per a totes les àrees, la reflexió sobre les actituds, per manca d'experiència i per l'escassa clarificació de la proposta en sí mateixa. En teoria semblava correcte, però a ningú se li escapava que podia ser difícil de concretar amb coherència.

Amb l'aparició del marc curricular tota la discussió de la reforma es va polaritzar cap a aquesta variable, la qual cosa resultava, de fet, molt perillosa. El model s'havia realitzat sense tenir en compte les possibilitats de portar a la pràctica un gir copernicà com el que exigia el marc curricular. De fet el nou model implicava

indirectament una acció decidida de formació permanent, una estimulació del professorat, materials i recursos de tota mena, etc.

De fet, tant en l'experimentació del cicle superior com del primer cicle de secundària van començar a perfilar-se alguns dels grans problemes que podia reportar la nova opció. En el cas de Ciències Socials al Cicle Superior el programa rupturista difícilment resultava operatiu a la pràctica, ja que no existien materials localitzables i a l'abast. D'altra banda, el professorat rarament podia acomplir les tasques que se li exigien, costava molt sortir de la rutina i l'experiència i, a més a més, la seva formació de base i coneixements es manifestaven insuficients per abordar amb èxit el caràcter dels nous continguts proposats.

Mentre tot això s'esdevenia a Catalunya, el Ministeri d'Educació havia anat madurant la proposta de reforma. Proposta que es va explicitar el 1987 amb la publicació del *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*(16).

La proposta incloïa un element fonamental: la redifinició dels nivells educatius. Es preveia una Educació Infantil (0-6), una Educació Primària (6-12), una Educació Secundària obligatòria (12-16), i un segon cicle de Secundària a diversificar entre el Batxillerat i l'Educació tècnico-professional. L'adopció del model, que ja s'havia filtrat amb anterioritat, esdevenia molt important ja que la redifinició de nivells hipotecava les successives reformes parcials i experimentacions que s'havien fet en base a la pervivència de l'EGB i el BUP. És a dir, calia començar de nou en tot allò referent a l'experimentació de programes. El marc curricular elaborat des de Catalunya seguia essent, però, útil, i encara més que útil, ja que en la seva proposta el Ministeri d'Educació feia seu, amb variacions de poca importància, el *Marc curricular per a*



*l'ensenyament obligatori*(17). En aquest sentit, l'estratègia iniciada per la Generalitat d'anar per davant podia considerar-se un èxit parcial. Cal dir parcial, perquè no hi havia encara elements suficients per considerar si l'opció del marc curricular va ser l'encertada o no.

D'altra banda, la publicació del Projecte venia a confirmar l'estratègia ministerial de vendre la reforma a terminis. En aquest sentit la divisió de cicles i el projecte curricular eren l'esquer on s'havia de centrar un ampli debat, amb participació múltiple dels sectors socials implicats a l'ensenyament. Amb tot, sobre la reforma administrativa que suposava el procés, amb un remodelatge dels cossos, evident després de la redefinició dels nivells, dels costos dels nous equipaments i dels recursos necessaris estimats per tirar endavant, no se'n deia pràcticament res. Així, el principal problema de la Reforma que era de caràcter administratiu i econòmic quedava amagat per la cortina de fum del debat intel·lectual en abstracte a propòsit de tal o qual model curricular. S'evidenciava un desfassament perillós ja que el discurs grandiloqüent no venia seguit d'iniciatives concretes, o el que és el mateix, un model anglo-saxó no podia resoldre's amb uns recursos tercermundistes. La cortina de fum, des del punt de vista polític era, però, efectiva en el sentit que permetia guanyar temps i potser donava la possibilitat d'anar posant pegots a tort i a dret i anar reduint el llistó d'una manera gradual, desactivant els aspectes més novedosos del projecte. Així, per exemple, ben entrada la dècada dels noranta encara no es sabia amb certesa ni el calendari definitiu de la implantació de la secundària obligatòria, ni qui serien els responsables de la seva impartició, ni amb quines condicions.

## LA CONFIGURACIÓ DEL CICLE 12-16

La publicació del Projecte va marcar una nova etapa per a la redefinició de programes a Catalunya. Calia anar a una síntesi entre l'experimentació del cicle superior i la del primer cicle de la secundària obligatòria. Síntesi difícil des del moment que els equips que havien realitzat els primers treballs no havien tingut punts de contacte. Pel que fa a les Ciències Socials, la Generalitat va optar per organitzar un nou equip amb membres que haguessin participat a les experiències de reforma anteriors (18).

L'equip de socials del Cicle 12-16 va posar-se a treballar immediatament en una proposta de síntesi, ja que l'experimentació del nou cicle havia de començar durant el curs 1987-88. En poc temps es va enllestir el primer nivell de concreció i una proposta de segon nivell de concreció. Així mateix, i a fi de facilitar l'èxit de l'experimentació es va procedir a realitzar un exemple concret de tercer nivell de concreció que abastés la totalitat dels cursos, a fi que els equips experimentadors tinguessin, davant la penúria de materials existents, una base sobre la qual treballar (19).

Per l'abril del 1988, va sortir publicada la proposta de primer i segon nivell de concreció de l'Àrea de Ciències Socials (20).

La proposta que es va elaborar per a l'Àrea de Ciències Socials (denominació oficial de la nova àrea a Catalunya) per al cicle 12-16, va ser novedosa i arriscada. Concordava amb els desitjos manifestats per l'administració (una sola àrea amb caràcter inter i multidisciplinar), concordava amb els pressupostos del marc curricular, amb les indicacions i condicionaments psico-pedagògics i recollia, endemés, tota la tradició de renovació pedagògica que pressionava a favor d'unes Ciències Socials interdisciplinars que liquidessin l'hegemonia estructurant de la geografia i la història.

D'altra banda, l'opció integrada i temàtica que condicionava aquest primer nivell de concreció liquidava la història sincrònica i feia una aposta per la història diacrònica, en el sentit d'incorporar línies de desenvolupament en una tradició anglo-saxona. El seu únic problema era, precisament, el seu caràcter avançat que feia difícil sintonitzar amb un professorat, sobretot a secundària, estructurat disciplinàriament per la geografia i la història, i que veia amb desconfiança, amb raó o sense, qualsevol alternativa que amenacés el seu *status* vigent. Així, tot i que l'experimentació del 12-16 únicament es va realitzar, en un principi, en quatre centres, la difusió del primer nivell de concreció va donar lloc a vives polèmiques en els àmbits més diversos.

