DICTAMEN SOBRE

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONFERENCIA DE EDUCACIÓN
GRUPO DE TRABAJO
JUNIO, 1998

DICTAMEN SOBRE

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONFERENCIA DE EDUCACIÓN
GRUPO DE TRABAJO
JUNIO, 1998

ÍNDICE

ANTECEDENTES Y CONSULTA

1. ANTECEDENTES 11

2. CONSULTA 23

DICTAMEN

I. INTRODUCCIÓN 27

1. CONSIDERACIONES GENERALES 27

2. DEFINICIÓN Y FUNCIÓN DE LAS HUMANIDADES 30

3. ALCANCE ACTUAL DEL CONCEPTO DE HUMANIDADES 34

II. LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA UNIÓN EUROPEA: ESTUDIO COMPARADO 37

1. PANORÁMICA GENERAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA 38

1.1. Estructuras de la Enseñanza Secundaria 38

1.2. La toma de decisiones respecto al currículo 42

1.3. Organización del horario lectivo 47

2. LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL 51

2.1. La distribución de todas las materias en el currículo 51

2.2. Peso de las materias de Humanidades en el currículo de algunos cursos 57

2.3. Análisis del peso de cada una de las materias de Humanidades 69

3. ESTUDIO DETALLADO DE OCHO PAÍSES: PRESENCIA DE HUMANIDADES EN LAS EVALUACIONES NACIONALES Y PROGRAMAS DE ALGUNAS MATERIAS 83

3.1. Las Humanidades en los exámenes de evaluación nacional al final de la secundaria obligatoria y de la secundaria superior general 84

3.2. Análisis comparado de los programas de las materias de Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Filosofía 87

III. LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA 101

1. TRAYECTORIA HISTÓRICA 101

1.1. Planteamiento y situación de las Humanidades en los sistemas educativos anteriores a la Ley de 1970 101

1.2. La Ley General de Educación de 1970: planteamiento general y lugar de las Humanidades en la ordenación académica de la E.G.B., del Bachillerato y de la Formación Profesional 104

2. La ordenación de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria actual 115

2.1. Principios generales de la Ley de 1990 115
2.2. La configuración de la Educación Secundaria y la Formación Profesional 116
2.3. El currículo: las enseñanzas mínimas y su concreción por Administraciones y centros 118
2.4. La Educación Secundaria Obligatoria: objetivos y ordenación académica. La diversificación en esta etapa 119
2.5. El Bachillerato: objetivos y ordenación académica; las enseñanzas comunes y las modalidades del Bachillerato; la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales 122
2.6. El peso de las áreas humanísticas en el currículo en relación con otras áreas; obligatoriedad y opcionalidad 124
2.7. La evaluación y homologación de las enseñanzas. Las materias humanísticas en las pruebas de acceso a la universidad 127
2.8. Las áreas curriculares de humanidades en la Educación Secundaria en el currículo de cada Comunidad Autónoma 130

IV. SÍNTESIS Y VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LAS HUMANIDADES EN ESPAÑA 137

1. Recapitulación: La enseñanza de las Humanidades en España en el contexto europeo 137

1.1. Consideraciones sobre la enseñanza secundaria 137
1.2. La situación de la enseñanza de las Humanidades 141

2. Valoración y sugerencias respecto a las diversas áreas o materias humanísticas 144

2.1. Cultura y Lenguas Clásicas 144
2.2. Filosofía 147
2.3. Formación Artística 152
2.4. Lengua y Literatura 155
2.5. Ciencias Sociales, Geografía e Historia 160
2.6. Consideraciones sobre el profesorado 166

CONCLUSIONES

Conclusiones 171

ANTECEDENTES Y CONSULTA

ANTECEDENTES Y CONSULTA

En cumplimiento del encargo formulado por la Conferencia de Educación, el "Grupo de Trabajo constituido para dictaminar sobre el estudio de las Humanidades en la enseñanza secundaria" ha venido celebrando las reuniones que ha estimado necesarias en secciones, Comisión Permanente y Pleno a lo largo de los meses de marzo a junio de 1998 y fruto de esas deliberaciones tiene el honor de emitir el siguiente dictamen.

1. ANTECEDENTES

PRIMERO

El Ministerio de Educación y Cultura procedió a elaborar durante el año 1997 un Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en el Sistema Educativo Español. Para ello el Ministerio constituyó cuatro Comisiones de expertos integradas por profesores de enseñanza secundaria, profesores universitarios, académicos e intelectuales con el fin de estudiar las posibles reformas que pudieran introducirse en la Enseñanza Secundaria.

Los trabajos de dichas Comisiones apuntaron a la necesidad de modificar parcialmente ciertos aspectos de las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como, en un momento posterior, de la Educación Primaria.

Estas conclusiones dieron origen a la confección de un Proyecto de Real Decreto de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria que se une en Anexo.

SEGUNDO

Con fecha 2 de diciembre de 1997, el Pleno del Senado aprobó una moción en la que instaba al Gobierno a:

"1. Impulsar un "Plan de Mejora de las enseñanzas de las Humanidades en la Educación Secundaria" que proporcione a los alumnos, a lo largo de este nivel educativo, los elementos básicos de la cultura y contribuya a su madurez intelectual y humana.

2. Realizar una evaluación rigurosa de la situación actual de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria, contando con la participación de los responsables educativos de las Comunidades Autónomas, así como de una representación suficiente de centros y profesores.

3. *Facilitar e impulsar el amplio debate social que, sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria, se ha iniciado, con el objetivo de alcanzar el mayor consenso posible sobre la definición de las enseñanzas mínimas, currículos y programaciones de las actividades escolares, en el marco de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

4. *En relación con la Reforma de las enseñanzas mínimas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria, adoptar todas las iniciativas conducentes a alcanzar un deseable acuerdo, con el mayor espíritu de diálogo y con escrupuloso respeto de las competencias del Gobierno, por una parte, y de las Comunidades Autónomas, por otra. Y, en este sentido, recabar la participación de la comunidad científica, a través de las instituciones que la representan, de la comunidad educativa y de las Comunidades Autónomas, mediante la incorporación de los expertos que las administraciones educativas propongan en el proceso de análisis y diálogo tendente a conseguir el necesario acuerdo sobre el Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades.*

5. *Intensificar en el seno de la Conferencia de Educación la consulta y participación de las Comunidades Autónomas, a través de las comisiones o equipos que procedan, en el desarrollo del Plan de mejora de las Humanidades".*

TERCERO

Con fecha 16 de diciembre de 1997, el Congreso de los Diputados insta al Gobierno a:

"1. Retirar el proyecto de decreto de enseñanza de las humanidades.

2. *Efectuar un dictamen riguroso sobre la situación actual de la enseñanza de las humanidades, comparándola con otros países de nuestro entorno y analizando la situación en todas las Comunidades Autónomas con la participación de los responsables educativos de las comunidades con competencias en materia educativa.*

3. *A partir de las conclusiones del mencionado dictamen, impulsar un amplio debate sobre la enseñanza de las humanidades para posibilitar la redacción de un documento consensuado que, dentro del ámbito de los objetivos y de los fundamentos conceptuales, educativos y didácticos de la LOGSE y con la participación de las fuerzas políticas del arco parlamentario, de las comunidades autónomas, de la comunidad educativa y de la científica y de los sindicatos de enseñanza, oriente las concreciones de mejora de los contenidos educativos incluidos en las áreas del ámbito de las humanidades.*

4. *Al término de este proceso y con el debido consenso, el Gobierno presentará, si es el caso, un nuevo proyecto que deberá tener en cuenta aquellas orientaciones".*

CUARTO

La moción del Senado se remite, como se ha mencionado anteriormente, a la Conferencia de Educación. La Conferencia de Educación la integran la Ministra de Educación y Cultura y los Consejeros titulares de Educación de las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias educativas en todos los niveles.

La Conferencia de Educación, en su sesión de 22 de diciembre de 1997 recogió en la siguiente declaración los acuerdos alcanzados:

"Los miembros de la Conferencia de Educación han coincidido unánimemente en la necesidad de que la enseñanza de las Humanidades tenga el más alto nivel de calidad en el conjunto del sistema educativo y, en particular, en la educación secundaria, por ser un factor fundamental para la formación integral de los alumnos. Y manifiestan su voluntad de adoptar todas las iniciativas conducentes a la consecución del objetivo expresado.

Asimismo han coincidido en la conveniencia de alcanzar el más amplio acuerdo en esta materia con escrupuloso respeto a las competencias del Gobierno y de las Comunidades Autónomas".

QUINTO

El 31 de enero de 1998 se celebró una sesión monográfica de la Conferencia de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias. Según lo acordado en la anterior reunión, el Ministerio de Educación y Cultura presentó un documento de trabajo a fin de contar con un eventual punto de partida para el inicio del debate. Este dio como resultado un acuerdo para cumplir la encomienda parlamentaria de elaborar un dictamen de la situación actual de la enseñanza de las Humanidades y que queda recogido en un documento en los siguientes términos:

"La Conferencia de Educación ha celebrado en las Palmas de Gran Canaria la sesión monográfica dedicada al examen de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria, conforme al acuerdo adoptado por la Conferencia en su última reunión que tuvo lugar el 22 de diciembre de 1997.

En la sesión se desarrolló una amplia deliberación sobre la situación de la enseñanza de las Humanidades en el conjunto del sistema educativo y, en particular, en la Educación Secundaria. La Conferencia reafirmó la necesidad de que la enseñanza de las Huma-

nidades alcance el más alto nivel de calidad para asegurar el logro de los objetivos y fines que corresponden a estas materias y ha estudiado el modo de llevar a cabo, en cuanto a ella le corresponde, las resoluciones adoptadas por el Congreso de los Diputados y por el Senado sobre esta cuestión. A estos efectos, ha acordado la realización de un dictamen riguroso sobre la situación de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria".

La Conferencia, en la mencionada sesión, acordó que el dictamen sería llevado a cabo, en un plazo de cinco meses, por un Grupo de Trabajo de carácter interdisciplinar. Este grupo estaría constituido por treinta y una personas, de las cuales cada uno de los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas en ejercicio pleno de sus competencias educativas designaría tres, y la Ministra de Educación y Cultura seis. El Presidente del Grupo de Trabajo sería, asimismo, designado por la Ministra de Educación y Cultura. El Grupo de Trabajo podría estructurarse en comisiones, de acuerdo con la metodología que adopte para la realización de sus tareas.

La Conferencia precisó igualmente los puntos sobre los que había de versar el dictamen, que son los que se expresan en este documento, más adelante, como "consulta".

SEXTO

El Gobierno en la reunión celebrada el día 6 de febrero de 1998 confirió el encargo para presidir el grupo de Trabajo al Letrado Mayor de la Sección de Economía y Hacienda del Consejo de Estado D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona que fue designado por el Presidente del Consejo de Estado en fecha 13 de febrero de 1998, al amparo del artículo 14.2 de su Ley Orgánica y por la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de fecha 15 de febrero de 1998.

SÉPTIMO

La Conferencia de Educación volvió a reunirse esta vez en Madrid el 4 de marzo de 1998. En esta sesión la Ministra de Educación y Cultura y los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas, miembros de la Conferencia designaron a los vocales que habían de formar parte del Grupo de Trabajo y dieron su asentimiento a la designación del Presidente del Grupo que, presente en la sesión, aceptó el encargo conferido.

Los vocales designados fueron los siguientes:

- **Presidente**: *D. Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona*
  Letrado Mayor del Consejo de Estado. Ex-ministro de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

- *D. Luis Alberto de Cuenca y Prado*

  Doctor en Filología Clásica. Profesor de Investigación del Instituto de Filología del CSIC. Director General de la Biblioteca Nacional.

- *Dña. Josefina Gómez de Mendoza*

  Doctora en Historia. Catedrática de Geografía. Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de la Unión Geográfica Internacional.

- *Dña. Carmen Iglesias Cano*

  Doctora en Ciencias Políticas. Catedrática de Historia de las Ideas Políticas y Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Real Academia de la Historia.

- *D. Julián Marías Aguilera*

  Doctor en Filosofía. Catedrático de Filosofía Española. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro de la Real Academia Española.

- *D. Juan Piñeiro Permuy*

  Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Filología Clásica). Catedrático de Instituto de Latín. Presidente del Consejo Escolar del Estado.

- *D. Carlos Seco Serrano*

  Doctor en Historia. Catedrático de Historia Contemporánea de España. Miembro de la Real Academia de la Historia.

PAÍS VASCO

- *Dña. Itziar Idiazábal Gorrotxategui*

  Doctora en Ciencias de la Educación. Catedrática de Universidad de Filología Vasca.

- *D. Gregorio Monreal Zia*

  Doctor en Derecho. Catedrático de Universidad y ex-Rector de la Universidad del País Vasco. Miembro de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País.

- *Dña. Mª Dolores Valverde Lamsfus*

  Doctora en Historia. Profesora de Universidad de Historia Contemporánea. Vicepresidenta de la Sociedad de Estudios Vascos, Eusko Ikaskuntza.

CATALUÑA

- *Sr. Jaume Jané i Bel*
  Profesor de Educación Primaria y ex-Director de centro educativo. Diputado al Parlamento de Cataluña.

- *Sra. Mª Dolors Rivelles i Buxaderas*
  Licenciada en Filosofía y Letras y en Filología Catalana. Catedrática de Instituto de Lengua y Literatura Española. Directora del IES "Les Corts" de Barcelona.

- *Sr. Jaume Sarramona i López*
  Doctor en Pedagogía. Catedrático de Universidad de Teoría e Historia de la Educación. Presidente del Consejo Escolar de Cataluña.

