

El llatí a les Proves d'Accés a les Universitats de Catalunya (PAU). L'harmonització de contraris

Joan Carbonell i Manils

Universitat Autònoma de Barcelona

Joan.Carbonell@uab.cat



Recepció: 1/10/2011

Resum

L'article consisteix en una reflexió teòrica sobre la prova de Llatí en el marc general de les PAU, en tant que sistema escollit per la universitat espanyola per accedir a la universitat, diferent dels sistemes d'altres països de l'entorn. Tracta de les seves característiques generals (sense entrar en els continguts ni en l'estructura concreta) i dels diversos avantatges i disfuncions que presenta en relació al batxillerat i a l'ensenyament superior.

Paraules clau: Proves d'Accés a la Universitat, Llatí, Catalunya.

1. Introducció

L'accés a la universitat és un tema que mereix més atenció política i social que no pas acadèmica, tot i que, en ocasions puntuals, en depèn el futur acadèmic d'una bona part dels nostres estudiants joves.

A més, és un tema tan farcit de contradiccions, tan prosaic i tan puntual que pràcticament només interessa un dia a l'any: el primer, o sigui, el dia en què tots els estudiants estan afectats per les sempre polèmiques proves de Llengua Catalana i Castellana. Amb tot, és un tema dels que podríem qualificar d'«interès general» i que crea «alarma social».

D'interès general perquè afecta, ha afectat o afectarà tota la població, de manera directa o indirecta. És com una grip –estacional, consecutiva, de durada limitada i cada any amb soca nova– excepte que afecta únicament a una franja de població concretíssima i no es contagia. Crea alarma social abans de desenvolupar-se (com una mena de grip espanyola) i, una vegada l'individu s'ha immunitzat, se n'oblida per sempre més.

Aprofitant, doncs, aquesta oportunitat he volgut defugir voluntàriament de parlar només d'allò que la major part dels lectors coneix prou bé: els continguts i l'estructura de la prova de Llatí a Catalunya. En canvi, m'interessa aportar alguns elements de reflexió sobre el marc general en què s'insereix el Llatí i sobre una sèrie de disfuncions –o si volen, contradiccions– que em veig amb cor d'assenyalar, després d'haver estat el coordinador de l'Àrea de Llengües de les PAU durant 5 anys i de l'assignatura de Llatí des de 1991 fins avui, amb un parèntesi voluntari d'un lustre, provocat per l'exercici d'altres responsabilitats acadèmiques a la UAB.

Envellir juntament amb les proves d'accés a la universitat no és, en principi, cap regalia, però em permet de fer-ne una anàlisi privilegiada des d'un coneixement intern profund: des d'aquell COU que vaig ser dels primers a tastar com a estudiant i dels

darrers a coordinar com a professor, fins a aquestes PAU LOE, passant per les PAU d'una LOGSE que vaig ajudar a construir des del més absolut convenciment.

2. Marc general

2.1. Conveniència d'una prova d'accés

Contra qui propugna la inutilitat de les PAU, per a mi és indiscutible la necessitat que hi hagi una prova externa en el sistema educatiu de secundària que vetlli perquè l'accés a l'ensenyament superior universitari es faci preservant els criteris d'igualtat, mèrit i capacitat d'un col·lectiu de ciutadans que hauran d'ocupar-se de les tasques relacionades amb el lideratge futur de la societat.

Hauria estat un error greu deixar aquesta funció únicament en mans d'una part dels actors –és a dir, el professorat de secundària. Hi ha massa variables que, de fet, podrien distorsionar una qualificació sorgida només de l'equip docent d'un centre de secundària: des de les estrictament econòmiques (que podrien reflectir la divisió entre escola pública, concertada i privada) fins a les emocionals (que podrien beneficiar o perjudicar estudiants d'acord amb les simpaties o antipaties creades en el professorat), passant per les relacionades amb conceptes com l'avaluació sumativa, que no mira tant les competències finals adquirides per l'estudiant com el seu progrés; o bé les inèrcies històriques que, en alguns centres, assenyalen biaixos importants (a l'alça o a la baixa) en les notes mitjanes dels seus estudiants.

Hi ha un segon factor per assenyalar en aquest sentit, petit però important i que afecta la formació de la personalitat de l'individu. Les PAU són la primera prova en la vida acadèmica de l'estudiant en què ha de fer front a una situació límit en la qual es posen a prova no solament les seves capacitats cognitives sinó també la seva maduresa personal davant una situació desconeguda i estressant. En les proves que es fan actualment d'adquisició de competències en acabar la primària i en la secundària obligatòria, l'estudiant no s'hi juga res (és més aviat el centre que pot jugar-s'hi el prestigi); en les PAU, l'estudiant es juga el futur immediat, no pas a una única carta, cosa que seria injusta, sinó en una partida de tres dies i amb algun trumfo a la màniga (la mitjana del batxillerat).