Ultra els apartats referents a procediments, un dels aspectes més novedosos era la manera com s'articulaven els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals. Aquests s'organitzaven a partir de cinc grans eixos:

1. Humanitat i medi físic.
2. Ocupació del territori, demografia, hàbitat i urbanisme.
3. Transformació i explotació del territori. Activitats econòmiques i progrés tecno-científic.
4. L'organització dels homes i del territori: política i societat.
5. La culturalització del territori: manifestacions culturals i artístiques (21).

El primer bloc proposava l'estudi del medi, en sí i en relació amb les societats humanes que l'ocupen. Entenent que les persones en societat modifiquen contínuament el medi i que, alhora, el medi influeix, en part, en l'organització d'aquestes societats. Hi havia la voluntat d'introduir en aquest bloc la problemàtica referent a la degradació del medi ambient en la seva vessant social. També es convidava a estudiar diferents societats del planeta (caçadors,

recol·lectors, pastors, agricultors...) que visquessin de manera molt interrelacionada amb el medi.

El segon bloc es remetia a les nocions bàsiques de demografia, i també sobre una de les necessitats bàsiques que possibiliten les formes de vida humanes: l'habitatge. Sintonitzant amb les dues propostes anteriors, s'incorporava l'estudi del fenomen urbà. Totes les nocions es plantejaven tenint en compte les variables de present i passat, d'entorn local-pròxim o llunyà-universal.

El tercer bloc plantejava l'estudi de com les persones havien resolt o solucionaven les seves necessitats materials, en funció de l'aprofitament dels espais i els seus recursos; començant per la més bàsica: l'alimentació. Així, aspectes com l'agricultura o la ramaderia, passant per les activitats de transformació, artesanía i indústria es plantejaven en diferents períodes històrics i en diferents escales espacials. Es donava un gran protagonisme al progrés tecno-científic com un dels grans motors de la història, i això, des del punt de vista de les Socials esdevenia un fet novedós.

El quart bloc proposava l'estudi de les formes d'organització de les societats i del control d'aquestes sobre el territori, és a dir, història i actualitat político-social a diferents escales espacials i destacant-ne el conflicte.

El cinquè bloc plantejava la introducció al complex panorama cultural del món d'avui. També l'evolució de les principals manifestacions culturals al llarg del temps. En aquest context es donava molta importància a la creació artística com a fenomen de comunicació i reflex de l'imaginari de les societats.

Els blocs estaven organitzats del més concret al més abstracte. Els tres primers blocs operaven sobre realitats materials fàcilment

abastables, fins i tot a l'observació i a la manipulació directa (habitatge, ciutat, agricultura, tècnica...), mentre que els dos darrers feien referència a aspectes que exigien més abstracció (organització social, política, cultura...). D'aquesta manera es volia manifestar que s'havien tingut en compte els referents psicològics dels estudiants del cicle, caracteritzats per la transició del pensament concret cap al pensament abstracte (22).

En aquest bloc de contingut conceptual s'optava per superar la dinàmica circular quant a escales espacials (del més proper cap el més llunyà) justificable, fins a cert punt, en els cicles anteriors, per passar a tractar obertament diferents escales espacials (el pròxim-local, el llunyà-universal) i diferents temps (present, passat i prospectiva), pivotant al voltant d'un mateix nucli temàtic o bloc de contingut. El tractament de la història que se'n desprenia, com hem dit anteriorment, era innovador i funcional, ja que la història sincrònica (difícilment abastable per als alumnes d'aquestes edats) quedava bandejada, en un primer moment, per la història diacrònica i les línies de desenvolupament de comprovada eficàcia didàctica.

Val a dir que tant el primer nivell de concreció dels continguts de fets i conceptes, així com la seqüenciació dels segons nivells de concreció, no pressuposava una divisió de cursos. Eren blocs orientatius combinables de molt diferent manera i amb múltiples possibilitats de resolució en funció dels objectius terminals.

Amb una clara visió del futur que esperava a la proposta, els autors no deixaven d'advertir:

"... Som conscients que tal vegada, i en un primer moment, les propostes dels anteriors blocs de continguts (referents a fets, conceptes...) puguin produir un cert vertigen a professionals que es mouen ja amb una certa comoditat amb uns programes que a ningú no

agraden, però que hom coneix, i que hi hagi resistències al canvi. Òbviament aquesta serà una situació "normal" i és el preu que s'haurà de pagar per qualsevol reforma que vagi més enllà del canvi d'ordre o substitució d'enunciats. En tot cas, a mesura que es verifiqui la major funcionalitat dels nous programes enfront de la divisió disciplinària (geografia-història) que fins ara han prevalgut, les objeccions desapareixeran. També és probable que hi hagi resistències o suspicàcies entre alguns estaments professionals que pensin erròniament que la seva matèria perd pes específic dins l'ensenyament. I en aquest cas cal insistir que ha de prevaler la coherència pedagògica i didàctica per damunt del mimetisme amb el món universitari..." (23).

Malgrat que la història desapareixia formalment diluïda a l'àrea de Ciències Socials, la situació de la història, de la història de Catalunya i de la història contemporània quedava relativament ben parada en l'avantprojecte de 12-16. Tot i que es fa difícil avaluar el pes de la història en un currículum obert com aquest, les característiques dels objectius terminals poden orientar-nos a l'hora d'estimar el pes específic de la història. S'ha de tenir present, endemés, que la proposta es feia sense que s'hagués resolt la programació definitiva de primària, i que es comptava que en aquest cicle ja s'introduirien aspectes bàsics d'història i d'història nacional.

En el bloc d'"Humanitat i medi físic", es marcaven un total de 20 objectius terminals. D'aquests, 6 feien referència a aspectes globals de la història o de la geografia històrica de Catalunya, els objectius 1. 14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20. (24).

En el bloc d'"Ocupació del territori: demografia hàbitat i urbanisme", es marcaven 20 objectius terminals. D'aquests, 4 feien referència a aspectes generals d'història de Catalunya (2.4, 2.10,

2.11, 2.20); 4 a història contemporània de Catalunya (2.7, 2.8, 2.12, 2.17); 1 a història contemporània general (2.6); 1 a història antiga de Catalunya (2.13); 2 a història medieval de Catalunya (2.14, 2.15) i 1 a història moderna de Catalunya (2.16) (25).

En el bloc de "Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tecno-científic", constaven igualment 20 objectius terminals. D'aquests, 2 es referien a història general de Catalunya (3.11, 3.19); 1 a història contemporània de Catalunya (3.16) i 2 a història general (3.5, 3.9) (26).