GALICIA

- *D. Manuel Díaz y Díaz*
  Doctor Honoris Causa por la Universidad de Lisboa y Salamanca. Catedrático Emérito de Universidad de Latín. Premio Nacional "Menéndez Pidal" de investigación en Humanidades.

- *D. Ángel González Fernández*
  Catedrático de Escuela Universitaria de Filosofía. Vicepresidente del Consejo Escolar de Galicia.

- *Dña. Mar Pérez Marsó*
  Profesora de Enseñanza Secundaria de Geografía e Historia. Directora del IES "Caldas de Reis" de Pontevedra.

ANDALUCÍA

- *D. Arsenio Moreno Mendoza*
  Doctor en Geografía e Historia (Sección de Historia del Arte). Catedrático de Instituto. IES "Fernando de Herrera" de Sevilla.

- *D. Antonio Rodríguez Almodóvar*
  Doctor en Filología Moderna. Catedrático de Instituto de Lengua y Literatura. IES "Ramón Carande" de Sevilla.

- *D. Juan Santaella López*

  Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Filología Románica). Licenciado en Derecho. Profesor de Enseñanza Secundaria. IES "Padre Suárez" de Granada.

COMUNIDAD VALENCIANA

- *Sr. Joaquín Calomarde Gramaje*

  Catedrático de Instituto de Filosofía. Ex-Presidente del Consejo Escolar Valenciano. Escritor.

- *Sr. Josep Vicent Felip i Monlleó*

  Catedrático de Instituto de Lengua y Literatura y Maestro de Enseñanza Primaria. Director General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística.

- *Sr. José Marín Guerrero*

  Director Territorial de Educación en Alicante.

CANARIAS

- *D. Carlos Guitián Ayneto*

  Doctor en Geografía e Historia. Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- *D. Antonio Pérez García*

  Profesor de Enseñanza Secundaria.

- *Dña. María Candelaria Suárez López*

  Catedrática de Instituto de Lengua Castellana y Literatura.

NAVARRA

- *D. Rafael Alvira Domínguez*

  Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Universidad de Historia de la Filosofía.

- *D. José Gay Bochaca*

  Licenciado en Filosofía. Profesor de Enseñanza Secundaria.

- *D. Antonio Sola Alayeto*

  Doctor en Geografía. Catedrático de Instituto de Geografía e Historia.

BALEARES

- *Sr. Josep Juan Vidal*
  Doctor en Filosofía y Letras (Sección de Historia). Catedrático de Universidad de Historia Moderna.

- *Sra. Mª Ester Melero de Pablo*
  Doctora en Filosofía y Letras (Sección de Filología Románica). Inspectora de Educación.

- *Sr. Miquel Vives Madrigal*
  Doctor en Filosofía y Letras (Ciencias de la Educación). Inspector de Educación.

La Conferencia en la propia sesión del 4 de marzo de 1998 acordó, a propuesta del Presidente del Grupo de Trabajo, las siguientes reglas de funcionamiento del Grupo:

I. El Grupo de Trabajo funcionará en Pleno y en Comisión Permanente.

II El Pleno estará compuesto por el Presidente y treinta vocales designados de acuerdo con lo decidido en la reunión de la Conferencia de Educación celebrada en las Palmas.

III. La Comisión Permanente constará de su Presidente y diez vocales designados por la Conferencia de Educación.

IV. El Presidente, oída la Comisión Permanente, establecerá las Secciones o Ponencias necesarias para la mejor preparación del dictamen encargado al Grupo de Trabajo. Atenderá para ello a las peticiones, disponibilidad y especializaciones de los vocales en las distintas materias así como la equilibrada presencia de vocales designados por el Ministerio de Educación y Cultura y por las diversas Comunidades Autónomas.

V. Tanto el Pleno, como la Comisión Permanente y las Secciones contarán con un Secretario, con voz pero sin voto, designado por el Presidente, que levantará sucinta acta de las sesiones.

VI. El Grupo de Trabajo estará asistido por los funcionarios que se determinen oída la Comisión Permanente y por otros especialistas o expertos que puedan ser designados.

VII. El dictamen final del Grupo de Trabajo habrá de ser aprobado por el Pleno.

VIII. Los gastos de desplazamiento y alojamiento de los miembros del Grupo de Trabajo serán de cuenta de las Administraciones Educativas que los hubiesen designado.

IX. Las dietas de asistencia de los integrantes del Grupo de Trabajo y los gastos de secretaría serán de cuenta del Ministerio de Educación y Cultura.

X. Al funcionamiento del grupo de trabajo, le serán de aplicación con las adaptaciones necesarias, en su caso, las normas previstas para el funcionamiento del Consejo de Estado en su Ley Orgánica 3/1980 y en su Reglamento Orgánico.

Subsidiariamente se aplicarán las normas de la Ley 30/1992 de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo común, especialmente sobre régimen jurídico de los órganos colegiados.

Asimismo la Ministra de Educación y Cultura y los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas, miembros de la Conferencia, designaron a los vocales del Grupo que habrían de integrar su Comisión Permanente.

Quedaron designados los siguientes:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca
D. Gregorio Monreal Zia
Sr. Jaume Jané i Bel
D. Ángel González Fernández
D. Juan Santaella López
Sr. Josep Vicent Felip y Monleó
D. Carlos Guitián Ayneto
D. Rafael Alvira Domínguez
Sr. Miquel Vives Madrigal

OCTAVO

Con fecha 13 de marzo de 1998 se constituyó la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo siendo designado Secretario de la Comisión D. Mariano Zabía Lasala.

Asimismo, a propuesta del Presidente se acordó constituir un subgrupo técnico de apoyo integrado por D. Regino García-Badell Arias, Dña. Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre, D. José Luis Pérez Iriarte y D. F. Xavier Gisbert da Cruz, sin perjuicio de incorporar a algún otro miembro si se consideraba conveniente.

Se constituyeron igualmente a propuesta del Presidente las siguientes secciones especializadas a las que se incorporaron los miembros que se relacionan:

SECCIÓN DE DEFINICIÓN Y ALCANCE DEL CONCEPTO Y FUNCIÓN DE LAS HUMANIDADES

D. Luis Alberto de Cuenca
Dña. Itziar Idiazábal Gorrotxategui
Sr. Jaume Sarramona i López
Sra. M. Dolors Ribelles Buxaderas
D. Ángel González Fernández
Dña. Mar Pérez Marsó
D. Juan Santaella López
Sr. Joaquín Calomarde Gramaje
D. Antonio Pérez García
Dña. María Candelaria Suárez López
D. Rafael Alvira Domínguez
Sra. Ester Melero de Pablo

SECCIÓN DE FILOSOFÍA Y CULTURA Y LENGUAS CLÁSICAS

D. Julián Marías Aguilera
D. Juan Piñeiro Permuy
D. Ángel González Fernández
D. Manuel Díaz y Díaz
D. Antonio Rodríguez Almodóvar
D. José Marín Guerrero
Dña. Candelaria Suárez López
D. Antonio Pérez García
D. Rafael Alvira Domínguez
D. José Gay Bochaca

SECCIÓN DE LENGUA Y LITERATURA

D. Luis Alberto de Cuenca
Dña. Itziar Idiazábal Gorrotxategui
Sra. Mª. Dolors Ribelles Buxaderas
D. Juan Santaella López
D. Antonio Rodríguez Almodóvar
Sr. Josep Vicent Felip
Dña. María Candelaria Suárez López
Dña. Ester Melero de Pablo

SECCIÓN DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Dña. María del Carmen Iglesias Cano
Dña. Josefina Gómez de Mendoza
D. Carlos Seco Serrano
Dña. Mª Dolores Valverde Lamsfus
Sr. Jaume Jané y Bei
Dña. Mar Pérez Marsó
D. Arsenio Moreno Mendoza
Sr. Joaquín Calomarde Gramaje
D. Carlos Guitián Ayneto
D. Antonio Pérez García
D. Antonio Sola Alayeto
Sr. Josep Juan Vidal

SECCIÓN DE FORMACIÓN ARTÍSTICA

Sr. Jaume Sarramona i López
Dña. Mar Pérez Marsó
D. Arsenio Moreno Mendoza
Sr. Joaquín Calomarde Gramaje
Dña. María Candelaria Suárez López
D. Antonio Pérez García
D. Antonio Sola Alayeto
Sr. Josep Juan Vidal
Sra. Ester Melero de Pablo

El Pleno, la Comisión Permanente y las Secciones han celebrado las siguientes reuniones:

- Pleno: 3 de abril, 8 de mayo, 18-19 de junio y 25 de junio.
- Comisión Permanente: 13 de marzo, 3, 17 y 24 de abril, 8 , 22 y 29 de mayo y 12 de junio.
- Sección de Filosofía y Cultura y Lenguas Clásicas: 27 de marzo, 29 de abril y 14 de mayo.
- Sección de Lengua Castellana y Literatura: 26 de marzo, 30 de abril, 14 y 23 de mayo.
- Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia: 5 de mayo, 13 de mayo, 28 de mayo y 11 de junio.
- Sección de Formación Artística: 13 y 28 de mayo.
- Sección de definición y alcance del concepto y función de las Humanidades: 30 de abril.

NOVENO

Por acuerdo de la Comisión Permanente y a iniciativa del Presidente del Grupo de Trabajo, se invitó a los Consejeros responsables de Educación de otras Comunidades Autónomas, no integrantes de la Conferencia de Educación, a enviar opiniones o sugerencias al Grupo para ser tomadas en consideración.

Remitieron sus observaciones la Junta de Extremadura, el Gobierno de La Rioja, el Consejero de Educación y Cultura de Aragón y la Comunidad Autónoma de Ceuta.

Así mismo tanto el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña como el correspondiente del Gobierno Vasco enviaron informes pormenorizados relativos, uno a la situación actual del sistema educativo en Cataluña", y el otro sobre la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

También se recibieron a lo largo del período de abril a junio de 1998 varios escritos de profesores dirigidos al Grupo de Trabajo, a través de su Presidente o de los diversos vocales.

Tanto las sugerencias e informes de las Comunidades Autónomas como el resto de los escritos se unen en el Anexo correspondiente.

Se recogen, así mismo en Anexo las actas aprobadas tanto de las sesiones celebradas por la Comisión Permanente como por el Pleno.

A raíz de la celebración de la primera sesión del Pleno el 3 de abril de 1998 se solicitó de las Sras. y Sres. Vocales el envío de un escrito breve, preferiblemente de un sólo folio, en el que se argumentara los criterios básicos de cada vocal sobre el cometido a realizar por el Grupo. Estas aportaciones se recogen igualmente en Anexo aparte.

DÉCIMO

Finalmente, se debe reseñar que, como conclusión del Debate sobre el Estado de la Nación en el Congreso de los Diputados celebrado en mayo de 1998, se aprobó una resolución con el apoyo de los Grupos Popular, Vasco, Catalán y Coalición Canaria en la que se insta al Gobierno para alcanzar un acuerdo con las distintas Administraciones competentes en materia educativa para mejorar la calidad de las enseñanzas de las Humanidades, desde el respeto a las competencias del Gobierno y de las Comunidades Autónomas.

2. CONSULTA

La primera cuestión a dilucidar, antes de acometer la tarea encomendada es determinar cuál sea el ámbito de la consulta a la que debe corresponder el informe que se emita.

I. Si bien se mira en los antecedentes extractados (antecedentes segundo, tercero, cuarto y décimo, principalmente) cabe distinguir entre una primera aproximación a la formulación de la consulta en sede parlamentaria (Mociones del Senado y del Congreso de los Diputados) y otra más próxima e inmediata establecida en sucesivas sesiones de la Conferencia de Educación.

En la formulación inicial parlamentaria, cuyo destinatario principal es el Gobierno y está aprobada por los grupos correspondientes del Senado o del Congreso, constan ciertos elementos comunes y otros diferenciales que conviene tener en cuenta.

Los elementos comunes más significativos son los siguientes:

1) La referencia a "**las Humanidades**" en la Educación Secundaria como definidora del problema que se trata de identificar y resolver.

2) El espíritu de "**consenso**" con el que se debe abordar el problema en cuestión (la Moción del Senado habla del "mayor consenso posible" y el acuerdo del Congreso se refiere a un "documento consensuado").

3) La apertura de una "**debate**" participativo. El documento del Senado en su punto 3 pretende "facilitar e impulsar el amplio debata social que, sobre las enseñanza de las Humanidades, se ha iniciado"; por su parte el Congreso invita, también en el punto 3 del acuerdo a "impulsar un amplio debate sobre la enseñanza de las Humanidades".

De otro lado, la "participación" se predica siempre respecto de las Comunidades Autónomas pero también de las "fuerzas políticas del arco parlamentario" (documento del Congreso) de la "comunidad científica", "la comunidad educativa", "expertos", "centros y profesores", etc.

Sobre estos elementos comunes entre los planteamientos del Senado y del Congreso se perciben también claramente las diferencias: el Senado se centra en el "impulso" y "desarrollo" de un Plan de mejora de las enseñanzas de las Humanidades en la Educación Secundaria mientras que el Congreso, tras solicitar la retirada del proyecto de decreto sobre Humanidades, concibe el "dictamen riguroso", que se ha de efectuar sobre base comparativa con otros países de nuestro entorno, como punto de partida del debate. Tras ese debate se presentaría "si es el caso, un nuevo proyecto".

II. Tras este enfoque inicial parlamentario ha sido la Conferencia de Educación quien en sucesivos acuerdos ha concretado cuál habría de ser el modo de proceder y ha constituido el Grupo de Trabajo que tiene el honor de formular el presente informe.