Que ningú no pensi que enyoro o reclamo la brutalitat que van suposar per a alguns de nosaltres les històriques proves d'ingrés al batxillerat i de les consecutives revàlides, les quals anaven «seleccionant» per la via ràpida –als 10, als 14 i als 16 anys– els estudiants cridats a formar part de les elits intel·lectuals de la societat. Sí, però, que em sembla bo i formatiu que l'estudiant tingui com a horitzó de la seva tasca de dos anys de batxillerat una prova que constituirà un 60% de la seva qualificació d'accés als estudis universitaris.

2.2. Funció de les PAU. Seleccionar vs. ordenar

En cap moment no he esmentat encara el mot amb què no solament els mitjans de comunicació i la ciutadania, sinó fins i tot el *Diccionari* de l'IEC coneix aquestes proves: la selectivitat. No ho he fet perquè, al meu entendre, les proves d'accés en elles mateixes no constitueixen un sistema selectiu, en el sentit estricte del terme (com sí que ho serien les antigues proves de l'Examen d'Estat, del PREU o, per exemple la *Maturità italiana*).

Aquestes antigues proves –suposadament de maduresa– «seleccionaven» els estudiants mereixedors d'entrar a la universitat, però, en canvi, no els ordenaven per

poder accedir a uns determinats estudis. Davant aquesta mancança i atès el creixement demogràfic de mitjan dècada dels anys 70 del segle passat, es van dissenyar uns primers cursos universitaris «selectius» que van esdevenir la veritable segona selectivitat d'aquells anys. La creació del COU va significar la desaparició general de iure del curs selectiu i va introduir un factor nou, que perdura fins avui en el nostre país, el concepte de *numerus clausus*, i, per tant, l'ordenació dels estudiants segons la qualificació obtinguda, per cursar aquells estudis que tenien més demanda que oferta. Aquest és l'esperit encara hegemònic en les PAU: ordenar més que no pas seleccionar.

Les PAU, en veritat, no seleccionen els estudiants que poden i no poden accedir a la universitat en funció d'uns coneixements, sinó que més aviat els ordenen de major a menor en funció d'una qualificació obtinguda que, en el pitjor dels casos, pot arribar a ser un 4.

Hi ha algunes xifres que refermen aquesta idea:

- El nombre d'estudiants que superen les PAU: enguany el 94,54% dels presentats (24.988) al juny [fig. 1].

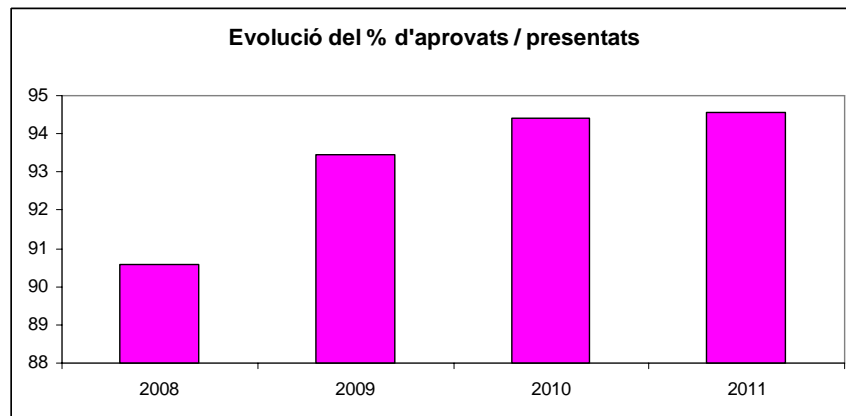


Fig. 1. Elaboració pròpia a partir de les dades de la Secretaria d'Universitats i Recerca

- L'increment en el darrer quinquenni (2007-2011), de la nota mitjana de PAU sense tenir en compte la fase específica (és a dir, sobre 10), que ha pujat progressivament tres dècimes (5,92 → 6,30) [fig. 2].