En el bloc d'"Organització dels homes i del territori: política i societat", constaven 22 objectius terminals. D'aquests, 6 estaven dedicats a història general comprnent tots els períodes (4.8, 4.9, 4.12, 4.14, 4.17, 4.21); 2 a història medieval de Catalunya (4.10, 4.11); 1 a història moderna de Catalunya (4.13); i 6 a la història contemporània de Catalunya (4.3, 4.15, 4.16, 4.18, 4.19, 4.20) (27).

En el bloc de "Culturització del territori: cultura i manifestacions artístiques" constaven 18 objectius terminals. D'aquests, 5 eren d'història general (5.4, 5.5, 5.10, 5.13, 5.14, 5.17); 1 d'història medieval de Catalunya (5.15); 1 d'història moderna de Catalunya (5.16); i 1 d'història contemporània de Catalunya (28).

Tot plegat, sobre un total de 100 objectius terminals, 47 estaven dedicats a història (el 47 %) xifra alta si tenim en compte que formalment la història s'havia disolt en una àrea molt més àmplia i que s'havien multiplicat i diversificat els objectes d'estudi. Sobre el conjunt dels 100 n'hi havien 12 que tractaven explícitament sobre la història contemporània de Catalunya (és a dir el 12 %), 4 d'història moderna de Catalunya (el 4 %); 5 d'història medieval de Catalunya (el 5 %), i 1 d'història antiga de Catalunya (1'1 %).

Si tenim en compte que, per a el total del cicle 12-16 es preveien, en els moments de l'experimentació, un total de 71 crèdits comuns (unitat equivalent a 30-35 hores de classe a cursar en un trimestre) i que d'aquests 11 (abans de la retallada que va venir posteriorment) havien de ser de Socials, la posició de l'àrea no era dolenta. Les Socials suposaven el 15,5 % de les matèries comunes. Si tenim en compte els resultats anteriors, el pes de la història podia suposar de manera aproximada el 7,2 % del total dels continguts treballats pels alumnes. Percentatge fins i tot superior a l'estimat per al BUP del 1975. S'ha de tenir present, però, que havien d'existir crèdits variables, uns 36, que no podem comptabilitzar en el còmput total, ja que dins d'aquest podien haver-hi, o no, crèdits d'història que fessin variar els percentatges.

D'altra banda, la història de Catalunya, que no havia entrat mai en el batxillerat ho feia ara amb un percentatge aproximat del 3,3 % sobre el total de la matèria comuna, i la història contemporània de Catalunya disposava d'un 1,8 % sobre aquest mateix total.

Tot i que el projecte de Reforma del 12-16 introduïa millores pel que fa al tractament de la història de Catalunya, aquestes podien considerar-se, tanmateix, poc reeixides. D'altra banda, cal considerar també que des d'alguns sectors d'opinió es pensava que els continguts d'història de Catalunya, que es proposaven en el projecte, no responien a les necessitats d'articular una història política de Catalunya, pura i dura, a l'ensenyament (29).

L'ORDRE DEL 1988.

La primera proposta curricular de ciències socials per a l'encara denominat "cicle 12-16" (posteriorment Etapa Secundària Obligatòria) no va tenir sort. Tot i ser una proposta coherent i progressiva, que



venia a considerar Catalunya com un país "normal", la conjuntura no va ser bona per a l'assaig. Ja hem assenyalat anteriorment que una part del professorat s'hi va manifestar refractari (probablement s'hagués mostrat refractari davant qualsevol altra proposta). Alguns sectors, des d'un punt de vista pedagògic, van considerar que era una opció excessivament nacionalista. Tècnics i mitjans de comunicació de l'estat van bramar amb l'espantall que la història d'Espanya es liquidava de l'ensenyament català (30); professionals vinculats a la geografia i la història van manifestar la seva preocupació davant la pèrdua d'identitat de les seves matèries, i fins i tot l'administració, a l'hora de fer concessions i rebaixes introduiria, a la proposta definitiva, modificacions a la baixa.

Amb tot, el més important va ser que la proposta no venia a solucionar els dèficits immediats que, en matèria de coneixement de geografia i història del propi país, patien els estudiants de Catalunya. El nou disseny podia, a la llarga i conjuntat amb la reforma de primària ajudar a pal·liar els dèficits, però la realitat era que la pràctica totalitat dels centres del país (llevat dels centres de reforma) seguien donant els continguts d'EGB i de secundària marcats per la LGE, i això havia de continuar durant molts anys, fins que no s'implantés la reforma.

Això volia dir que durant molt temps els continguts de caràcter nacional havien de quedar fora de joc a l'ensenyament. En un altre moment el fet no hagués estat un problema important, però cap al 1988 Catalunya ja havia experimentat un considerable avenç cap a la normalització cultural. En aquest sentit, sectors de la societat civil començaven a mirar amb inquietud, i a criticar obertament, el fet que els continguts nacionals romanguessin fora de l'ensenyament i que la geografia i la història del país no s'ensenyés a les escoles de manera prescriptiva.

Diferents iniciatives d'entitats i de ciutadans van començar a pressionar l'administració en aquest sentit, entre d'altres el Col·legi de Doctors i Llicenciats (31) i Omnium Cultural (32). D'altra banda, els sectors més nacionalistes de l'administració veien amb preocupació la inhibició i poca pressa que respecte al tema mostraven els sectors tècnics i professionals vinculats a la reforma, i patien en el sentit que aquesta no donés una sortida favorable al conflicte.

Aquesta conjuntura va impel·lir a l'administració a formular una solució de compromís i transitòria, que garantís la introducció de continguts nacionals de geografia i història a l'ensenyament primari i secundari, si més no, fins que el procés de reforma estigués desplegat.

El 20 de juliol de 1988 va donar-se una Ordre (33) per la qual es regulava i regularitzava la introducció de continguts de geografia i història de Catalunya a l'ensenyament. La proposta tenia una certa coherència formal; el dubte real era el per què la Generalitat havia trigat pràcticament deu anys a dictar una mesura d'aquest tipus, que en bona lògica ja s'hagués hagut de cursar per la mateixa Generalitat provisional. En certa manera venia a demostrar el poc interès que l'administració catalana havia tingut per normalitzar la cultura al país.

La proposta donava un llarg llistat de temes de geografia i història que s'havien d'incorporar als temaris oficials del Cicle Superior i de Secundària, i donava un ventall d'alternatives per a què això fos possible. Publicacions oficials posteriors, amb abundosos materials i propostes, van venir a completar la iniciativa (34). Pel que fa al caràcter dels continguts proposats es formulaven en una línia clàssica de geografia descriptiva i història política, amb importants

absències, ja que la prehistòria i la història antiga no es contemplava (gens a EGB i poc a secundària). Malgrat aquests aspectes, criticables per múltiples raons, la mesura va ser positiva, si més no, va ajudar a somoure l'estat d'opinió dels docents.