Concretamente los puntos sobre los que se solicita informe fueron fijados por la Conferencia en los siguientes términos:

A) El estudio de la función que están desempeñando las Humanidades en el *conjunto de la Educación Secundaria, en lo que se refiere a su contribución a transmitir los elementos básicos de la cultura y a favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos.*

B) El estudio del grado de consecución de los objetivos propios de estas materias, no sólo en cuanto a la adquisición de conocimientos sino también el lo que se refiere a los fines formativos que corresponden a estas enseñanzas.

C) El análisis de los criterios epistemológicos y pedagógico-didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias humanísticas.

D) El estudio comparado de la situación en que se encuentran estas enseñanzas en los sistemas educativos en los países de nuestro entorno.

E) El análisis del peso relativo de las Humanidades y de cada una de sus materias en el conjunto de la Educación Secundaria.

Aceptando el encargo conferido por la Conferencia de Educación el Grupo de Trabajo tiene el honor de emitir el siguiente:

DICTAMEN

I. INTRODUCCIÓN

1. CONSIDERACIONES GENERALES

La preocupación por el sentido de la enseñanza de las humanidades en este final de siglo parece ser una constante de los países más avanzados. La OCDE, en su reciente programa de trabajo sobre la reforma curricular de los sistemas educativos[1], plantea como uno de los ejes centrales el "Proyecto sobre humanidades, artes y valores en el curriculum". En Estados Unidos la "profunda inquietud" por este tema ha llevado a la constitución de dos prestigiosas comisiones de trabajo en los últimos veinticinco años[2]. Es significativo que en ámbitos tan pragmáticos y poco sospechosos de nostalgias románticas se estén dando reflexiones y acciones de este tipo. Sin duda, se debe a una conciencia del riesgo de deshumanización de los conocimientos escolares que se esconde tras las orientaciones excesivamente utilitaristas y subordinadas a demandas inmediatas. Este riesgo está muy ligado a la crisis de identidad de la educación secundaria y a las demandas contradictorias que se vienen haciendo a los sistemas escolares desde sociedades desconcertadas, a su vez, por las enormes mutaciones culturales, económicas, científicas y técnicas de los umbrales del tercer milenio.

Preguntarse por el sentido de las humanidades en el currículo es, en último término, formular la cuestión decisiva de la centralidad del hombre en el universo. La técnica y sus avances, como pensaba Bergson[3], proporcionarán a las personas bienestar todo lo más, pero sólo la comprensión del propio sentido (la filosofía, decía él) les llevará a la felicidad, entendiendo por tal la plena realización humana. Sólo se puede ser hombre en una cultura y en una historia hecha con los demás hombres. Por eso, amputar de los sistemas educativos las dimensiones humanistas lleva al desequilibrio, al sinsentido y, en último término, a la injusticia de no poner al alcance de todos el patrimonio común. En esa "educación de calidad para todos" que reclama la UNESCO y que los Estados se esfuerzan en conseguir, las humanidades han de ser un tronco vertebrador de los demás saberes científicos e instrumentales, ofrecidas a cada uno de los niños como un tesoro que tiene derecho a descubrir de la mano de sus mayores.

El cometido de este Grupo de Trabajo no puede ser más gratificante, aunque, desde luego, no esté exento de dificultades. Reflexionar sobre la **situación de las humanidades en la rica y plural realidad del sistema educativo español**, asomarse a los **diferentes**

---

[1] OCDE (1994) ***The Curriculum redefined: Schooling for the 21st Century,*** Paris, OCDE.

[2] COMMISSION ON THE HUMANITIES (1980) ***The Humanities in the American Life***, Berkeley, University of California Press.

[3] BERGSON (1959) ***La pensée et le mouvent*** (en "Oeuvres"), Paris, PUF, p. 1365.

enfoques educativos de los países de la Unión Europea y echar una mirada hacia **el pasado reciente de la enseñanza en España** han sido medios valiosos para aproximarse al objeto del dictamen. Su objetivo ha sido contribuir a la adquisición de más elementos de juicio, que fundamenten la fructífera discusión de las **propuestas de mejora de la enseñanza de las humanidades, formuladas por las diferentes secciones del Grupo de Trabajo.** Todo ello, a su vez, conduce al consenso de unas **conclusiones**, adoptadas por el grupo en pleno, orientadas a proporcionar a la sociedad española una aportación, quizá modesta pero importante, que ensanche el horizonte de la calidad educativa.

El Grupo de Trabajo, en el breve plazo que le ha sido otorgado, reducido en la práctica a apenas cuatro meses, no está, evidentemente, en condiciones de dar contestación exhaustiva y menos definitiva a todos los puntos consultados. Particularmente, no le es posible dar cumplida respuesta al punto B) de los indicados en la consulta de la Conferencia de Educación. Pues la determinación del grado de consecución de los objetivos propios de las disciplinas humanísticas, tanto en lo referente a la adquisición de conocimientos, cuanto en lo que atañe a los fines formativos, habría requerido un previo estudio de campo mucho más amplio y dilatado, que está claramente fuera del alcance del Grupo de Trabajo. Respecto a este punto, así como sobre el *análisis de los criterios epistemológicos y pedagógico-didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias humanísticas* (letra C de la consulta), el Grupo de Trabajo expresa la opinión de sus propios miembros, según su leal saber y entender. Es ésta, por lo demás, una observación aplicable a todo el dictamen y no sólo a esos dos puntos. Ha de añadirse que esa expresión de la opinión propia de los miembros del Grupo de Trabajo viene atemperada –y esto conviene subrayarlo- por una consciente y explícita voluntad de consenso, ya antes mencionado.

Los miembros del Grupo de Trabajo han partido del sistema educativo vigente, establecido en la LOGSE, y han tenido en cuenta los necesarios equilibrios entre lo común y lo diverso, entre las competencias estatales, autonómicas y de los propios centros docentes, así como entre los diversos ámbitos del saber.

A este respecto el Grupo de Trabajo parte del supuesto de que el fruto de su labor es un informe que trata de aportar criterios consensuados y constructivos para la mejora de la enseñanza de las humanidades; un conjunto de opiniones que, según el deseo de sus autores, requerirían de la atenta consideración por parte de los poderes públicos y en particular de las Administraciones Educativas consultadas desde la Conferencia Sectorial competente; pero un dictamen de carácter **no vinculante** en estrictos términos jurídicos.

Y ello, no sólo porque así lo establecen las normas a las que remite el acuerdo de la Conferencia de Educación de 4 de mayo de 1993 (Regla X; antecedente séptimo de este dictamen y artículos 2, 3 de la Ley Orgánica 3/1980 y 83, 1 de la Ley 30/1992), sino porque nada está más lejos de la intención de los miembros del Grupo de Trabajo que invadir o

suplantar las competencias normativas del Estado o de las Comunidades Autónomas, legalmente establecidas.

Esta limitación de propósito confiere mayor libertad de criterio al propio Grupo de Trabajo a la hora de opinar sobre las mejoras que, según su sentir, deberían ser introducidas en el sistema educativo. Pues éstas, en su caso, deberán ser adoptadas por el Estado o por las Comunidades Autónomas según sus criterios y teniendo en cuenta los porcentajes establecidos en el artículo 4.2 de la LOGSE, en virtud de la norma que resulte procedente, o mediante incorporación al currículo, según el diseño abierto establecido en la LOGSE, cuya concreción final se encuentra en los propios centros escolares.

La misma LOGSE establece en su Preámbulo que la ley contiene suficiente flexibilidad como para asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la realidad cambiante del futuro. Es una reflexión que ha de ser permanente y debe extenderse a todas las áreas del currículo. Los cambios sociales, científicos y tecnológicos obligan a reexaminar de continuo cómo se han de incluir los distintos saberes en la organización de la enseñanza. Sin embargo, es el ámbito de las humanidades el que ha suscitado hoy mayor preocupación y el que ha conducido a los pronunciamientos del Congreso y del Senado, recogidos en los antecedentes de este dictamen, y a los acuerdos de la Conferencia de Educación de los que trae causa la propia existencia del Grupo de Trabajo.

Este Grupo valora el esfuerzo de acuerdo realizado en los primeros años de aplicación de la ley para fijar, por parte del Gobierno y de las Comunidades Autónomas, los contenidos y criterios de coordinación del currículo. Pero sus líneas maestras, que mantienen su validez desde los criterios inicialmente adoptados, pueden y deben sujetarse a evaluaciones posteriores que tendrán su máxima significación una vez que se haya implantado y consolidado toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Sujeto al juicio definitivo que en su momento pudiera emitirse, el Grupo de Trabajo pretende, como se ha dicho, realizar con sus observaciones una aportación positiva para la necesaria mejora de la enseñanza de las humanidades. Estas observaciones van referidas, en virtud del encargo de la Conferencia de Educación, a la enseñanza secundaria. Por esta razón, el dictamen no recoge, como regla general, propuestas, suscitadas en más de una ocasión en las diversas sesiones de las Secciones, de la Comisión Permanente o del Pleno y que podrían favorecer indirectamente el conocimiento de las humanidades, referidas a medidas que se pudieran adoptar en la educación primaria (aprendizajes respecto de la expresión oral, la lectura o la escritura) o en la educación universitaria (preparación para la docencia, planes de estudio etc.).

Las principales sugerencias del Grupo de Trabajo, pretenden circunscribirse, dentro de lo posible, a los términos de la consulta, que no ha solicitado una expresa determinación de contenidos. De ahí que el Grupo haya sido especialmente cuidadoso en no entrar en la relación de contenidos del currículo. Sólo lo ha hecho y en forma muy limitada, cuando ha

resultado imprescindible esta concreción en función del aprendizaje de alguna o algunas disciplinas humanísticas. Ello no quiere decir que no exista en el Grupo una corriente de opinión favorable a la revisión de los contenidos, si bien se entiende que tal revisión no está comprendida en el encargo.

También ha sido objeto de amplio debate en el Grupo la forma de presentar las propuestas de ampliaciones horarias en disciplinas humanísticas concretas y de expresar las preferencias entre distintas opciones. Aun cuanto el objeto del informe son las *Humanidades*, el Grupo de Trabajo es consciente de que el énfasis en estas materias no debe conducir a olvidar o marginar los conocimientos de matemáticas, científico naturales o de tecnología. Aparece así la enorme dificultad de encontrar un justo equilibrio entre todos los campos del saber necesarios para los jóvenes del siglo XXI. Se trata de asegurar un progresivo abanico de opciones para los alumnos, que no produzca sobrecarga excesiva a los estudiantes por el número de áreas o disciplinas que en cada curso se establezcan.

Por eso, las recomendaciones de refuerzo de estudio de disciplinas humanísticas concretas o en su caso de ampliaciones horarias no deben entenderse siempre y todas ellas en términos acumulativos o absolutos, sino atemperadas por un ponderado juicio de posibilidad real y pertinencia por parte de las Administraciones educativas competentes y de los centros docentes. Dentro de este enfoque general, el presente informe especificará en sus conclusiones aquellas recomendaciones que estime más inaplazables o respecto de las que se detecte mayor densidad y seguridad en el consenso.

Para concluir estas consideraciones generales, se debe añadir que el mandato recibido por el Grupo de Trabajo en ningún momento hace explícito el contenido del concepto de *Humanidades* a que se refiere y, por tanto, parece que ha de ser entendido del modo más convencional y usual del término. En este sentido se ha enfocado el análisis de la enseñanza de las materias humanísticas tanto en los sistemas educativos españoles actual y de épocas anteriores, como en la comparación con los demás países de Europa. No obstante, procede formular ahora una reflexión abierta de lo que puede entenderse por humanidades en este momento, a partir de definiciones y enfoques más tradicionales, así como del papel que cumplen las materias humanísticas en la educación actual, punto este último expresamente solicitado en la consulta.

2. Definición y función de las humanidades

El término *humanitas* es latino, aunque su significado remite a la cultura griega, donde la *paideia* tenía el mismo sentido de educación equilibrada y armónica del ser humano. En el Renacimiento aparece la expresión *humanidades* vinculada al Humanismo como movimiento que supuso un retorno a los valores clásicos y una exaltación de lo humano en la búsqueda de la formación integral. El aprecio de la antigüedad clásica, motivo determinante de esta

revolución cultural, tiene un alcance mucho mayor que la mera admiración por unas formas de arte o unas bellezas literarias estimadas como superiores. Lo que se busca en el mundo grecolatino es un nuevo concepto de la vida, una distinta estimación del hombre que le impulsa a realizarse a sí mismo de acuerdo con una nueva escala de valores.

La educación humanística, entendida como la consecución de la plenitud mediante el cultivo de los valores más genuinamente humanos, tuvo varias corrientes. Una corriente se vinculó con el Renacimiento italiano y se centró en el estudio de la literatura, la música y el arte, otra se situó en el norte europeo y se preocupó más de la reforma social, mientras que la corriente católica se volcó al estudio de los autores clásicos bajo la perspectiva de la doctrina católica. El común denominador fue la superación de la escolástica medieval mediante la exaltación de lo humano.

El Humanismo persigue acercar a la persona a su perfección posible por medio del desarrollo armónico y universal de lo corporal o sensorial, de la inteligencia y la voluntad, del saber teórico, práctico y técnico. El ideal humanista –pues es un ideal, es decir, algo irrealizable en su perfección total- cuando se intenta llevar a la práctica, da lugar generalmente a grandes resultados: hace a las personas equilibradas, abiertas, atentas, agradecidas, creativas. Supera las torpezas de la estrechez y pequeñez de espíritu, de la cerrazón, de la falta de atención, de la rudeza, de la incomprensión.