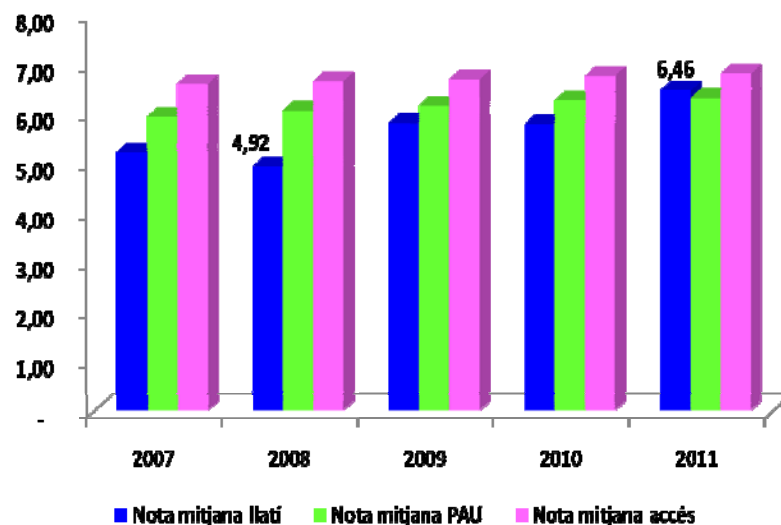


Fig. 2. Evolució de les notes mitjanes de Llatí, PAU i accés.

- La nota mitjana d'accés, és a dir la mitjana entre la nota de les PAU i la nota de l'expedient de batxillerat, que ha pujat progressivament en el darrer quinquenni, seguint la tendència del percentatge d'aprovats (2007: 6,59; 2008: 6,64; 2009: 6,68; 2010: 6,75; 2011: 6,80) [fig. 2].

El nombre d'estudiants que superen les PAU constitueixen un percentatge elevat, que no es correspon per exemple amb el nombre que continuaran els seus estudis universitaris un any després d'haver-hi accedit. Aquí, doncs, hi ha un primer desajustament.

Altrament, si tenim en compte altres dades, ens adonem que el veritable procés de selecció, de fet, s'acompleix en el batxillerat, tot i que des del juny de l'any 2000 s'ha passat d'un 67,04% d'aprovats de segon / matriculats a un 81,23% l'any 2010 [fig. 3].

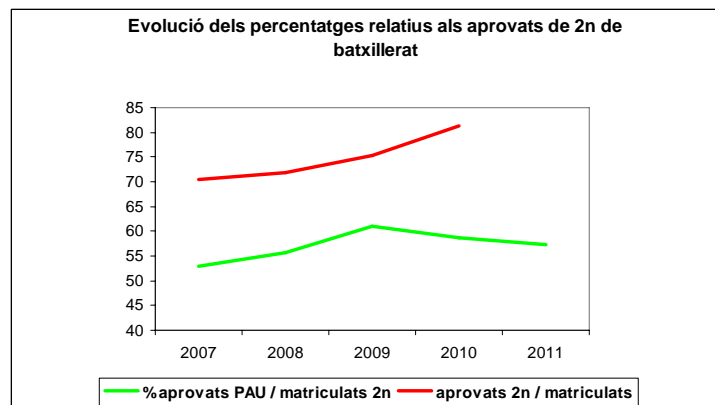


Fig. 3. Elaboració pròpia a partir de les dades de la Secretaria d'Universitats i Recerca.

Tanmateix, enguany per primera vegada des de 2001, hi ha hagut un increment significatiu dels estudiants suspesos a segon de batxillerat i, per tant, un decrement dels aprovats PAU en relació als matriculats de batxillerat, xifres que indiquen una tendència a la baixa des que el 2009 es va assolir el punt màxim (2007: 52,82%; 2008: 55,77%; 2009: 60,98%; 2010: 58,67%; 2011: 57,27%) [figs. 3 i 4].

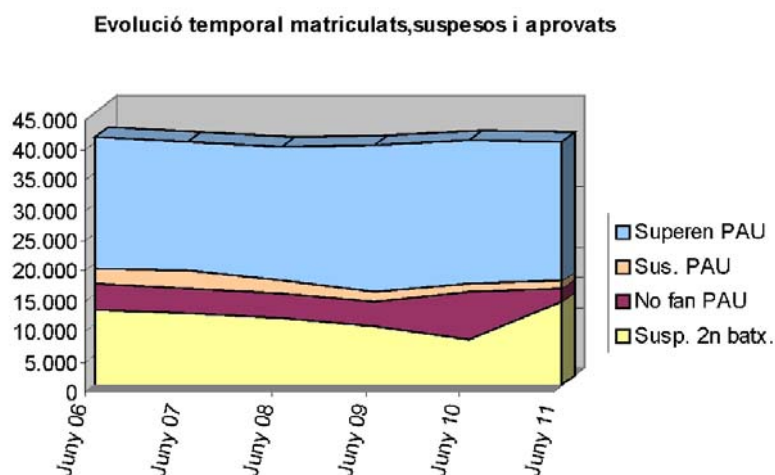


Fig. 4. Font: Secretaria d'Universitats i Recerca. Dept. d'Economia i Coneixement