Un sector de professionals vinculats a moviments d'opinió pedagògica van criticar i condemnar l'ordre obertament, adduint arguments pedagògics, tot i que els rumors no van transcendir als mitjans de comunicació. A més a més, un dels llocs on s'hi va donar difusió va ser precisament a Vic, mentre es celebrava el primer Simposi de Didàctica de les Ciències Socials (abril-maig 1988) (35), on ja s'hi van produir les primeres polèmiques.

Les crítiques van ser múltiples; els sectors més propers a l'espanyolisme van denunciar l'intent de província i de nacionalisme de via estreta. En altres casos la crítica es va fonamentar arguint raons pedagògiques en el sentit que els programes estaven excessivament recarregats i que una ordre d'aquest tipus venia a agreujar la situació encara més. L'oposició va ser forta a primària, però encara ho va ser més a secundària on l'ordre va ser poc menys que menyspreada i desqualificada sense paliatius. Cal entendre que una bona part del professorat de secundària d'aquells moments responia a uns perfils sociològics i culturals molt determinats, que tractarem més endavant, que feien que es mantinguessin postures refractàries contra quasi tot el que tingués a veure amb continguts nacionals. D'altra banda, l'equació fàcil de nacionalisme català = dreta política, planava encara majoritàriament entre el professorat actiu, històricament escorat cap a l'esquerra d'obediència estatal.

Ara bé, l'oposició dels sectors actius del professorat esdevingué una qüestió conjuntural que no alterava el valor estratègic de l'ordre. Aquesta va ser efectiva a través de la influència que va exercir

damunt els llibres de text. En efecte, els llibres de text van haver de fer-se ressò de l'ordre i incorporar continguts catalans de manera progressiva, i en major o menor mesura. En un principi, el Servei de llibre de text de la Generalitat, encarregat de donar el vist i plau i homologar els llibres va fer, més o menys màniga ampla, però poc a poc va anar apretant els cargols. D'altra banda, la mesura va tenir una bona acollida en el món editorial. En aquells moments es vivien situacions de competència per prendre posicions de mercat de cara a la Reforma, i la possibilitat d'elaborar un producte nou que s'adaptés a la legalitat vigent, no solament no va ser un obstacle, sinó que esdevingué una via de promoció comercial. Així, a principis dels 90, l'ordre del 88 ja havia fet forat i la gran majoria dels llibres de text incorporaven continguts catalans. El fet que el llibre de text seguís essent l'eina didàctica majoritària entre el professorat va fer inexorable l'entrada progressiva dels continguts nacionals a l'ensenyament. L'Ordre del 88, a diferència dels projectes de Reforma va tenir una incidència immediata i general a l'ensenyament.

#### RECONSIDERACIONS A PRIMARIA I SECUNDÀRIA

A finals dels anys 80 el panorama de la Reforma s'havia aclarit una mica més. El Ministeri d'Educació havia procedit a publicar amplis i extensos documents que, poc a poc anaven acotant la marxa del procés. El 1989 es va publicar el *Libro Blanco. Para la reforma del Sistema Educativo*(36) on es consolidaven els pressupostos ideològics i programàtics endegats en el *Proyecto para la reforma*. Poc després sortien els volums del *Diseño Curricular Base*(37) que acotaven definitivament àrees, etapes i cicles.

Com a novetats es definien clarament les etapes, la Primària (cicle inicial, 6-8; cicle mitjà 8-10; i cicle superior 10-12) i la

Secundària Obligatòria, que, aspecte novedós, es dividia en dos cicles, el 12-14 i el 14-16, trencant-se així la unitat del cicle 12-16 que fins llavors havia semblat inqüestionable. Cal suposar que aquesta mesura obeïa a raons pragmàtiques i que deixava la porta oberta a solucions de rebaixa menys costoses, com ara que, en cas necessari, el primer cicle de la secundària obligatòria es desenvolupés aprofitant les estructures, i fins i tot part del professorat, de primària, si les possibilitats de la reforma quedaven mediatitzades per aspectes econòmics.

Un altre aspecte novedós era el de la denominació de l'àrea. Allò que inicialment s'havia denominat *Estudios sociales y humanidades* passava a denominar-se *Geografía, Historia y Ciencias Sociales*.

Cal entendre el canvi de denominació de l'àrea a Madrid (a Catalunya seguiria mantenint-se el de "Ciències Socials") com una prudent retirada. La valoració dels diferents dissenys curriculars de CCAA amb competències, i segurament, el projecte interdisciplinar de Catalunya, sumat a les resistències detectades entre el professorat de secundària, van aconsellar el canvi de nom. Amb aquesta opció s'intentava acostar tothom, als renovadors mantenint el paper de les ciències socials, i als partidaris de l'ortodòxia disciplinar incorporant la geografia i la història. D'altra banda, el disseny curricular base de l'àrea permetia una fàcil adaptació disciplinar per cursos en els segons i tercers nivells de concreció (38). D'aquesta manera, a partir del primer nivell de concreció tothom podia adaptar el resultat final segons el seu criteri, si més no teòricament, ja que els llibres de text haurien de condicionar, a la pràctica, el procés.

Malgrat l'aparició de la nova documentació, que explanava ja definitivament el camí de la promulgació de la LOGSE, la Generalitat va mantenir-se en els seus pressupostos de secundària, i tant el nom

de l'àrea, com el disseny del primer nivell de concreció de ciències socials es van mantenir.

L'allargament de l'ensenyament obligatori havia obert, com s'ha dit anteriorment, una nova bretxa en les batalles dels programes i es feia imprescindible abandonar les reformes efectuades en el marc de l'EGB per procedir a un remodelatge a fons de la nova etapa de primària. En aquest sentit la Generalitat, aprofitant el marc Curricular base, va procedir al disseny de les àrees curriculars de primària a partir del 1989. El projecte de l'Àrea de Ciències Socials per a l'Ensenyament Primari es va publicar a principis del 1990 (39).

La proposta, elaborada com les anteriors per un equip tècnic independent de l'Administració, tot i la seva coherència didàctica va resultar inacceptable políticament. L'anàlisi dels continguts terminals és, al respecte, suggestiva. Els objectius terminals referits a fets, conceptes i sistemes conceptuals sumaven 68, d'aquests únicament onze (9, 10, 11, 12, 13, 37, 38, 40, 49, 50, 51) (40) feien referència a història, però més que a història en concret al domini de nocions temporals i de temps històrics. Pràcticament no apareixien objectius terminals que fessin referència al coneixement de la història de Catalunya, únicament un objectiu terminal (el 40) feia referència a història nacional, i d'una manera molt genèrica ja que textualment deia:

"Donar raó del significat d'alguns llocs, monuments, personatges, fets històrics, símbols, festes, costums i creacions culturals de Catalunya" (41).