Desde este punto de vista, la formación humanística no se da sólo en las llamadas disciplinas *humanísticas*, sino que el *humanismo* debe ser el objetivo principal de la formación global que se ofrece en la Enseñanza Secundaria. Si se tiene en cuenta la importancia decisiva que en la formación humana tiene el período comprendido entre los doce y los dieciocho años, en el aprendizaje de hábitos y contenidos y el desarrollo de esa formación global, se ha de concluir que la Enseñanza Secundaria es una clave fundamental para la vida de todas las personas y de la sociedad en su conjunto.

Cuando en el Renacimiento surgen los estudios humanísticos, no se hace ninguna distinción entre "letras" y "ciencias", ya que hasta esta terminología en aquel momento carecería de sentido. El estudio de las Humanidades se centró en las siete artes liberales que constituían el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). Se busca la formación integral del sujeto, con especial énfasis en el campo intelectual, estético y moral. Como dijo Montaigne *"una cabeza bien hecha, más que bien llena"*. La distinción entre ciencias y letras se inicia en el siglo XIX, motivada por el desarrollo que van adquiriendo las ciencias y la necesidad de especialización creciente. Sin embargo, es interesante constatar que a los planes de estudio de la enseñanza secundaria de los países de nuestro entorno no llega esta dicotomía hasta pasada la mitad del siglo XX. Los bachilleres españoles, franceses, alemanes e italianos de mediados de siglo estudiaban, y con bastante profundidad, latín, griego, matemáticas y física.

La dificultad para delimitar el campo de las humanidades no es nueva, ya en 1938, García Morente, en una conferencia sobre "El cultivo de las humanidades" [4] comentaba la evolución del término desde hace tres siglos en los que ha pasado, de tener un sentido inequívoco de contraposición a las "letras divinas", a una cierta indefinición. Ante esto, él opta por ceñirse a una interpretación restringida que deje fuera del concepto de humanidades a las ciencias experimentales y la técnica. Desde esta óptica, el "Instituto de humanidades", puesto en marcha en 1948 por Marías con el patrocinio de Ortega y Gasset, ha venido desarrollando actividades centradas en lo que convencionalmente se llaman "letras", siempre con predominio de la Filosofía.

El diccionario de María Moliner define las Humanidades como "*Conocimientos o estudios que enriquecen el espíritu, pero no son de aplicación práctica inmediata*". El diccionario de la *Oxford University* señala que las concepciones contemporáneas de las Humanidades se asemejan a las tradicionales en su defensa de una formación integral basada en el desarrollo de un sistema autosuficiente de valores. Pero difieren en su propósito de distinguir las Humanidades de las Ciencias Sociales al mismo tiempo que de las Ciencias Físicas y en la discusión acerca de si hay que poner el énfasis en los contenidos (Dilthey) o en la metodología (Rickert) para justificar tal distinción.

Todos estos testimonios dan idea de la dificultad de definir las Humanidades y oscilan entre una concepción amplia que las identificaría con "humanismo" y otra más restrictiva y centrada en determinadas parcelas del saber. Sin embargo en lo que sí hay unanimidad es en su valoración como medios fundamentales para la formación integral de las personas.

Cabe avanzar algo más en la reflexión y preguntarse cuáles son los rasgos más significativos de cada una de esas materias llamadas *humanísticas* y en qué medida la persona necesita en el mundo actual las capacidades que esas disciplinas le proponen y le ayudan a desarrollar.

El conocimiento de la ***Lengua*** debe abarcar desde el dominio de sus usos más inmediatos: hablar y escuchar, leer y escribir, hasta el de las estructuras gramaticales que sustentan estos usos. Este estudio sincrónico de la lengua, que es el primero, no puede olvidar que la lengua es algo que se crea cada día pero también es el resultado de muchos siglos de experiencia humana. El conocimiento de los textos producidos a lo largo de al historia amplía las posibilidades de utilización y disfrute de la propia lengua, pues el ser humano, al poder acceder a la lectura de los que le precedieron, se apropia de unos universos simbólicos e intelectuales que le enriquecen. Sin un dominio de la lengua no puede haber estudio de ninguna otra materia, porque el "logos", la palabra, es sinónimo de la razón humana. De ahí la trascendencia radical de su conocimiento profundo. Por tanto,

---

[4] GARCÍA MORENTE, M. (1987) *Escritos desconocidos*, p. 145.

todo lo que contribuya a este dominio, aunque se presente bajo la apariencia de lo "inútil", será de una grandísima utilidad para la adquisición de todos los demás saberes, sean estos científicos, técnicos o de cualquier orden.

Tampoco cabe la menor duda de que un buen sistema de aprendizaje y dominio de la Lengua lo constituye el estudio de la ***Cultura y las Lenguas Clásicas*** de las que la propia lengua proviene y de las que ha heredado muchas de sus estructuras gramaticales más esenciales y las vigas maestras en las que reposa su léxico. No quiere esto decir que sea imprescindible el estudio de ellas para dominar la lengua propia, pero nadie dudará de la ayuda que dicho estudio puede prestar para alcanzar ese dominio.

Las humanidades por excelencia fueron hasta hace poco las lenguas clásicas -griego y latín- y en la cultura clásica está el origen de nuestro pensamiento, de nuestro ordenamiento jurídico, de nuestra civilización y de nuestra manera de vivir.

El ser humano se define de forma esencial por su condición de ser social. El análisis crítico de las relaciones complejas con los demás hombres y de la construcción de la sociedad es uno de los primeros objetos de estudio que se afronta al iniciar la reflexión sobre la condición humana. La ***Filosofía***, la ***Ética*** y la ***Educación Cívica*** estudian estas relaciones del hombre con su entorno social desde diferentes ángulos y perspectivas. Conceptos como los de persona, libertad, democracia, derecho y solidaridad, exigen, sin duda, ser conocidos, estudiados, y analizados por toda persona que aspire al desarrollo integral de sus potencialidades. Sólo una reflexión rigurosa sobre estos temas, con el mismo nivel de exigencia intelectual que se aplica a otros conocimientos científicos, puede hacer posible que también se interioricen y se vivan tal como cabe esperar de un ciudadano del siglo XXI.

La ***Historia***, además de ser en cierto sentido la envolvente de las humanidades, proporciona conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal y la ***Geografía*** en la dimensión espacial. Ambas cumplen, además, finalidades de formación cultural, al transmitir visiones del mundo, desde el pasado histórico o desde la organización espacial, necesarias para que cada ser humano se construya una identidad cultural personal. Todo ello, naturalmente, sin dejar de plantear los problemas de la sociedad actual concreta en la que se vive, pero teniendo en cuenta que su cabal comprensión exige de modo ineludible situarlos en el contexto más global de su devenir histórico y de sus relaciones con los problemas universales.

El acceso al patrimonio común del pensamiento que sobre el ser humano, su condición y su destino, han expresado los más excepcionales genios del lenguaje y el arte, puede ser de gran ayuda a la hora de construir la propia personalidad. Estas expresiones artísticas de las emociones, los sentimientos y los pensamientos más profundamente humanos han superado las circunstancias del espacio y del tiempo en que se produjeron y se ofrecen hoy como una gran riqueza al alcance de todos. Prepararse para acceder a las infinitas posibilidades expresivas que proporcionan, para conocerlas, para entenderlas y

para aprovecharlas gozosa y moralmente es, sin duda, el objeto de materias como la ***Literatura* y el *Arte***.

3. Alcance actual del concepto de Humanidades

El concepto actual de las Humanidades no puede coincidir exactamente con el tradicional como consecuencia del tiempo histórico que vivimos en el que el saber se ha ampliado enormemente y, junto al desarrollo de las ciencias antropológicas y sociales, se ha producido también el de la tecnología y el saber científico-natural. Un humanista hoy, más que en épocas anteriores, es una persona que conoce los avances científicos y tecnológicos, a la vez que los saberes que venimos denominando humanísticos, y los pone al servicio del ser humano, de su libertad, de su dignidad, de su diversidad.

De ahí que no sea deseable concebir como separados o incomunicados esos dos mundos que Snow denominó "las dos culturas" [5]:de un lado, la sustentada por los que él llamó, en su conferencia de 1959, "intelectuales literarios" (humanistas) y, de otro, la de los "científicos" y como más representativos entre ellos los "físicos".

Se trata justamente de evitar hoy un tipo de concepción reduccionista de las humanidades que conduzca a unas culturas "escindidas" o, como, desde otra perspectiva, ya señalara Schiller[6] hace algo más de dos siglos en su sexta carta sobre la educación estética del hombre, a una "*getrennte Ausbildung*" derivada de una defectuosa comprensión del mundo de la naturaleza y el de la libertad.

Este planteamiento general debe tener alguna translación al campo de la enseñanza. Centrándose en el contexto plural del sistema educativo español, la formación humanística ha de servir para comprender y respetar nuestra diversidad cultural, consolidándose así la democracia construida entre todos y avanzando en el camino del progreso y de la justicia social, a la vez que se incorpora a las minorías culturales procedentes de la emigración.

La educación secundaria debe dar prioridad a los conocimientos, destrezas y habilidades instrumentales que permitan acceder a todos los bienes culturales y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Además, tiene que promover el desarrollo de los valores que se vinculan a las metas anteriormente descritas y que incluyen, entre otros, el respeto mutuo, la colaboración y la responsabilidad social. Los conocimientos tendrán un papel relevante si se contemplan en su perspectiva de procesos para lograr el compromiso personal que lleva a la consolidación de las correspondientes actitudes.

---

[5] SNOW, C. P. (1977) ***Las dos culturas y un segundo enfoque***, Madrid, Alianza.

[6] SCHILLER (1795) ***Briefe über die Aestetische Erziehung des Menschen***.

Todo ello supone tener una concepción flexible de los límites de las diversas materias, de las relaciones entre ellas y de lo artificial de las fronteras que se establecen entre los saberes por razones prácticas. Se impone un enfoque interdisciplinar de ciertas cuestiones que permita ir ensanchando y enriqueciendo la visión de la realidad. La interdisciplinariedad es la organización curricular adecuada para el tratamiento de los valores indicados, procurando siempre el necesario equilibrio entre lo próximo y lo lejano, lo particular y lo universal.

La auténtica formación humanística no se concibe como un simple acopio de contenidos enciclopédicos de carácter acrítico y meramente reproductor de saberes anteriores. Es la clave del buen funcionamiento de la sociedad porque enseña a conocer y a amar lo propio y lo de los demás, a comunicarse y a enriquecerse interiormente. Probablemente, la contribución de una materia a esta formación no radica tanto en lo que se estudia sino en cómo se estudia. Si la "humanitas" de Cicerón ha venido a significar "educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana y con su auténtico ser", no puede negarse que el ideal en la formación de los individuos es que todos los estudios, incluidos, por supuesto, los de ciencias y los técnicos, se aborden con ese espíritu crítico y con ese radical compromiso, con la inteligente racionalidad que está en la raíz de lo que se vienen denominando humanidades. Desde esta perspectiva puede cobrar nueva luz la vieja sentencia de Terencio: *"Homo sum: nihil humani a me alienum puto"* [7].

Por tanto, desde esta óptica, la educación actual debe incorporar como ingrediente esencial la tecnología, estudiarla en todas las áreas y contemplarla en la doble perspectiva de variable social y de preparación básica para el mundo laboral y para la vida cotidiana de in ciudadano del siglo XXI. Sin olvidar en ningún caso la irrenunciable dimensión ética de todas las actividades humanas, que ha de llevar al cuestionamiento constante del uso que de las diferentes herramientas hacen las personas y las sociedades. Porque, cuanto más sofisticadas sean las tecnologías y mayor sea su alcance, más necesario es situarlas en su lugar y subordinarlas al bien de los seres humanos.

Por último, hay que recordar que la formación integral de la personalidad de los niños y jóvenes que se propone lograr la educación escolar actual y, de manera más concreta, la que justifican las áreas de Humanidades, no es cuestión que pueda limitarse estrictamente a la escuela, hoy día en clara desventaja frente a los múltiples y poderosos medios de comunicación, cada vez más rápidos, más complejos y atractivos. Nuevamente cabe insistir en el hecho obvio de que el sistema educativo es uno más de los sistemas sociales y, sin negar su trascendencia sobre los individuos y sobre el conjunto de la sociedad, se precisa una actuación conjunta y coordinada de todos los agentes educativos, en especial de la familia, para lograr las metas más estrictamente vinculadas con las actitudes y hábitos de convivencia y desarrollo personal. Sin olvidar que a la escuela le

---

[7] TERENCIO, ***Heautontimorumenos***, (verso 77).

corresponde la insustituible tarea de provocar la reflexión "metacognitiva" (y hasta podría decirse "meta-afectiva") que permita a las personas distanciarse críticamente de todas las influencias recibidas por otros medios. Asignemos también a la escuela la misión de descubrir y potenciar las capacidades creativas de los jóvenes, y habremos avanzado un gran paso en su acercamiento al ideal humanista.

II. LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA UNIÓN EUROPEA: ESTUDIO COMPARADO

El estudio comparado de la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria de los países de la Unión Europea aporta información para contextualizar la situación de las materias humanísticas en el currículo español y, sobre todo, abre nuevas perspectivas de reflexión al mostrar qué soluciones han adoptado los distintos países europeos ante problemas análogos.