2.3. El model català de PAU. Avantatges

Amb molt d'encert, per evitar la dispersió i la manca d'equitat que podia anar associada a un sistema múltiple de proves d'accés dissenyades per cadascuna de les universitats catalanes i que afectaven els centres de secundària que els eren assignats, la Generalitat de Catalunya va crear a través del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) dues oficines específiques responsables de coordinar, homogeneïtzar i centralitzar les proves d'accés i, el més important de tot, garantir el procés posterior d'ordenació i, per tant, d'admissió dels estudiants a la universitat.

D'aquesta manera es va alliberar els rectors de les universitats públiques de la feixuga responsabilitat de decidir sobre l'admissió dels seus estudiants i, sobretot, de les pressions particulars a què estaven sotmesos. El procés actual d'ordenació –és a dir, assignació de places– és transparent i es realitza mitjançant processos informàtics en què no hi intervenen directament les universitats.

Aquesta organització, que jo qualificaria de gairebé perfecta, assegura diversos principis entre els quals: el d'igualtat (tots els estudiants resolen els mateixos exercicis a la mateixa hora) i el de l'anonimat (la identificació dels examinands a través dels codis de barres i la impossibilitat que un professor pugui ser corrector dels estudiants del seu centre).

Gràcies a aquesta voluntat d'acord existent en el si del CIC s'ha pogut fer front als darrers canvis succeïts a les PAU sense que hàgim pres mal. La prova més clara n'és l'acord sobre l'aplicació d'un únic sistema de ponderacions de les assignatures en totes les universitats. El decret d'octubre de 2009 sobre l'accés permetria que cada universitat apliqués un sistema propi, la qual cosa, al meu entendre, hauria estat nefasta.

El model d'organització unificada que es va desenvolupar en la dècada dels anys 90 va ser, doncs, pioner en l'establiment del concepte de Districte Únic aplicat a Catalunya i va servir de model al de les universitats de la resta de l'Estat.

2.4. Incidència de les PAU en el model docent preuniversitari

La prova d'accés, tot i les importants limitacions que assenyalaré en el següent apartat, pot incidir clarament en el model d'ensenyament-aprenentatge d'una matèria determinada. Amb tres exemples simples i ben coneguts en tindrem prou.

EXEMPLE 1. Imaginem-nos que volem constatar el grau de coneixement que els estudiants tenen de la morfologia pronominal llatina. Podríem fer-ho, si més no, a través de dues preguntes:

A la frase *Hic proximo regi dissimilis fuit*, digueu el cas, el nombre i la funció de la forma *hic*.

A la frase *Concubinae cum clamore concurrunt* substituiu *concupinae* per la forma adequada del pronom *ipse, ipsa, ipsum*.

Sense entrar a judicar-les, és evident que a sota de cada una de les formulacions hi ha un model d'aprenentatge diferent, que obliga el professorat de secundària a enfocar la pràctica docent en una direcció o en una altra, si vol que els seus estudiants en surtin airosos.

EXEMPLE 2. També hi ha una concepció diferent del model d'ensenyament-aprenentatge en les dues formulacions següents sobre un mateix contingut conceptual:

Definiu què entenen els historiadors de la literatura per tòpic de l'*aurea mediocritas*.

Determineu el tòpic literari que reflecteix el fragment següent:

Cerqui qui vulgui pompes i alts honors,
Places i temples i edificis grans,
Delícies, tresors, que són germans
De mil pensaments durs, de mil dolors.

Un verd pradell ben ple de belles flors,
Un riu que banyi l'herba pels voltants,
Un ocellet que d'amor vessi els plants
Aquieta millor els nostres ardors.

(L. de Medici, *Sonet*, estrofes 1-2)

És clar també que, sense entrar en la bonesa de cada formulació, la primera demana una explicació de tipus expositiu per part del professor, mentre que la segona insisteix en la transferència de coneixement i valora la interrelació.

EXEMPLE 3. Com a tercer exemple no em puc resistir a esmentar *cum mica salis* el cas pel qual es recordaran les PAU de Llatí de 2001, no tant per la dificultat que representava la pregunta (que era poc), ans pel punt d'irreverència i banalització de l'antiguitat grecoromana amb què va ser jutjada. En el fons, també hi havia una concepció concreta del model d'aprenentatge. L'estudiant havia de comparar el grup escultòric de Laocoont amb una sèrie de produccions culturals posteriors, que el recordaven, assenyalant-ne les coincidències i/o les divergències. Heus aquí algunes il·lustracions que apareixien a l'exercici.