La situació esdevenia delicada i mostrava la manca de criteris i coordinació en la Conselleria. La contradicció principal radicava en el fet que la Generalitat havia dictat l'ordre del 1988 per pal·liar un dèficit en els coneixements històrics i geogràfics del país, i

contradictòriament, en els nous programes que s'elaboraven sota responsabilitat de la Conselleria, els continguts de geografia i història de Catalunya per a la primària apareixien, formalment, més minimitzats que mai. La situació va comportar una petita crisi que es va solucionar encarregant urgentment un nou projecte a un altre assessor tècnic. El nou avant-projecte (no publicat en la seva forma originària) va ser enllestit aviat tot i que va trigar a publicar-se'n la versió definitiva, força alterada respecte el seu caràcter originari.

Tot i que quedi fora del període temporal en el qual hem acotat la present investigació val la pena, ni que sigui a manera d'epíleg, valorar aquest darrer projecte de primària, ja que teòricament és el que haurà d'informar l'ensenyament de les socials a Catalunya amb el desplegament de la Reforma Educativa, i, en certa manera, és un corolari dels treballs realitzats durant la dècada dels 80.

La darrera versió curricular de l'àrea que finalment apareixia sota la denominació de: "Coneixement del medi. El medi social i cultural" (42) va publicar-se pel maig del 1992 per Decret del 28 d'abril (43) i, posteriorment, una àmplia publicació de la Generalitat complementaria els continguts del decret amb instruccions més precises (44).

En aquesta proposta els continguts referents a fets, conceptes i sistemes conceptuals s'organitzaven en cinc grans blocs:

- 1) La pròpia identitat.
- 2) El medi físic, paisatges i sistemes humans.
- 3) El medi econòmic i social.
- 4) El medi polític i cultural
- 5) El medi històric.

Els continguts referents a procediments, s'organitzaven en tres blocs:

- 1) Interpretació i representació de l'espai.
- 2) Consciència temporal i temps històric
- 3) Informació, comprensió i aplicació.

Els continguts referents a actituds, valors i normes s'organitzaven en quatre eixos:

- 1) Construcció de la identitat personal.
- 2) Educació cívica.
- 3) Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural .
- 4) Actituds personals en el treball.

Com en casos anteriors es fa molt difícil estimar el pes de la història dins de l'àrea, tenint en compte que es tracta d'un primer nivell de concreció que es pot materialitzar d'infinites formes. Podem, tanmateix, estimar el seu pes a partir de l'anàlisi dels objectius terminals.

En total de manera conjunta per als tres tipus de continguts es proposaven 44 objectius terminals (45). D'aquests, 4 feien referència a la conquesta del temps cronològic i històric (3, 4, 5, 6); quatre a procediments a aplicar en el coneixement i tractament de la història (7, 8, 9, 10); 9 a la història de Catalunya (24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33); 1 a la història de Catalunya relacionada amb la d'Espanya i el món. (34), 1 als símbols i institucions nacionals (38); 2 a la defensa del patrimoni històrico-artístic i cultural (41, 42).



Tot plegat els objectius terminals d'història representaven el 47,7 % del total. Els referits, exclusivament o preferent, a Catalunya el 20 %, i els referits a història contemporània de Catalunya el 4,5 %.

Ara bé, tot i que la història tingués una representació prou digna en el conjunt de l'àrea, el pes de l'àrea havia quedat disminuït en el conjunt de l'etapa. Així de les 5.250 hores lectives que sumaven els tres cicles, a l'àrea de "Coneixement del medi: social i cultural", li corresponien 420. Les hores de socials representaven un 8 % del total, i les hores d'història un 3,8 % .

Cal fer notar que en la proposta de primària de la Generalitat es manifestava una certa prudència quant al tema disciplinar, i en tot moment es respectava una certa independència de la geografia i la història que tenien un tractament específic i veien reconeguda la seva importància:

"...Amb tot, la geografia i la història tenen un cert paper estructurant per dues raons: són matèries sintètiques que aproximen el present i el passat, i compten, a més, amb una llarga tradició escolar que cal aprofitar" (46).

De fet el disseny de primària es va fer amb posterioritat al del cicle 12-16, i aprofitant l'experiència es va optar per un model menys agosarat, que no trenqués excessivament amb la formalitat disciplinar, i que no s'excedís en modernitat tenint en compte la formació i possibilitats dels docents.

Igualment, a tall d'epíleg, ens veiem forçats a valorar la darrera proposta de secundària, tot i que es va formular en un període que excedeix la present recerca. Com en el cas anterior cal fer aquest exercici ja que bona part dels treballs de remodelatge de la secundària obligatòria es van efectuar durant la dècada dels 80, i són els que informaran el desplegament de la Reforma.

Per raons diverses no es va procedir a fer un balanç de l'experimentació del cicle 12-16 de socials, ni va haver-hi cap remodelatge profund per corregir coherentment les deficiències i problemes observats. Així no hi va haver cap marxa enrera pel que fa al tema disciplinar i es van mantenir, a trets generals, els pressupòsits inicials, tot i que mediatitzats pels mínims dictats per Madrid.

El darrer document referent a l'Educació Secundària Obligatòria va aparèixer pel maig del 1993 (47). Els continguts de procediments s'organitzaven en quatre blocs:

- 1) Interpretació i representació de l'espai.
- 2) Anàlisi, interpretació i representació del temps.
- 3) Obtenció i anàlisi d'informació.
- 4) Comprensió i aplicació de la informació.

Els continguts referents a fets, conceptes i sistemes conceptuals s'estructuraven a partir de cinc blocs:

- 1) Humanitat i medi físic.
- 2) Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme.
- 3) Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tecnocientífic.
- 4) L'organització dels homes i del territori: política i societat.
- 5) La culturalització del territori: manifestacions artístiques i culturals.

Els continguts referents a actituds, valors i normes s'organitzaven també en cinc grans blocs:

- 1) Valoració de les pautes de conducta per la convivència i l'estudi.
- 2) Interès per sistematitzar el treball propi.
- 3) Valoració positiva de la convivència cívica i social.
- 4) Respecte, solidaritat i cooperació.