Antes de abordar el estudio de la situación de las humanidades en el currículo, es necesario conocer los elementos básicos definitorios de la enseñanza secundaria en cada país. Por eso, el primer apartado de este capítulo, estudia las estructuras de este nivel educativo en los 15 Estados miembros de la Unión Europea, junto con una descripción de otros dos elementos básicos, como son la responsabilidad en la toma de decisiones respecto al currículo y la organización del horario lectivo en la enseñanza secundaria de cada uno de ellos.

El segundo apartado analiza el peso de la enseñanza de las humanidades en el currículo de los 15 países de la Unión Europea. Se organiza en tres momentos: una panorámica general de la distribución de todas las materias, el peso de las materias de humanidades obligatorias, presentadas de forma conjunta, y el análisis del peso de cada una de ellas. Para facilitar la comparación entre países se han adoptado una serie de decisiones, como analizar exclusivamente el currículo en tres grupos de edad (13-14, 15-16 y 17-18 años) y trabajar con el peso de las materias en el currículo, es decir, el porcentaje de tiempo que se dedica a cada materia respecto al total, considerando su carácter obligatorio u optativo en todas las ramas o modalidades que los alumnos pueden cursar en su país.

En el tercer y último apartado se ha buscado profundizar en el conocimiento de la situación de las materias humanísticas en el currículo de los países de nuestro entorno analizando dos cuestiones: su presencia y peso en los exámenes de evaluación nacional al final de la secundaria obligatoria y de la secundaria superior general, y los contenidos incluidos en los programas de ciencias sociales, historia, geografía y filosofía. En esta ocasión el estudio comparado se ha realizado con ocho países.

En dos anexos se ofrece información complementaria: en el 1 se presenta la metodología utilizada en el estudio y las fuentes documentales. El anexo 2 está compuesto por las fichas descriptivas de la situación de las humanidades en cada uno de los siguientes países: Bélgica, Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Suecia, Reino Unido y Suiza.

La información contenida en este capítulo, a pesar de su abundancia, es, por fuerza, parcial y limitada. La magnitud del campo de estudio ha obligado a escoger tan sólo algunos aspectos y sectores. Por tanto, las conclusiones que de él se obtengan han de ser prudentes y modestas.

1. PANORÁMICA GENERAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Para comprender el papel y el peso que tienen las materias humanísticas en la enseñanza secundaria de los países de la Unión Europea es necesario previamente poseer una visión general de los aspectos clave de la organización de este nivel educativo. Por ello, se presentan, en primer lugar, las diversas estructuras de la enseñanza secundaria; en segundo, la organización administrativa, básicamente la toma de decisiones de carácter curricular; y, por último, la organización del tiempo lectivo.

1.1. Estructuras de la enseñanza secundaria

La estructura de la enseñanza secundaria difiere significativamente de un país a otro. Sin embargo, es posible identificar algunos modelos de sistemas educativos en función de distintos criterios o características que los distinguen.

Un criterio de clasificación de los países es el grado de comprensividad o diversidad con que conciben la educación secundaria obligatoria. Desde esta perspectiva se pueden distinguir tres tipos o modelos de países[1]:

1. En la mayoría de ellos, toda la secundaria obligatoria se sigue en un tronco común, es decir, en las mismas escuelas con los mismos currículos básicos, aunque con posibilidad de opciones internas de diversificación creciente. La opción comprensiva parece ser la más extendida y hacia ella han evolucionado las reformas estructurales realizadas en los distintos países en los últimos años. Este grupo incluye sistemas en los que la educación secundaria está separada de la primaria (España, Grecia, Irlanda, Italia y Reino Unido) y los que poseen una estructura única de enseñanza obligatoria (Portugal y países nórdicos). Hay que tener en cuenta también que en España, Reino Unido y países nórdicos la escolaridad obligatoria finaliza a los 16 años, mientras que en Irlanda y los otros tres países mediterráneos lo hace a los 14 ó 15 y, por tanto, a esta edad se realiza la diversificación en ramas de estudios.

2. Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Austria son los únicos Estados de la Unión Europea que mantienen una enseñanza secundaria totalmente diversificada, de modo que los alumnos han de elegir entre distintos tipos de centros al final de la primaria (a los 12 años), aunque los programas que se imparten en ellos son semejantes. Por su propia tradición, estos países parecen ser los más inmunes a las tendencias comprensivas y a lo más que han llegado sus reformas es a crear ciertas escuelas en las que conviven los distintos itinerarios formativos.

---

[1] EURYDICE (1997) ***Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)***, Bruselas, Eurydice.

3. Francia y Bélgica han adoptado una solución intermedia entre las anteriores. La secundaria inferior es comprensiva, pero el comienzo de la secundaria superior tiene lugar un año antes de terminar la educación obligatoria en Francia y dos en Bélgica y, por tanto, los alumnos eligen su vía de continuidad dentro de la educación obligatoria.

Por lo que respecta a la enseñanza secundaria superior, todos los países miembros de la Unión Europea excepto Suecia tienen cursos diversificados. Dejando aparte las diferencias en cuanto a nomenclatura, es posible distinguir dos subsistemas: la educación secundaria general o académica, que proporciona el acceso a la enseñanza superior, y la educación secundaria profesional, por la que se obtienen titulaciones válidas para acceder al mundo laboral y, en la mayoría de las ocasiones, también para proseguir estudios superiores de algún tipo.

Otro elemento diferenciador de la secundaria en los países europeos es el momento en que los alumnos deben cambiar de un centro a otro. Básicamente pueden darse tres posibilidades:

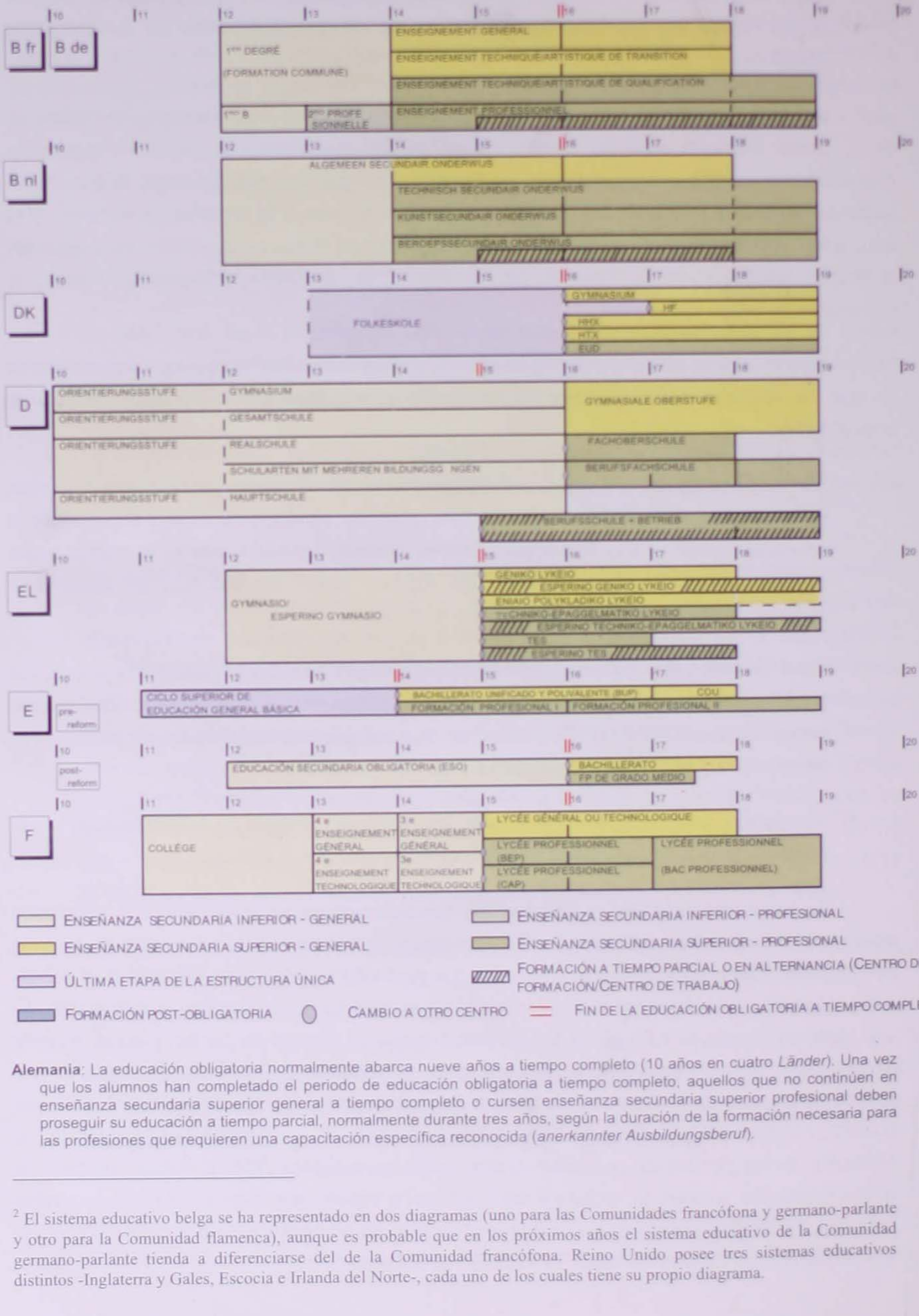
- En la mayoría de los países (Bélgica, Alemania, España, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Austria y Reino Unido) los alumnos cambian de centro al pasar de la educación primaria a la secundaria, permaneciendo generalmente en el mismo hasta el final de la secundaria superior. En algunos casos los estudios de secundaria superior profesional se cursan en centros distintos.

- En Portugal y los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia) la educación primaria y la secundaria inferior conforman una estructura única cursada en el mismo centro hasta los 15 ó 16 años, edad en que cambian de centro para iniciar estudios de educación secundaria superior general o profesional.

- Por último, en Grecia, Francia e Italia, los alumnos cambian de centro tanto al pasar de la primaria a la secundaria inferior como de ésta a la superior.

Es interesante analizar cuáles son las **condiciones de acceso**, tanto a la educación secundaria inferior como a la superior. En la mayoría de los países, la educación secundaria inferior está abierta a todos los alumnos. La transición de la educación primaria a la secundaria obligatoria en los países que mantienen una estructura única consiste, simplemente, en una continuación de su educación. En el resto supone un cambio de centro, y en la mayoría de los casos sin condición alguna. Sin embargo, en algunos Estados hay que realizar una prueba de acceso, tal es el caso de Irlanda (algunos centros de secundaria), Países Bajos (*MAVO, HAVO, VWO*, generalmente mediante la realización de pruebas organizadas por el Ministerio en los centros de primaria), Austria (*allgemeinbildende höhere schule*, en caso de malos resultados en alemán, lectura y matemáticas) e Inglaterra e Irlanda del Norte (*grammar schools*). En Bélgica e Italia es necesaria la obtención de un certificado de estudios primarios, y en Luxemburgo toma la decisión un ´consejo de admisión´.

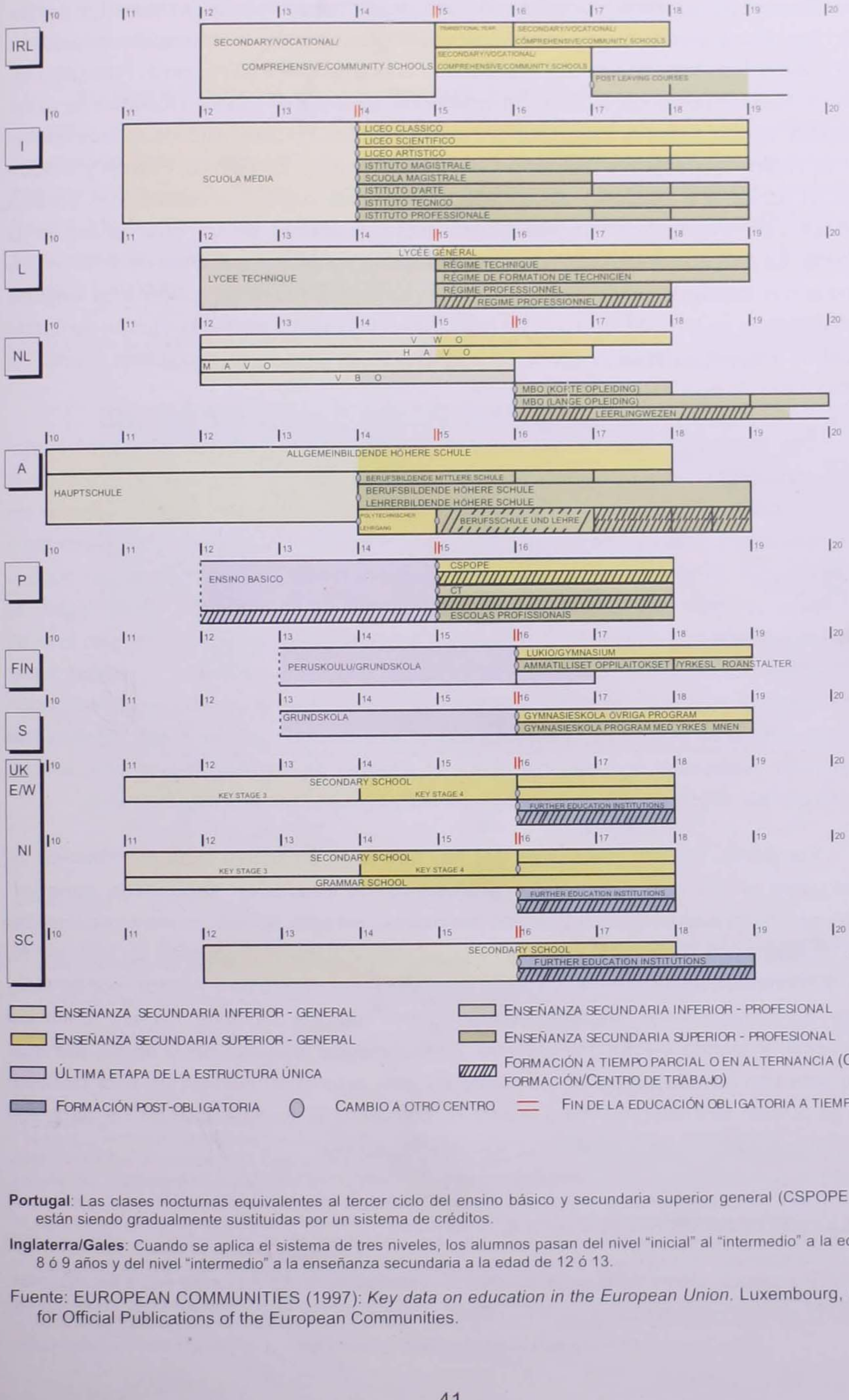
GRÁFICO 1. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA[2]



Alemania: La educación obligatoria normalmente abarca nueve años a tiempo completo (10 años en cuatro *Länder*). Una vez que los alumnos han completado el periodo de educación obligatoria a tiempo completo, aquellos que no continúen en enseñanza secundaria superior general a tiempo completo o cursen enseñanza secundaria superior profesional deben proseguir su educación a tiempo parcial, normalmente durante tres años, según la duración de la formación necesaria para las profesiones que requieren una capacitación específica reconocida (*anerkannter Ausbildungsberuf*).