3. Una prova de matèria. Característiques

Les proves singulars de cada matèria, independentment de quina sigui, tenen unes característiques generals força comunes.

Són proves que mesuren la maduresa dels estudiants...

Algú pot pensar que això és una obvietat que no mereix ser comentada. En efecte, és obvi que les PAU mesuren únicament la maduresa cognitiva dels estudiants, però és

també perceptible que el professorat de secundària, erròniament, se sent «examinat», de manera que, el fracàs dels seus estudiants, s'interpreta com un fracàs personal airejat en públic. No passa això, quan és el mateix professor el responsable de suspendre els «seus» estudiants en el decurs de l'any escolar. Aquest factor pot tenir més incidència en l'escola privada o concertada que en l'escola pública, des del moment que uns mals resultats repetits poden provocar conseqüències no desitjades. Segona harmonització de contraris.

Aquest potser és un dels aspectes que provoca més fricció entre el professorat de secundària (que fa gala del desconeixement que el professorat universitari té de l'alumnat) i el professorat d'universitat (que, a partir del currículum i de les hores de docència establerts a la secundària, s'interroga sobre les limitacions a què estan sotmeses les proves). Des de les coordinacions de matèria, de vegades, hom té la impressió que qualsevol decisió que es pugui prendre serà sotmesa a una lupa inquisitiva que no és la mateixa a què se sotmet el professor mateix quan exerceix de sobirà en el seu regne de secundària.

...de les quals és responsable el sistema universitari públic català...

Un coordinador únic per cada matèria, que ha de ser professor d'una universitat pública, és el responsable últim de la prova i actua en nom de tot el sistema, no pas de la seva universitat. Un principi exquisit de proporcionalitat i variabilitat fa que es mantingui la presència de professorat de totes les universitats públiques de Catalunya i que s'estableixi un sistema rotatiu per assignatures.

...adequades, però, a uns continguts que no han estat establerts per la universitat ni tan sols consensuats amb ella.

Per una banda, els *curricula* de batxillerat han estat elaborats exclusivament pel Departament d'Ensenyament/Educació. Per una altra –i d'acord amb els successius decrets ministerials des de la desaparició del COU–, s'ha de garantir la correspondència entre els continguts examinats i els temaris de batxillerat (actualment, de forma restrictiva, només amb aquells continguts que s'imparteixen a segon curs). Heus aquí la tercera harmonització de contraris –o, si més no, diferències. Aquesta és una altra evidència que les PAU no són, de fet, una prova per accedir als estudis universitaris, ans una mena de revàlida descafeïnada dels estudis secundaris. Sense jutjar la bonesa o no del model actual, altres models possibles serien: a) que els continguts mínims fossin competència absoluta de la universitat i els centres de secundària s'hi haguessin d'adaptar; o b) que les proves fossin competència absoluta de l'administració educativa, mitjançant un sistema de tribunals externs al centre, que agrupessin diverses zones escolars (com ara la *Maturità* italiana), sense intervenció de la universitat.

La prova és fruit d'un pacte...

Aquesta ha estat la forma històrica de resoldre les contradiccions assenyalades anteriorment, ja des de l'antic COU. El professorat de secundària, per sentir-se segur que res no quedarà a l'atzar, reclama saber tot allò susceptible de ser examinat i quina serà exactament l'estructura de l'examen, en un intent d'assegurar que els seus estudiants podran respondre, si més no, una de les opcions de l'examen o una part de les preguntes de l'opció triada.¹ El professor universitari té un marge estret d'actuació, que

¹ Per exemple, actualment en el cas de la prova de Llatí, podem llegir la restricció següent: «A efectes de confecció de la prova, els continguts que apareguin en la pregunta 3 de cada una de les opcions (A/B) es complementaran amb els que apareguin en la pregunta 4 de la mateixa opció. Així, per exemple, si en la

el porta a incidir només en dues qüestions: el major o menor pes que dóna a una determinada part del currículum de segon de batxillerat i la forma com pregunta els continguts. Tant en un cas com en l'altre se li reclamen models clars i poc «sorprenents».²

...escrit...