## 5) Relativisme.

Com en els casos anteriors es fa molt difícil avaluar el pes de la història i més en aquesta proposta, hereva de la del "cicle 12-16" que aboca molt clarament a la interdisciplinarietat. Si prenem com a referència els objectius terminals (48) , aquests sumen 52 per al conjunt dels continguts. D'aquests un total de 23 (6, 7, 9, 10, 14, 17, 20, 23, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 50, 51) fan referència majoritària a la història en un sentit ampli (cal recordar que els fils conductors són temàtics a la proposta) i tots poden referir-se, quan no ho fan explícitament, a la història de Catalunya i a la universal. Atenent als objectius terminals, tot i recordar que no és una font objectiva, sinó indicativa, podríem estimar que, pel cap baix, el pes de la història dins de l'àrea era del 44,2 %. Si tenim en compte que per als dos cicles de secundària, es fixaven un total de 86 crèdits comuns, podem estimar el pes de l'àrea en un 9,3 %. El pes aproximat de la història vindria a ser, respecte al conjunt de matèries comunes al llarg dels dos cicles, d'un 4,1 %. (49). Percentatge similar al que la història ocupava en el BUP.

## NOTES PER A UN BALANÇ

Es fa difícil fer un assaig de síntesi de les ventures i desventures de la història al llarg de la Reforma. No tenim encara prou perspectiva, i, òbviament, en el moment de realitzar la present recerca encara no s'havia desplegat. L'interès a tocar el tema radica en prospectar l'horitzó de l'ensenyament de la història a l'ensenyament obligatori a partir de la segona dècada dels 90. Ara bé, des del moment que la presa de decisions i l'experimentació es va efectuar durant els anys 80, i, per tant, entrava dins de l'acotament temporal de la present investigació, es feia necessari el

seu tractament.

A primer cop d'ull es copsa que la dècada del 80 va ser conflictiva en l'ensenyament, i amb importants canvis de ritme pel que fa al pensament del professorat, professorat jove en general en iniciar-se la dècada, molt marcat pels darrers temps del franquisme, i que va anar madurant (per no dir envellint físicament i mental) al llarg del període. En general, els vuitanta s'obrien amb una actitud encara força dinàmica per part de sectors del professorat, desitjosos de canvis. Les fortes transformacions de la societat, i la crisi de valors subsegüent, havien conduït a desfassaments de l'aparell escolar. La inadequació de les matèries i, particularment, de les Socials era doble: d'una banda, no havien renovat el seu aparell didàctic per adequar-se als avenços de la psico-pedagogia, i, de l'altra, no responien a les necessitats ni als miratges de la societat del moment.

La geografia i la història patien en tots els nivells de l'ensenyament un procés de "mari-itziació" (es a dir de convertir-se en "maries") galopant. Les socials es depreciaven contínuament davant d'altres matèries aparentment més funcionals o utilitàries, depreciació que s'estenia a la societat i l'alumnat, i que d'una o altra manera havia començat a acomplexar el professorat respecte a la seva funció i/o utilitat. Procés de depreciació de la matèria al qual no van ser aliens els professionals de la geografia i la història dedicats a la recerca, inclosos els universitaris...

La història, sobretot i més que la geografia, va començar a convertir-se en víctima propiciatòria i boc expiatori dels més diversos fracassos escolars, situació objectivament injusta ja que el fracàs escolar afectava l'ensenyament en el seu conjunt. En aquest context particularment durs van ser els cops que contra la matèria es van llençar des del camp de la psicologia, com els treballs de I.

Pozo, M. Carretero i M. Asensio (50) que van ser revulsius però amb efectes negatius ja que van augmentar, encara més, la desconfiança que tenien els professionals de la història en l'ensenyament, en la seva pròpia tasca i en la radical importància de la matèria en el camp de la formació. Els més pessimistes pensaven que la història acabaria com el llatí i els optimistes passaven a conformar-se amb el salvavides de les ciències socials.

Davant de la situació de fracàs, el professorat de socials esperava molt de la Reforma. La Reforma venia a ser, alhora, la terra promesa i un messiès que acabaria amb els problemes de la geografia i la història i salvaria el professorat de la inseguretat. Per fi podrien disposar d'uns programes engrescadors, capaços d'hipnotitzar els alumnes, per fi podrien disposar d'una matèria útil per al progrés social... Pràcticament tothom acceptava que les coses anaven malament i que calia un gir copernicà, res de velles sol.lucions: tot per la borda. Els professionals més actius i capaços, compromesos d'una o altra manera amb moviments o corrents de renovació pedagògica ostentaven les posicions més radicals. El miratge d'unes ciències socials interdisciplinars amb aportacions de les més diverses matèries i disciplines s'endevinava com el talismà, que unit al pensament constructivista resoldria la situació.

A la pràctica, la realitat va ser diferent. Les velles programacions continuaven vigents i l'experimentació de la reforma mostrava que els canvis no eren tan senzills. Si la geografia i la història tenien un aparell didàctic rovellat, les aportacions d'altres ciències o disciplines socials al món de l'ensenyament eren pràcticament inexistent i els resultats d'una introducció forçada podien arribar a ser estafolarios. Es criticaven les programacions tancades i els llibres de text, però quan es va començar a copsar el que significava elaborar tercers nivells de concrecció i treballar amb materials dispersos, els entusiasmes van començar a minvar. Tal qual estava

plantejada, l'horitzó de la Reforma significava treballar més, i el professorat públic de l'Estat espanyol amb una mentalitat funcional molt arrelada (en qualsevol dels ventalls polítics), forçosament no veia amb bons ulls aquest horitzó si no hi havien compensacions.

D'altra banda, a finals dels vuitanta i principis dels noranta, la Reforma començava a manifestar les esquerdes de les seves febles estructures. El debat intel·lectual psico-pedagògic havia emmirallat durant un temps, però no podia fer-ho indefinidament: a mesura que es concretava apareixien problemes. Hom començava a tenir la certesa de que els centres i els professors difícilment serien capaços de realitzar segons i tercers nivells de concreció amb garanties de qualitat. Hom començava a sospitar que serien les editorials les que, per sort o per desgràcia, tancarien els currículums amb llurs projectes curriculars; amb el que això significava d'entregar part de la capacitat decisòria sobre els programes als grans grups d'opinió privada... D'altra banda, en aspectes pragmàtics i crematístics vinculats a la reforma s'avançava ben poc: cossos docents, formació del professorat, formació permanent, carrera docent, etc....

Pel que fa a les Socials començava a tancar-se el cercle; en molts casos es considerava que era millor boig conegut que savi per conèixer, i les propostes interdisciplinars començaven a mirar-se, sobretot a secundària, amb molta desconfiança. La il·lusió en la Reforma redemptora s'havia acabat; amb pragmatisme començava a considerar-se la Reforma com un mal menor a afrontar amb normalitat i, si era possible, amb professionalitat.