---

[2] El sistema educativo belga se ha representado en dos diagramas (uno para las Comunidades francófona y germano-parlante y otro para la Comunidad flamenca), aunque es probable que en los próximos años el sistema educativo de la Comunidad germano-parlante tienda a diferenciarse del de la Comunidad francófona. Reino Unido posee tres sistemas educativos distintos -Inglaterra y Gales, Escocia e Irlanda del Norte-, cada uno de los cuales tiene su propio diagrama.



ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR - GENERAL

ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR - GENERAL

ÚLTIMA ETAPA DE LA ESTRUCTURA ÚNICA

FORMACIÓN POST-OBLIGATORIA

ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR - PROFESIONAL

ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR - PROFESIONAL

FORMACIÓN A TIEMPO PARCIAL O EN ALTERNANCIA (CENTRO DE FORMACIÓN/CENTRO DE TRABAJO)

CAMBIO A OTRO CENTRO

FIN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO

Portugal: Las clases nocturnas equivalentes al tercer ciclo del ensino básico y secundaria superior general (CSPOPE y CT) están siendo gradualmente sustituidas por un sistema de créditos.

Inglaterra/Gales: Cuando se aplica el sistema de tres niveles, los alumnos pasan del nivel "inicial" al "intermedio" a la edad de 8 ó 9 años y del nivel "intermedio" a la enseñanza secundaria a la edad de 12 ó 13.

Fuente: EUROPEAN COMMUNITIES (1997): *Key data on education in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Para poder acceder a la educación secundaria superior, la mayoría de los países exige que los alumnos hayan completado satisfactoriamente la educación secundaria inferior, tanto si se trata de finalizar la estructura educativa única (Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia) como de terminar la educación secundaria inferior propiamente dicha (Alemania, Grecia, España, Italia, Países Bajos y Austria). En determinados centros educativos de Austria es necesario realizar un examen de ingreso. En Bélgica, Francia y Luxemburgo, el acceso a la educación secundaria superior está sujeto a la decisión del `consejo de clase´. En Irlanda, los alumnos pasan automáticamente de un nivel educativo al siguiente. En el Reino Unido, tras acabar la educación obligatoria a la edad de 16 años, los alumnos que deseen continuar sus estudios y reúnan los requisitos académicos exigidos pueden hacerlo en un *sixth form college* (excepto en Escocia) o en una institución de *further education*. Hay un examen nacional de certificación al final de la secundaria inferior en Francia, Italia, Suecia y Reino Unido.

Otro elemento que hay que considerar son las **opciones educativas y profesionales** existentes al final de los diferentes tipos de educación. La continuidad lógica de la educación secundaria inferior es la secundaria superior. Sin embargo, en los países en los que el final de la educación obligatoria coincide con la finalización de la educación secundaria inferior o con la terminación de la estructura educativa única, los alumnos también pueden incorporarse al mercado laboral. En algunos países, y dependiendo de la fecha de nacimiento, puede que el final de la enseñanza secundaria inferior no coincida con la edad prevista para finalizar la obligatoriedad escolar, por lo que algunos alumnos tienen que iniciar el primer año de la educación secundaria superior. Como ya se ha comentado, la educación general adquirida en la secundaria superior conduce hacia estudios posteriores, mientras que la formación profesional normalmente aboca al ejercicio de un oficio o profesión, aunque también permite el acceso a la enseñanza superior y esto es cada vez más frecuente.

Por último, un dato interesante que hay que tener en cuenta es la **distribución** de los alumnos en las **ramas general y profesional de educación secundaria superior**. Según se observa en el gráfico 2, todos los países, excepto Suecia, presentan diferentes tipos de educación secundaria superior, y la educación general predomina en la mitad de ellos. El contraste aparece especialmente marcado entre Alemania y Austria, por un lado, donde aproximadamente las tres cuartas partes de los alumnos cursan formación profesional, e Irlanda y Portugal, por otro, donde apenas la cuarta parte de los alumnos sigue este tipo de educación. No es objeto de este estudio profundizar en esta realidad, pero es preciso tenerla en cuenta a la hora de considerar la configuración de los currículos de la rama académica de la enseñanza secundaria superior.

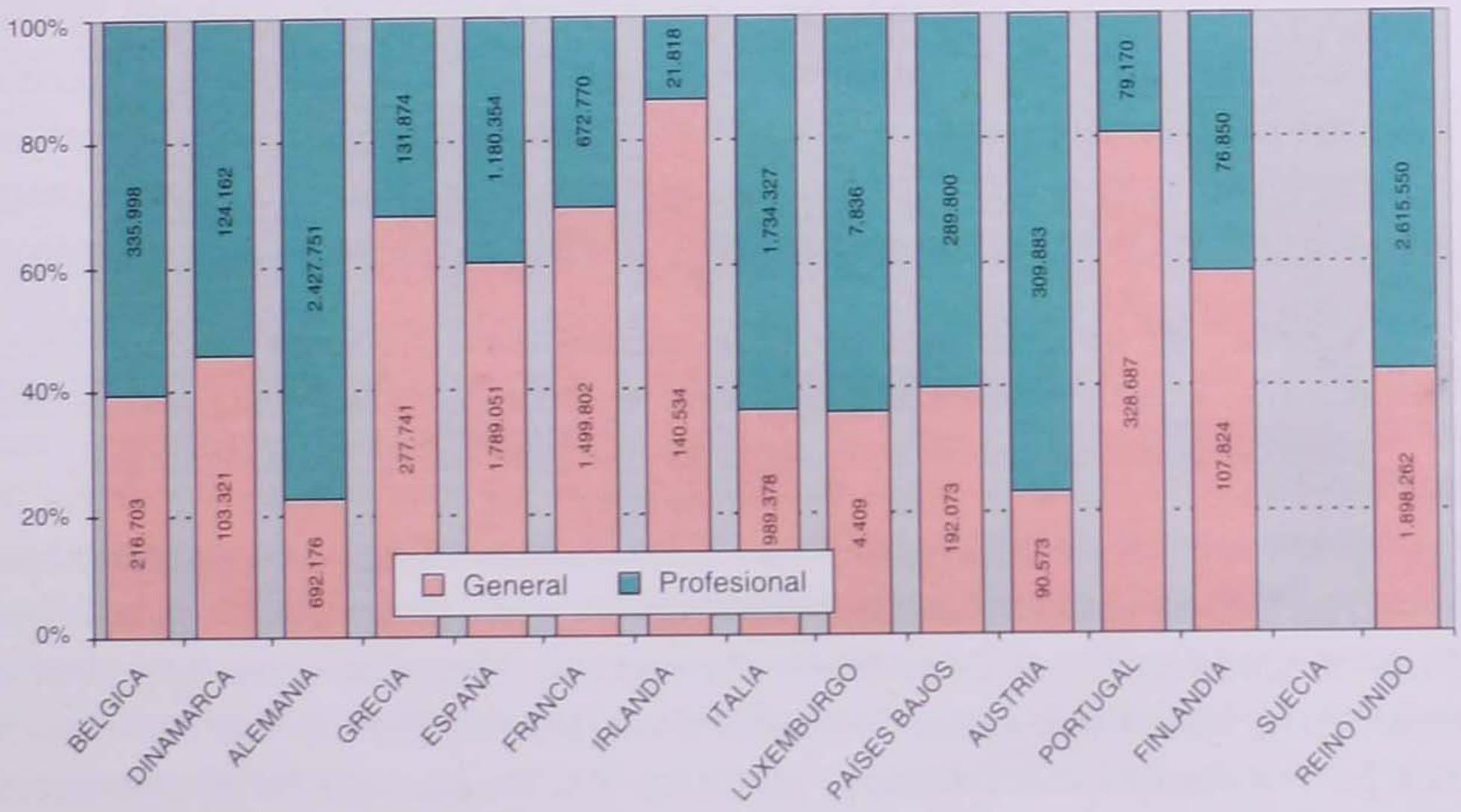
1.2. La toma de decisiones respecto al currículo

El segundo elemento que facilita la comprensión de las diferencias entre los distintos sistemas educativos y ayuda a contextualizar el lugar de las materias de humanidades en

ellos es la distribución de competencias entre las administraciones y el lugar donde se toman determinadas decisiones de carácter curricular.

En la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea son las autoridades centrales de cada uno de ellos[3] las que desempeñan un papel fundamental en la **ordenación general del sistema educativo**, con la excepción lógica de Alemania, por tratarse de un Estado federal donde son los *Länder* los que poseen dicha potestad. En Bélgica las competencias recaen sobre las Comunidades lingüísticas y en Reino Unido sobre Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. Ya que, en ambos casos, estos Estados consideran esas administraciones como centrales a todos los efectos.

GRÁFICO 2. NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL Y PROFESIONAL EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1994/95



Bélgica: Datos de 1993/94.

Suecia: Desde 1995, la educación secundaria superior ya no se divide en rama general y profesional.

Reino Unido: Con fines estadísticos internacionales, todos los alumnos de educación secundaria se clasifican como pertenecientes a los programas de educación general. Todos los alumnos en cursos de *further education* (algunos de los cuales son académicos) se clasifican como pertenecientes a programas de formación profesional. Los estudiantes de más de 19 años que cursan estudios en estas instituciones también están incluidos en estos datos.

Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

---

[3] El nivel central está representado por los Ministerios de educación. Los ministros pueden designar órganos consultivos, tales como el *Conseil National des Programmes* en Francia o el *National Council for Curriculum and Assessment* (*NCCA*) en Irlanda, que elaboran propuestas sobre los currículos de primaria y secundaria. En Austria, el Ministerio Federal de Educación y Asuntos Culturales es totalmente responsable de la educación secundaria, tanto general como profesional, pero la legislación y los poderes ejecutivos son compartidos por el *Bund* y los *Länder*. En Finlandia, el *National Board of Education*, bajo la autoridad del Ministerio de Educación, se encarga de la definición y desarrollo de las directrices nacionales sobre diseño curricular. En el Reino Unido existen cuatro instancias ministeriales: el *Department for Education and Employment* para Inglaterra, el *Welsh Office Education Department* para Gales, el *Scottish Office Education and Industry Department* para Escocia y el *Department of Education* para Irlanda del Norte. En el caso de Bélgica es conveniente considerar los Ministerios de las tres Comunidades (francófona, flamenca y germano-parlante) como nivel central, ya que el gobierno federal les ha transferido sus competencias y tienen una capacidad de decisión importante.

Uno de los problemas que surgen a la hora de abordar la cuestión de la distribución de responsabilidades en la **definición del curriculo** estriba en encontrar el equilibrio necesario entre las diversas instituciones que participan en su configuración. Razones de tipo político y social hacen que cada país opte bien por dotar a los gobiernos centrales de una total y absoluta responsabilidad sobre el currículo, bien por conceder a los centros educativos plena libertad en las decisiones curriculares, o bien por alguna situación intermedia. No obstante, todos los países suelen tener en cuenta las siguientes cuestiones a la hora de definir el currículo escolar:

1. Por un lado, el currículo debe garantizar un mínimo de objetivos y contenidos comunes para la necesaria homologación de los títulos en todo el territorio del Estado y para salvaguardar la cohesión social.

2. Pero, a su vez, no puede olvidarse que cada entidad regional y local disfruta de unas peculiaridades de contexto (geográficas, históricas, socio-culturales y económicas casi siempre, y, en algunos casos, también lingüísticas) que hacen necesaria su participación en el establecimiento del currículo, si no se quiere correr el riesgo de que éste se quede alejado de la realidad cotidiana de sus respectivos alumnos.

3. Además, las peculiaridades de cada escuela concreta hacen preciso enfocar el currículo específicamente hacia las características de su alumnado y, en el caso de escuelas privadas, del carácter propio de la entidad que posee su titularidad.