Aquest pacte, en principi neutre, esdevé pernicios quan pren la forma de contracte escrit. Les anomenades «Orientacions sobre l'examen» que representen una concreció del currículum (que ja hauria de ser considerat prou concret, perquè només afecta als continguts de segon de batxillerat) esdevenen una teranyina que enganxa tothom. I evidentment és la causa que provoca un comentari del qual la premsa es fa ressò: la contínua pujada de la nota mitjana de les PAU podria ser deguda que el marge per elaborar noves proves es va estrenyent cada vegada més. No descobreixo res en afirmar que, si un professor té cura de fer un recull de les qüestions que han aparegut els darrers 10 anys, deixarà poques coses a l'atzar per als seus alumnes. Com he dit abans, potser l'única cosa que queda a l'atzar és la forma concreta com seran preguntats els continguts. I fins i tot això es voldria més tancat i, per tant, és objecte de reclamacions i protestes.

L'aplicació rigorosa i amb estretor de mires d'aquest principi –el del pacte– comporta comentaris i queixes sorprenents. Posem-ne un exemple. Una pregunta com la següent:

El poeta Luis de Góngora (1561-1627) va compondre un poema inspirat en una de les *Metamorfosis* d'Ovidi que heu llegit. El versos que hi ha a continuació [sc. inici del poema «Fábula sobre Píramo y Tisbe»] us han de permetre saber de quina història es tracta. Expliqueu-ne l'argument amb detall, sense oblidar-vos d'esmentar el nom dels protagonistes, el lloc on se situa l'acció i la transformació que s'opera en els fruits de l'arbre que surt a la narració d'Ovidi. També citeu el nom del dramaturg anglès del s. XVII i el títol de la tragèdia que va escriure inspirada en aquest tema.

pot provocar reclamacions irades. Per què? Doncs, perquè en el currículum no diu explícitament que el professor s'hagi de referir a *Romeo i Julieta* de Shakespeare, en explicar l'episodi ovidià de Píram i Tisbe. És cert, la concreció del currículum no ho diu, però hom es pregunta si existeix algun professor –de Llatí o de Biologia–, que en

pregunta 4 de l'opció A es demanen continguts de literatura, en la pregunta 3 de l'opció A no es demanaran continguts de literatura, sinó o bé de lèxic o bé de civilització i patrimoni».

² Per exemple, un enunciat esperable per preguntar sobre Empúries seria: «La ciutat romana d'Empúries: fundació, estructura, fets històrics rellevants, monuments d'època romana que s'hi conserven». Contràriament, un enunciat «sorprenent» podria ser: «Tit Livi, en el llibre 34 de la *Història de Roma*, en referir-se a una ciutat romana de Catalunya, escriu:

Aleshores ja eren dues ciutats, separades per una muralla. L'una l'ocupaven els grecs, oriunds de Focea [...]; l'altra, els hispans [...]. Un tercer poble va ser el dels colons romans, que hi foren establerts pel diví Cèsar, després de la desfeta dels fills de Pompeu. Actualment tots tres pobles resten units en un de sol, després d'haver estat acceptats com a ciutadans romans, de primer els hispans i després els grecs.

Expliqueu, en quinze línies com a mínim (unes cent cinquanta paraules), de quina ciutat es tracta. Indiqueu la situació dels diferents nuclis urbans preromans i la influència dels diversos accidents geogràfics (riu, port, turó, etc.) en la seva configuració. Digueu quina relació hi van tenir Gneu Corneli Escipió, Marc Porci Cató i Gai Juli Cèsar i per quins motius. Descriviu l'estructura de la ciutat romana: cronologia, situació en el terreny, superfície, traçat i tipologia i ubicació dels espais i dels edificis públics conservats».

llegir la faula d'Ovidi eviti referir-se a l'obra de Shakespeare. Sembla que sí, que pot haver-n'hi. Doncs, en aquest cas, deixo dit ben clar que aquest professor no compliria amb la seva funció. Sortosament els estudiants sí que ho saben i acostumen a respondre bé aquest tipus de qüestions.

... en una cruïlla on conflueix el que desitjaríem fer com a especialistes, el que hem de fer com a professors especialistes de secundària i el que realment fem com a professors especialistes de secundària aquí i ara...

Una quarta contradicció múltiple. Aquesta es manifesta en variants més o menys virulentes o silencioses. Per una banda, es reclamen concrecions curriculars el més tancades possibles per evitar el naufragi general; per una altra, hom es pot arribar a escandalitzar en públic perquè la concreció no contempli algun aspecte menor. Quantes vegades no hem escoltat amb to sorneguer: «Si les formes verbals de futur i d'imperatiu no entren a l'examen, no les hem d'explicar a classe?». Mala conclusió. Una cosa és el que és susceptible de ser examinat i una ben diferent és el que el professor té obligació d'explicar.

...que ha de contemplar diversos interessos universitaris...