D'altra banda, el procés per a les Socials havia estat extraordinàriament perillós. A principis dels vuitanta la història estava a frec de la desaparició com a matèria. Certament la matèria

desapareixia diluïda en àrees més àmplies, però, podríem dir que "miraculosament" els continguts d'història no experimentaven un retrocés significatiu globalment considerats, ni a primària ni a secundària. La crisi havia tocat fons i la mateixa Reforma començava a fer surar novament la història. A Catalunya els guanys, tot i que moderats atenent la situació global, eren significatius. La història es consolidava dins dels continguts de socials des d'un punt de vista quantitatiu. D'altra banda, els canvis qualitatius eren importants: la història nacional entrava a l'ensenyament i, alhora, la història es diversificava. Els eixos estructurants polítics donaven pas a una història més diversa basada també en la cultura, en el progrés tecnològic, en la vida quotidiana etc.; història que sintonitzava millor amb les capacitats i necessitats dels alumnes.

Es configurava una nova base de partida, a partir de la qual la història podia rehabilitar-se en l'ensenyament i créixer amb vent favorable, ja que la nova conjuntura europea que es dibuixava a l'horitzó començava a exigir una nova i àmplia formació en història per fer front als reptes de futur.

## CAPÍTOL 6. NOTES

1. ORDRE de 23 de juliol de 1984, per la qual s'aprova el pla d'experimentació de la reforma del Cicle Superior d'E,6,8, i del primer Cicle d'Ensenyament Secundari i es fan públics els centres de Catalunya que la portaran a terme en fase inicial, durant el curs acadèmic 1984-85., DOGC 8-VIII-1984, reproduït a; GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Experimentació del Cicle Superior d'Educació General Bàsica*, Barcelona; Generalitat de Catalunya, 1985, pàg. 3-4.
2. *Experimentació del Cicle Superior*, pàg. 3.
3. En un primer moment l'equip va estar configurat per Joan Pagès i Roser Batllori, professors de la Universitat Autònoma de Barcelona, posteriorment s'hi va afegir l'autor del present treball F. X. Hernández.
4. *Experimentació del Cicle Superior*, pàg. 143-167.
5. *Ibidem*, pàg. 143-149.
6. *Ibidem*, pàg. 152-153.
7. *Ibidem*, pàg. 150.
8. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Marc referencials de programació. Experimentació cicle superior. Desplegament curricular Ciències Socials*, Barcelona; Generalitat de Catalunya, Programa Experimental de Reforma Educativa, 1985.
9. *Ibidem*, pàg. 15.
10. *Ibidem*, pàg. 13-14.
11. *Ibidem*, pàg. 16.
12. L'equip encarregat de l'experimentació del primer cicle de secundària va quedar format per Dolors Freixenet, Isabel Ribes, Eulalia Tatché i Cristófol Trepal.
13. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Experimentació del 1er Cicle d'Ensenyament Secundari. Volum II Disseny Curricular. Àrees/Matèries. Crèdits*, Barcelona; Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1985.
14. *Ibidem*, pàg. 110-112.
15. COLL, C. *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Barcelona; Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Secretaria General, 1986.
16. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Proyecto para la reforma de la enseñanza, Educación infantil, primaria, secundaria y profesional, Propuesta para debate*, Madrid; Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.



17. El mateix Cesar Coll que havia estat l'artífex del *Marc curricular*, va passar a assessorar directament al Ministeri d'Educació i Ciència,
18. Després de diverses alternatives l'equip va quedar format per Cristòfol Trepal i per F. Xavier Hernández,
19. Aquests materials que van ser publicats a partir de policòpies configuren un total de 11 crèdits amb més de 3.000 pàgines mecanografiades, a banda de les diapositives i vídeos elaborats expressament com a recursos didàctics. A fi d'explicitar que el contingut venia constituït per conceptes, procediments i valors tenien tres títols. Els citem a continuació:

- CRÈDIT 1: Els homes i el paisatge  
La representació cartogràfica (I)  
Defensar el medi
- CRÈDIT 2: El planeta blau  
La representació cartogràfica (II)  
Ser ciutadans del món
- CRÈDIT 3: L'ara i l'abans del món agrari  
Identificació de les seqüències del temps històric  
Sensibilització pels problemes alimentaris i energètics.
- CRÈDIT 4: Nàixer i morir  
La representació gràfica  
El pautat sistemàtic
- CRÈDIT 5: La ciutat al món  
L'observació directa i indirecta (I)  
El sentit cívic
- CRÈDIT 6: De la feina del camp al fum de la fàbrica  
L'observació directa i indirecta (II)  
Valorar i relativitzar el progrés tècnic i científic
- CRÈDIT 7: Intercanvi i desenvolupament  
Els usos del text  
Fer un sol món
- CRÈDIT 8: Identitat i diversitat  
El debat  
Relativitzar-nos
- CRÈDIT 9: Poder i conflicte  
La deducció conceptual i la interpretació de la informació  
Lluitar per la pau

CRÈDIT 10: Catalunya abans de la industrialització  
La deducció conceptual i la seva inclusió en el temps (I)  
Identificació de les pròpies arrels (I)

CRÈDIT 11: Catalunya dins l'Espanya contemporània  
La deducció conceptual i la seva inclusió en el temps (II)  
Identificació de les pròpies arrels (II)

20. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Marc referencials de programació, Experimentació 12-16, Desplegament curricular, Ciències Socials*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Programa experimental de Reforma Educativa, 1988.
21. *Ibidem*, pàg. 22-23.
22. *Ibidem*, pàg. 29-52.
23. *Ibidem*, pàg. 24-25.
24. *Ibidem*, pàg. 38-39.
25. *Ibidem*, pàg. 39-41.
26. *Ibidem*, pàg. 42-44.
27. *Ibidem*, pàg. 44-46.
28. *Ibidem*, pàg. 47-48.
29. Respecte a l'experimentació de l'àrea de Socials en el cicle 12-16 (Etapa Secundària Obligatoria) i els resultats d'aprenentatge en Història, cal consultar la sòlida tesi doctoral de:  
TREPAT, C.; *El currículum de Ciències Socials a l'etapa 12-16 i els resultats d'aprenentatge en el contingut específic d'Història*, Barcelona; 1992, Tesi presentada en el Departament d'Història Contemporània de la Universitat de Barcelona.
30. En aquest sentit el punt 2 de la introducció del projecte havia causat una forta impressió en medis estatals, Aquest punt deia textualment:

"Els continguts de l'àrea de ciències socials no s'han d'adreçar a uns individus i societats abstractes; s'han de dirigir als joves ciutadans de Catalunya. Per tant, les característiques plurals i diverses de la nació catalana, així com la seva història, han de vertebrar i ser presents de manera irrenunciable en la configuració dels continguts de l'àrea"

El punt 3 continuava en una tònica similar:

"Els continguts de l'àrea han d'estar dissenyats per assolir un coneixement i una comprensió de caràcter general del món d'avui, però no des d'una perspectiva abstracta. Es tracta d'interpretar el món i la seva història des d'una òptica catalana, és a dir, amb el bagatge cultural i les tradicions de la nostra societat..."