La forma más común de resolver esa confluencia de fuerzas que interactúan sobre el currículo ha sido *establecer distintos niveles para su elaboración*. Estos niveles aumentan en especificidad cuanto más pequeña es la unidad geográfica o política a la que van destinados. Ello no impide que existan unas especificaciones mínimas al más alto nivel, necesarias para la homologación deseada por todos. Así lo muestran las tendencias de las reformas. Países con una tradición de currículo muy abierto, determinado en instancias locales, tienden a establecer al menos un cuerpo curricular común para todo el territorio del Estado; y, por su parte, países con una tradición muy centralizadora en este terreno han ido optando por flexibilizarla y ofrecer, desde las instancias del Estado, tan sólo unas líneas comunes que se van concretando en niveles inferiores de decisión (región, municipio o escuela).

Efectivamente, los casos de España y Reino Unido son buenos ejemplos de esta tendencia bidireccional. En España, país de currículo tradicionalmente centralizado, a partir de la reforma de 1990 la Administración del Estado define unas directrices curriculares básicas que deben concretarse con posterioridad en el ámbito de las Comunidades Autónomas y de los centros. En el caso de Reino Unido, donde existe una tradición muy consolidada de libertad por parte de los centros para establecer el currículo, se ha introducido, a partir de 1988, un *National Curriculum* (en cuanto a mínimos) que permita cierta homogeneidad en la formación de todos los alumnos.

Pero, junto a estos ejemplos paradigmáticos, pueden encontrarse otros no menos significativos. En Bélgica, la reciente reforma constitucional ha mantenido como competencia del Estado el establecimiento de los criterios de homologación de los estudios, pero ha dotado a las diferentes Comunidades de plena capacidad para elaborar su currículo, basándose en diferencias culturales y, sobre todo, lingüísticas. En Francia y Luxemburgo, países muy centralizados, la introducción de los proyectos de centro pretende abrir un margen para que las distintas escuelas concreten los objetivos y programas nacionales en función de sus peculiaridades específicas, tomando en consideración la diversidad cultural de los alumnos que acogen. En el caso de Luxemburgo, esto tiene especial importancia por dos razones: primera, por su carácter trilingüe; y segunda, por ser un país en el que se establecen numerosas instituciones internacionales, lo que da lugar a que residan en su territorio muchos trabajadores extranjeros y, por tanto, a una gran diversidad cultural en su alumnado. Grecia e Italia siguen también la tendencia descentralizadora, estableciendo un currículo nacional pero concediendo flexibilidad para que cada centro lo concrete. Por su parte, Portugal puede servir de ejemplo de centralización reciente.

En las decisiones relativas a los **currículos y programas**, el nivel central interviene, con diferentes grados de protagonismo, en todos los países. En muchos de ellos se define en el ámbito central un currículo básico o una estructura general, a partir de la cual las autoridades locales y los centros educativos desarrollan sus propios currículos. Éste es, por ejemplo, el caso de Dinamarca (donde los municipios deciden por sí mismos si quieren seguir las directrices marcadas en el ámbito central sobre la elaboración del currículo), Países Bajos (aunque se ha incorporado un currículo básico para los tres primeros años de educación secundaria, los centros tienen libertad para elegir su propio currículo), Finlandia (el Consejo Nacional de Educación define y aprueba una estructura curricular general para la *peruskoulu* y el *lukio*) y Suecia (donde el gobierno decide los mínimos). En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, el gobierno define el currículo básico que debe asumir el *National Curriculum* (en Inglaterra y Gales) o el *Northern Ireland Curriculum* (en Irlanda del Norte). Las autoridades locales y los centros determinan su propio programa curricular, para reflejar así sus necesidades y circunstancias particulares, aunque el programa debe ajustarse al *National Curriculum* o al *Northern Ireland Curriculum*. En Escocia, el *Scottish Consultative Council on the Curriculum* es el encargado del desarrollo curricular, en el que la *Scottish Office* elabora las directrices y la evaluación. Estas directrices son interpretadas por los municipios y los centros, adaptándose así a sus necesidades. En Alemania, los currículos son responsabilidad de los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* y se publican en forma de regulaciones; como tales, toman la forma de instrucciones de una autoridad superior a las que los profesores deben atenerse.

En algunos países, las autoridades locales o los centros poseen un margen de acción bastante amplio. En Bélgica, los programas están determinados por el Ministerio para los centros educativos de la Comunidad francófona. En otras redes, los centros pueden adoptar los programas oficiales o definir los suyos pero, en cualquier caso, deben ser aprobados por el Ministerio.

TABLA 1. NIVEL EN EL QUE SE TOMAN LAS DECISIONES REFERENTES A CURRÍCULOS Y PROGRAMAS DE SECUNDARIA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1995/96

	Nivel de decisión			
	Central	Regional	Local	Centro
Bélgica				
Dinamarca				
Alemania				
Grecia				
España				
Francia				
Irlanda				
Italia				
Luxemburgo				
Países Bajos				
Austria				
Portugal				
Finlandia				
Suecia				
Reino Unido				

Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

Respecto a la **carga lectiva del curso**, es decir, el número de horas necesarias para desarrollar el currículo, en educación secundaria general, las autoridades centrales de muchos países deciden el número mínimo y máximo de horas que se han de dedicar a las materias obligatorias. Así ocurre en Bélgica (Comunidad francófona) con la preparación de los horarios, en España (el programa establecido por las diversas administraciones en el ejercicio pleno de sus competencias en materia educativa tiene que incluir en todos los casos el currículo básico determinado por el Ministerio), en Países Bajos (el número mínimo de lecciones por año escolar se establece desde la Administración central durante los tres primeros años de la educación secundaria inferior, pero la distribución del número de lecciones por materia es determinada por los propios centros), Austria (donde los centros educativos tienen libertad para realizar ciertas modificaciones en los currículos y los horarios de acuerdo con la ley) y Finlandia (donde el Consejo Nacional de Educación decide el número mínimo de horas de las materias obligatorias en la educación general y de las materias comunes en la formación profesional). La determinación de cargas mínimas por curso es también la norma en Dinamarca y, desde 1995/96, en Suecia.

En Inglaterra y Gales no se establece una duración determinada para cada materia. En su lugar, los órganos directivos y los directores de centro tienen la obligación de garantizar que exista el tiempo suficiente para cumplir el *National Curriculum*, la educación religiosa, el culto colectivo y la educación sexual.

TABLA 2. NIVEL EN EL QUE SE TOMAN LAS DECISIONES ACERCA DE LA CARGA LECTIVA DEL CURSO DE SECUNDARIA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1995/96

	Nivel de decisión			
	Central	Regional	Local	Centro
Bélgica				
Dinamarca				
Alemania				
Grecia				
España				
Francia				
Irlanda				
Italia				
Luxemburgo				
Paises Bajos				
Austria				
Portugal				
Finlandia				
Suecia				
Reino Unido				

Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

1.3. ORGANIZACIÓN DEL HORARIO LECTIVO

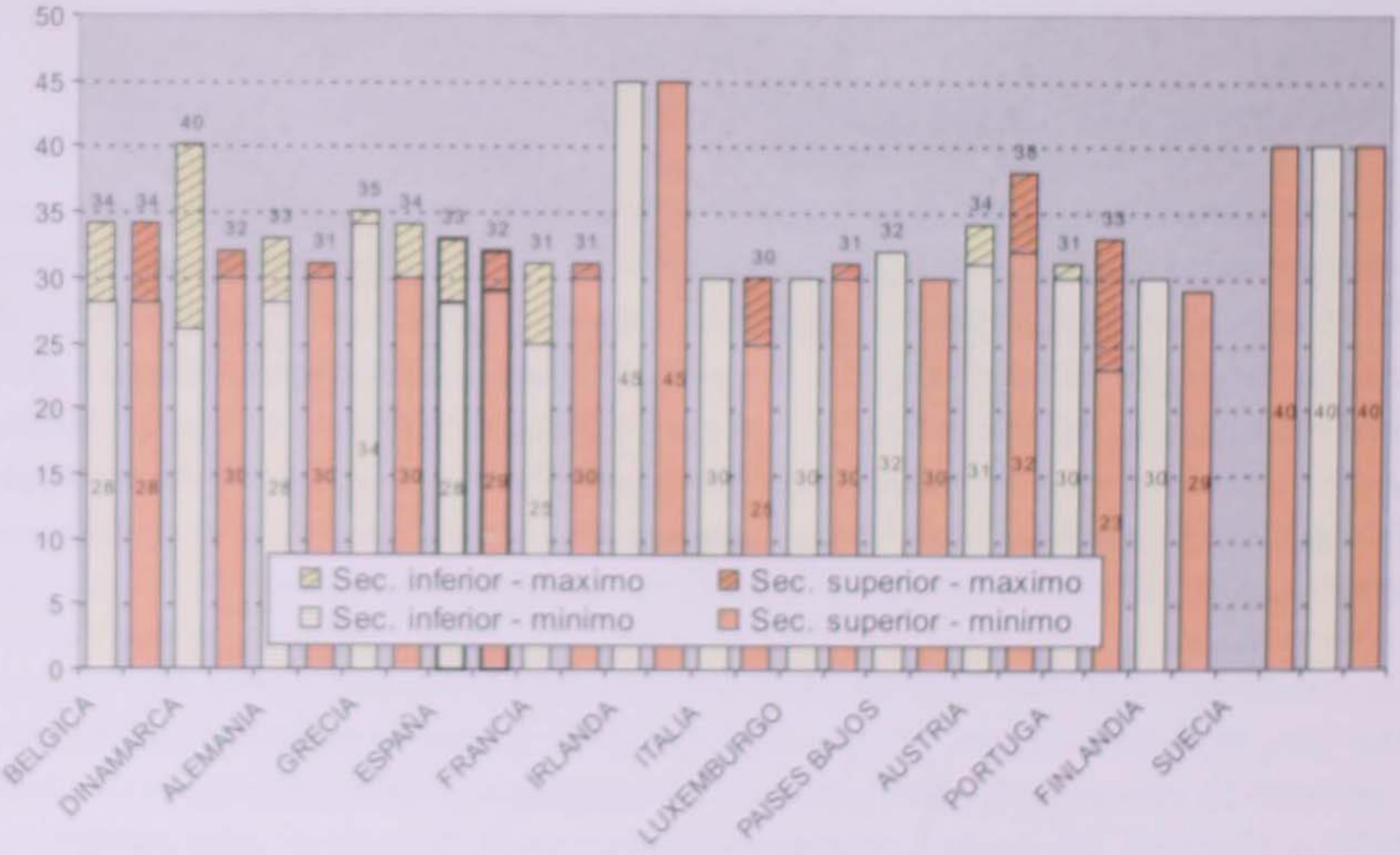
El **número oficial de días lectivos al año** varía de un país a otro. En España, Grecia y Portugal, los alumnos de educación secundaria superior asisten a clase un mínimo de 175 días al año, mientras que en Luxemburgo esta cifra alcanza los 216 días. Sin embargo, estas cifras no son particularmente significativas, debido a que en algunos casos hacen referencia a días de jornada completa y en otros a jornadas parciales. También pueden darse variaciones dentro de un mismo Estado. Éste es el caso de Alemania, Austria y Portugal, donde coexisten dos sistemas horarios semanales diferentes, lo que incide en el número total de días lectivos al año.

Respecto a la **planificación de la semana escolar**, el patrón más habitual es de cinco días, de lunes a viernes, excepto en Luxemburgo e Italia, donde todavía está vigente la semana de seis días. En otros cuatro países (algunos *Länder* de Alemania, Irlanda, Austria y Portugal), los centros educativos tienen libertad para elegir entre semanas de cinco o seis días. En un grupo reducido de países, la duración del tiempo lectivo varía en función de los días de la semana. Por ejemplo, en Bélgica y Francia no hay escuela los miércoles por la tarde, y en Luxemburgo se alternan tres días a jornada completa con otros tres sólo por la mañana. Sin embargo, en algunos centros existen semanas de cinco días 'modificadas' para los alumnos que dedican más tiempo a actividades deportivas o musicales.

En lo que se refiere al **número y duración de las sesiones lectivas semanales**, en la mayoría de los Estados está determinado por un número mínimo preestablecido de sesiones a la semana. El gráfico 3 muestra el número mínimo y máximo de sesiones semanales, tanto para la educación secundaria inferior como para la superior. Generalmente, este número es algo menor en la educación secundaria inferior. Sin embargo, es el mismo en Bélgica, Irlanda y Reino Unido (excepto Escocia). Sólo en Grecia y Finlandia el promedio de sesiones es mayor en la secundaria inferior que en la superior. El número de sesiones semanales puede aumentar a medida que los alumnos avanzan a lo largo de la secundaria inferior, como ocurre en Dinamarca, Alemania y España. Éste era también el caso de Grecia pero, desde el curso 1996/97, el número de sesiones permanece invariable durante los tres años.

Esta diferencia se ve influida en parte por el número de sesiones existente en la educación secundaria profesional. De hecho, en los países en los que, en secundaria superior, el promedio de sesiones es distinto para la educación general y la profesional (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Italia, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia y Suecia), esta última es la de mayor carga horaria lectiva.