El currículum de la matèria de Llatí s'adreça a l'alumnat amb una gran varietat d'interessos, i s'adapta a la naturalesa doble del batxillerat, terminal i propedèutica. En aquest sentit, les competències que desenvolupa la matèria de Llatí són tres: la competència lingüística, la competència artística i cultural i la competència social i ciutadana.

...i el resultat de la qual ha de dibuixar campanes de Gauss esperables.

Com en qualsevol prova d'avaluació habitual (com les que el professorat de secundària fa en el seus centres). I perquè això passi s'ha d'acceptar que l'examen tingui un conjunt de preguntes que possibilitin aprovar amb un 5 a una bona part dels examinands, però també n'hi ha d'haver que discriminin els millors de la resta, perquè l'excel·lència existeix i s'ha de deixar aflorar. En aquest sentit, és curiós que la campana resultant de les PAU sigui absolutament normal [fig. 5] i, en canvi, la resultant de les mitjanes de batxillerat sigui absolutament anòmal, esbiaixada cap a la banda alta, amb el benentès que el punt de partida, en aquest cas, és el 5 [fig. 6].

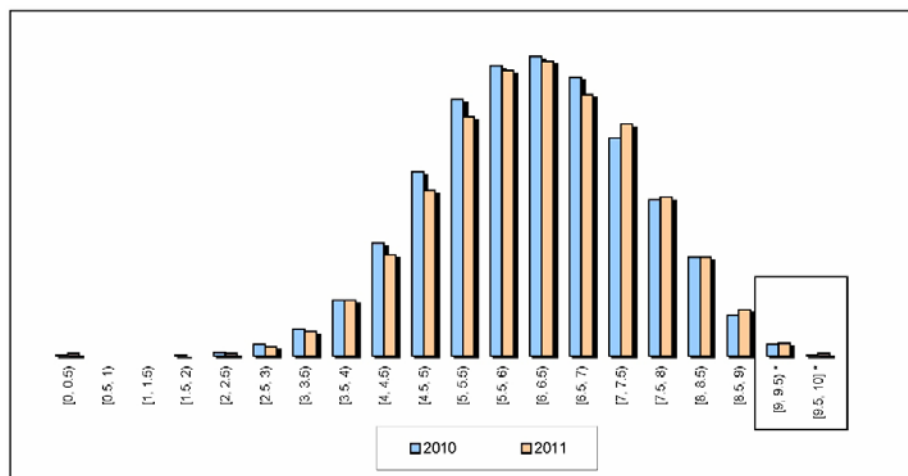


Fig. 5. Distribució de notes PAU 2010 i 2011.

Font: Secretaria d'Universitats i Recerca. Dpt. d'Economia i Coneixement

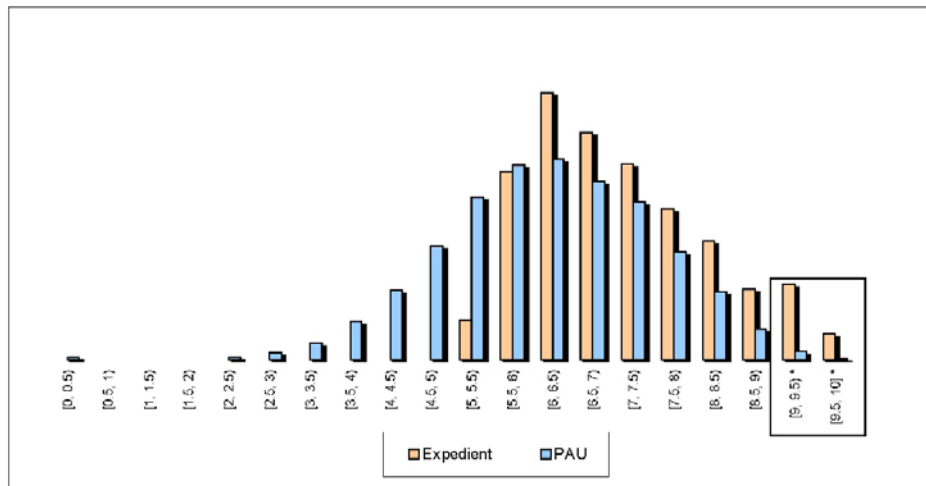


Fig. 6. Distribució de notes expedient / PAU 2011.

Font: Secretaria d'Universitats i Recerca. Dept. d'Economia i Coneixement

4. Condicionants afegits a tenir en compte

Per acabar, val a dir que a més hi ha un seguit de realitats sobrevingudes que lliguen encara més les mans del professorat de secundària i de l'universitari, les quals mereixerien una reflexió que aportés canvis futurs en les PAU de Llatí. Simplement les deixo enunciades.