31. El Col·legi de Doctors i Llicenciats va portar una campanya sistemàtica en favor de la

introducció de continguts nacionals a l'ensenyament. Durant el 1986 va promoure una àmplia campanya en el sentit que els continguts nacionals s'incorporessin a EGB i Ensenyament Secundari. Es va redactar un manifest que es va entregar a la Conselleria d'Ensenyament, manifest que comptava amb el suport de nombroses personalitats del món de la cultura.

El manifest, així com el llistat de personalitats que donaven suport es va publicar en el Butlletí del Col·legi:

*Butlletí, Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Col·legi de Doctors i Llicenciats, La història i la geografia de Catalunya a B.U.P. i F.P. (gener-març 1986, núm 54).*

Encara al juny del 1988 el Col·legi de Doctors i Llicenciats va insistir sobre el tema publicant una àmplia proposta, acompanyada d'experiències concretes a propòsit de la incorporació de la geografia i la història de Catalunya a la secundària:

*Butlletí, Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Col·legi de Doctors i Llicenciats, Geografia i Història de Catalunya a Secundària (Juny de 1988, núm. 63).*

32. Fent referència a la campanya iniciada per Col·legi de Doctors i Llicenciats, Òmnium Cultural va continuar la campanya pel març del 1987. La revista *Escola Catalana* se'n feia ressò de la situació amb una editorial contundent:

"...Cal trencar la muralla de silenci que ha pesat sobre la nostra història, cal trencar amb el contrasentit que conequem més bé la història dels Estats Units, la de França o la d'Anglaterra, o els quatre tòpics que s'ensenyen sobre la d'Espanya, que la nostra.

Un altre fet alarmant ha estat la supressió de l'únic ensenyament d'història i de geografia, i també de literatura que rebien els nostres ensenyants a través del reciclatge, que era bastant minso i sintetitzat, però que no ha trobat lloc en la nova organització de les anomenades "Activitats de normalització lingüística del professorat", en la programació de les quals apareix només un vague "coneixement del medi", totalment insuficient.

I que quedi clar que no ens decantem pas per una utilització mitificadora i patriòtera de la història, per bé que creiem que tenim tot el dret a la nostra dosi d'idealització o d'exemplificació de períodes, fets i personatges, ni més ni menys que qualsevol altre país, precisament perquè no som una nació de segona. Volem, abans que res, difondre el coneixement objectiu dels fets i de la vida de cada època, dels personatges i de les institucions, de la cultura i, a partir d'aquí, comença la interpretació lliure de cada escola o tendència..."

*Escola Catalana, Publicació de la Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural, DEC-Òmnium Cultural, Trenquem una llança a favor de la història (Març 1987, núm. 232, pàg. 1).*

33. ORDRE de 20 de juliol de 1988 per la qual s'incorporen objectius i continguts de geografia, història i trets socio-culturals de Catalunya a l'Educació General Bàsica, al Batxillerat i a la Formació Professional (DOGC 22-VII-1988).
34. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Història, geografia i trets socio-culturals de Catalunya, Continguts d'aprenentatge amb propostes didàctiques incorporades a les programacions vigents d'Educació General Bàsica, Formació Professional, Batxillerat i COU*, Barcelona; Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1988.
35. El Director General d'Ordenació i Innovació Educativa, Sr. Ramon Juncosa, va ser durament increpat durant l'acte de presentació de la futura ordre que va fer en el Simposi de Ciències Socials de Vic. Van haver-hi, fins i tot, intents d'aprofitar el Simposi per redactar un manifest de protesta adreçat a la Conselleria.
36. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Libro Blanco, Para la Reforma de Sistema Educativo*, Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
37. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Diseño Curricular Base, Educación Secundaria Obligatoria (2, Vol. 1)*, Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
38. *Ibídem*, pàg. 272-368.
39. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Disseny Curricular, Ensenyament Primari*, Barcelona; Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament 1990, pàg. 69-82.
40. *Ibídem*, pàg. 74-75.
41. *Ibídem*, pàg. 74.
42. El Ministeri d'Educació havia decidit, finalment, unificar el coneixement del medi social i natural en una sola àrea per al cicle inicial i mitjà. La Generalitat però va decidir mantenir l'autonomia de l'àrea en els tres cicles (tot i que això no significava un augment d'hores respecte a la proposta del Ministeri) a fi de poder explicitar, de manera prescriptiva, els continguts de socials referents al coneixement del país.
43. DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària, (DOGC 13, V, 1992).
44. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Currículum, Educació Primària*, Barcelona; Servei de Difusió i Edicions, 1992.
45. *Ibídem*, pàg. 40-42.
46. *Ibídem*, pàg. 39.
47. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Currículum, Educació Secundària Obligatoria, Àrea de Ciències Socials*, Barcelona; Servei de Difusió i Publicacions, 1993.
48. *Ibídem*, pàg.

49. Cal tenir present que aquesta xifra és molt indicativa; de fet en el mateix document (*Curriculum Educació secundària Obligatòria, Àrea de Ciències Socials*) es subministren models de segons nivells de concreció que manifesten una més àmplia presència de la història i de la història de Catalunya, pàg. 65-114.
50. Consulteu al respecte:

ASENSIO, M.; CARRETERO, M. i POZO, J.I. "La comprensión de la Historia, Pensamiento relativista". A: *Cuadernos de Pedagogía*, 1986, núm. 133.

ASENSIO, M.; CARRETERO, M. i POZO, J.I. "La comprensión del tiempo histórico" A: *La enseñanza de las Ciencias Sociales* Madrid; Ed. Aprendizaje Visor, 1989.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. i ASENSIO, M. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". A: *Infancia y aprendizaje*, Madrid, núm. 23, 1989.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. "La comprensió de la Història a l'E.G.B.; una assignatura pendent". A: *Perspectiva Escolar*, Barcelona, 1985, núm. 92.

CARRETERO, M. i POZO, J.I. "Desarrollo intelectual y enseñanza de la Historia". A: *La geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales; hacia un curriculum integrado*, Madrid; MEC, 1987.