4.1. Augment d'hores de docència

Des del curs 2008-2009 s'ha augmentat una hora per setmana i per curs la docència de les matèries de modalitat i, en el cas de Llatí, la concreció del currículum no s'ha modificat (a la inversa del que va succeir en el pas del Batxillerat 1950 - Batxillerat 1970 - BUP+COU).

4.2. Obligatorietat vs. elegibilitat

El Llatí ha passat de ser avaluat obligatòriament en la modalitat d'Humanitats a ser absolutament elegible en la fase general o específica de les PAU modificades el curs 2008-2009. Aquest aspecte feia pensar en una davallada dels estudiants que cursarien Llatí en el batxillerat, fet que de moment no s'ha acomplert [fig. 7].

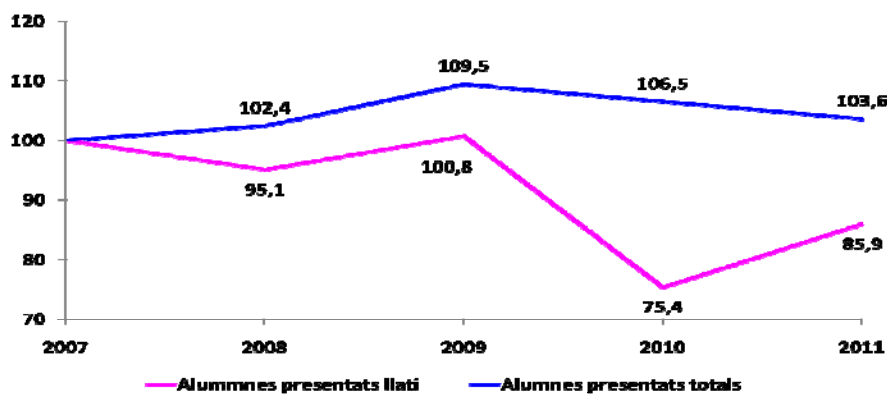


Fig. 7. Evolució del nombre d'alumnes presentats (2007 = base 100)

4.3. Ponderació de les assignatures en funció de la titulació

El Llatí, com la resta de matèries, té ponderacions diverses segons la titulació universitària que vulgui cursar l'estudiant. El fet és que en totes aquelles titulacions de grau en què és susceptible de ser ponderat ho ha estat. En la branca d'Arts i Humanitats, en totes les titulacions, excepte les relacionades amb l'*art*, el *disseny*, la *música* i el *cinema* (0,1). En la branca de Ciències Socials i Jurídiques pondera com a mínim 0,1: en algunes titulacions 0,2 (Dret, Comunicació Audiovisual); en canvi, pondera 0,1 en Periodisme, Publicitat, Pedagogia i totes les *Educacions* excepte Educació Primària. Fins i tot en la branca de Ciències pondera en la titulació d'Administració i Direcció d'Empreses + Matemàtiques (0,1).

4.4. Notes d'admissió

Com a conseqüència del que acabo de dir, la importància de la qualificació en Llatí és molt relativa per accedir a les titulacions amb problemes d'admissió (en serien l'excepció Periodisme, Publicitat i les diverses *Educacions*).

5. Epíleg

No sabem què ens prepara el futur immediat. Seria lògic suposar que unes proves que van ser modificades fa solament tres cursos haurien de mantenir-se sense gaires canvis estructurals durant un període llarg. Tanmateix, l'experiència de les dues darreres dècades quant a modificacions substancials en l'accés a la universitat en funció del color polític dels responsables ministerials, no em fa ser optimista i, per tant, possiblement tindrem ocasió de continuar parlant dels vaivens d'aquesta prova que, malgrat tot, vetlla per garantir els principis irrenunciabls d'igualtat, mèrit i capacitat dels estudiants.

Curriculum

Joan Carbonell i Manils és professor titular de Filologia Llatina de la UAB, on ha exercit diversos càrrecs de gestió i de govern, entre els quals el de Vicerector d'Estudiants i Cultura (2003-2009). Durant més de dues dècades ha treballat en la figura i l'epistolari de l'humanista Antonio Agustín en tant que epigrafista i numismàtic. Els darrers anys ha investigat sobre epigrafia, sobretot de tradició manuscrita. Paral·lelament, s'ha dedicat a la recerca en didàctica de la llengua llatina, camp en el qual es poden assenyalar diversos manuals per a l'aprenentatge de la llengua llatina al batxillerat. Ha estat coordinador de les PAU de Llatí des del curs 1991-92 fins al curs 2003-04 i des del curs 2009-10 fins a l'actualitat.