GRÁFICO 3. NÚMERO SEMANAL (MÍNIMO Y MÁXIMO) DE SESIONES LECTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1995/96



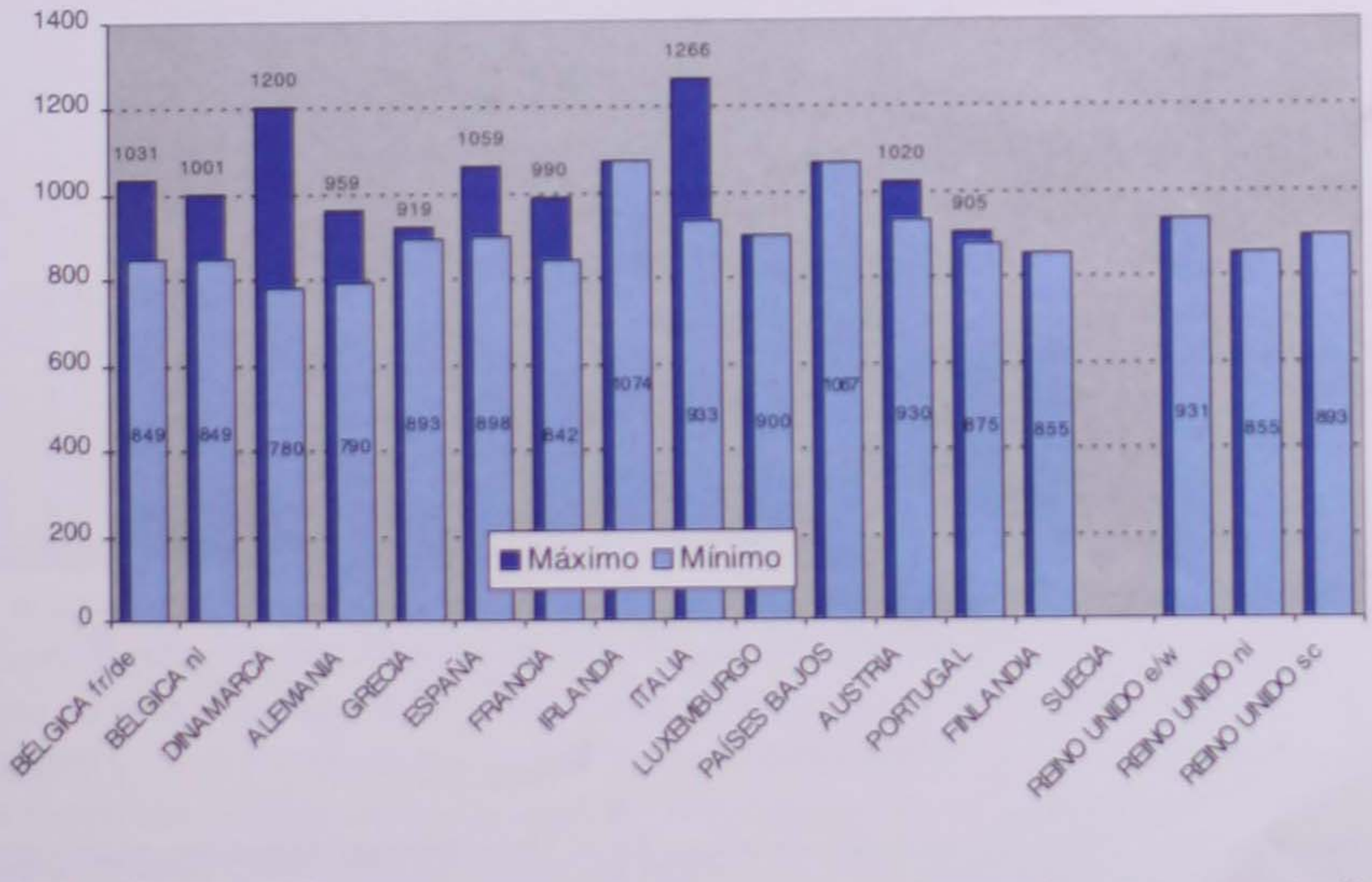
Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

Para comparar la carga lectiva de los alumnos, es importante tener en cuenta no sólo el número semanal de sesiones, sino también su duración. Esta duración varía de unos

países a otros y puede modificar las aparentes similitudes en el número de horas lectivas semanales. Los alumnos de educación secundaria inferior de Irlanda tienen 45 sesiones de 40 minutos cada una (1.800 minutos a la semana). Por el contrario, los estudiantes italianos tienen un mínimo de 30 sesiones, pero cada sesión dura 60 minutos (también 1.800 minutos a la semana). El tiempo lectivo semanal más reducido dentro de la educación secundaria inferior es de 1.200 minutos aproximadamente (Dinamarca y Portugal).

Debido a las grandes variaciones existentes en la organización del tiempo escolar entre los diferentes países, para comparar la situación de cada uno de ellos es preciso analizar el **número de horas lectivas anuales**. Este número, representado en los gráficos 4 y 5, se calcula multiplicando el número de sesiones lectivas semanales por la duración de cada sesión, para obtener el tiempo total semanal en minutos. Esta cifra se divide luego por el número de días lectivos a la semana, antes de multiplicarlo por el número de días lectivos al año. El resultado, expresado en minutos, se convierte a horas dividiendo entre 60.

GRÁFICO 4. NÚMERO ANUAL DE HORAS LECTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1995/96



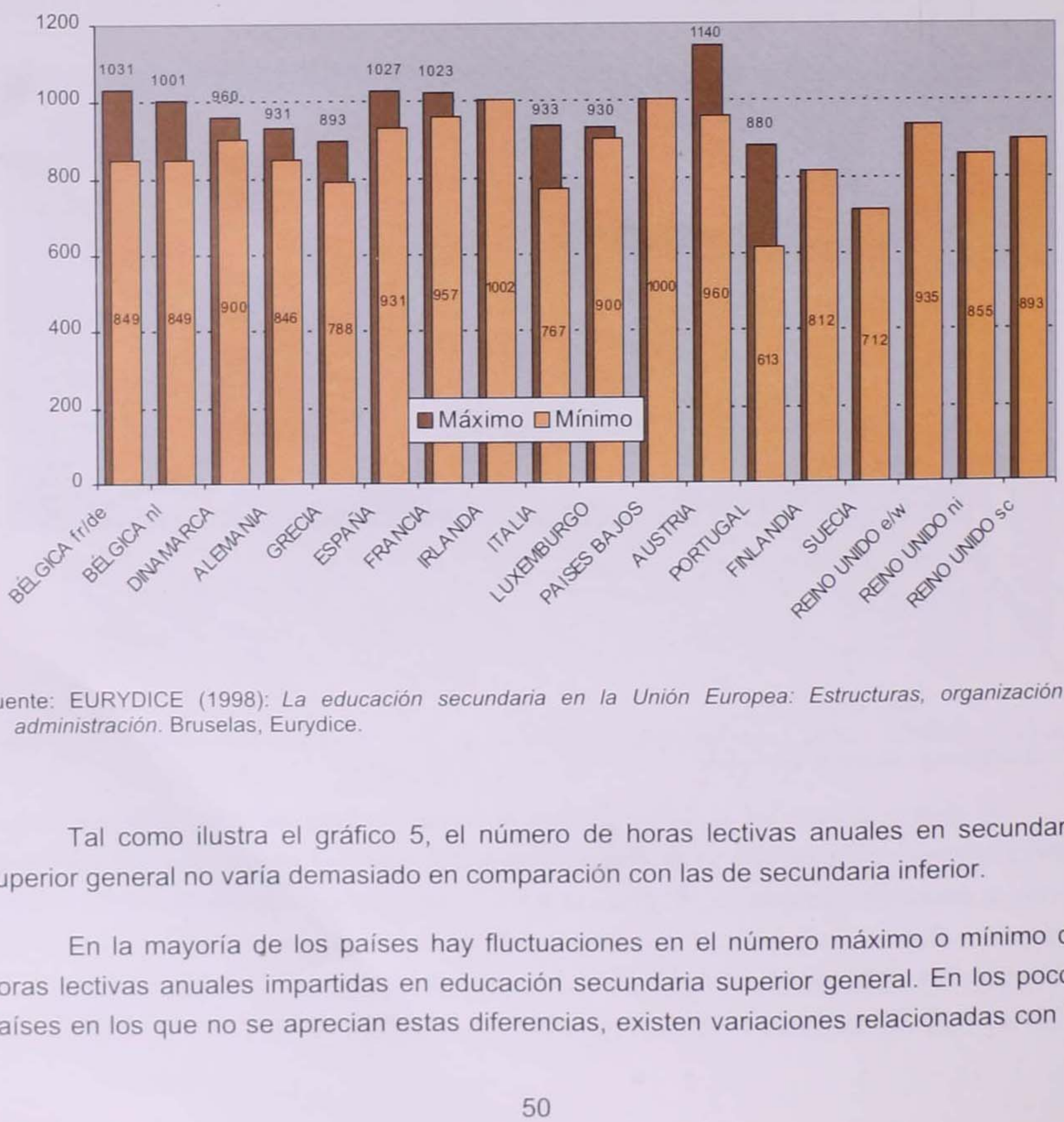
Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

El gráfico 4 muestra el número anual de horas lectivas en educación secundaria inferior o primer ciclo de la educación secundaria. No hay que olvidar que, en los países donde la educación obligatoria se organiza en una estructura única (Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia), la educación secundaria inferior no constituye una etapa diferenciada. Para ellos, las cifras hacen referencia a los tres últimos años de la educación obligatoria. En la mayoría de los casos se aprecia que el número de horas anuales varía dentro de cada

país. La progresiva autonomía de los centros en cuanto a la determinación de sus propios horarios lectivos queda patente en las cifras que aparecen en el gráfico, que representan tanto los promedios teóricos como las variaciones entre centros. Así ocurre en el caso de Finlandia, Suecia y Reino Unido. El cómputo anual de horas lectivas a lo largo de la secundaria inferior permanece constante en Grecia (desde septiembre de 1996), Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Finlandia y Reino Unido.

En otros países, esta variación se traduce en un número máximo y mínimo de horas. En algunas ocasiones, las diferencias se deben a la gama de opciones que se ofrece a los alumnos (Bélgica, Alemania, Francia). Por otro lado, en Dinamarca, Alemania, Grecia (hasta septiembre de 1996), España y Austria, el número de sesiones lectivas aumenta a medida que los alumnos avanzan de nivel educativo. En Italia coexisten varios horarios y, en España, las Comunidades Autónomas con lengua propia añaden horas lectivas para su enseñanza.

GRÁFICO 5. NÚMERO ANUAL DE HORAS LECTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1995/96



Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

Tal como ilustra el gráfico 5, el número de horas lectivas anuales en secundaria superior general no varía demasiado en comparación con las de secundaria inferior.

En la mayoría de los países hay fluctuaciones en el número máximo o mínimo de horas lectivas anuales impartidas en educación secundaria superior general. En los pocos países en los que no se aprecian estas diferencias, existen variaciones relacionadas con la

autonomía de los centros educativos y con la libertad de elección del alumnado para seguir materias en horas extraordinarias. En este nivel, dichas fluctuaciones están ocasionadas por el amplio abanico de posibilidades existentes (idiomas, matemáticas, ciencias, literatura, etc.) y por la posibilidad de elección entre diversas ramas de estudio, que determinan el número de horas lectivas semanales y anuales. En lo concerniente al número anual de horas lectivas, las cifras de los países varían entre 613, en Portugal, y 1.002, en Irlanda.

2. LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

2.1. La distribución de todas las materias en el currículo

Es difícil hacer un estudio comparado que, con cierta brevedad y simplificación, dé cuenta del lugar y peso de las materias humanísticas en los currículos de los distintos países de la Unión Europea. La complicación se debe fundamentalmente a tres razones: en primer lugar, en muchos países el diseño del currículo está descentralizado territorialmente en algún grado y, por tanto, el Estado central sólo puede establecer un marco general o un currículo de exigencias mínimas y el resto se concreta en cada territorio autónomo, región o comunidad local; en segundo lugar, en varios países hay distintos tipos de escuelas de educación secundaria inferior y en todos hay diferentes ramas de secundaria superior, por lo cual es muy grande la variedad de trayectorias curriculares dentro de cada país; y, por último, a veces son los propios centros y/o los propios alumnos los que diseñan (basándose en materias optativas ofertadas y/o elegidas) las trayectorias formativas concretas. Por todo ello, hay que interpretar la información que se ofrece como una aproximación basada, sobre todo, en los rasgos generales de los currículos.

Entre los países donde se concede un amplio margen de autonomía a los centros y al personal docente para determinar la distribución del tiempo para cada una de las materias se encuentran Irlanda y el Reino Unido. En Reino Unido, durante la educación secundaria obligatoria (entre 11 y 16 años), el currículo se expresa no tanto en función de horas lectivas como de programas de estudio y resultados de aprendizaje. No obstante, los órganos de gobierno y los directores de los centros tienen la obligación de garantizar un buen reparto del tiempo que asegure el cumplimiento del *National Curriculum*, en Inglaterra y Gales, y el *Northern Ireland Curriculum*, en Irlanda del Norte. Las materias del *National Curriculum* son: inglés (galés en algunos centros de Gales), matemáticas, ciencia, diseño y tecnología, tecnología de la información, historia, geografía, música, arte, educación física y lengua extranjera. En Escocia, el *Scottish Consultative Council on the Curriculum* ofrece unas líneas orientativas sobre la distribución del tiempo establecido para cada materia que ayudan a los directores en sus decisiones.

En Finlandia, el Consejo de Estado decide el tiempo mínimo que ha de establecerse para cada materia obligatoria a lo largo de los tres años de la educación secundaria inferior.

Los municipios y los centros educativos tienen total libertad para determinar la distribución temporal concreta, semanal y anual, de cada materia. La situación en Suecia es la misma, desde 1995/96. En Austria, en educación secundaria inferior, existen dos horarios, en uno de los cuales está fijado el número de horas lectivas de cada materia, mientras que el otro es completamente libre. Los centros que tienen autonomía curricular pueden aumentar o disminuir el número de horas lectivas de ciertas materias incluidas en el currículo fijo e, incluso, pueden introducir nuevas materias.

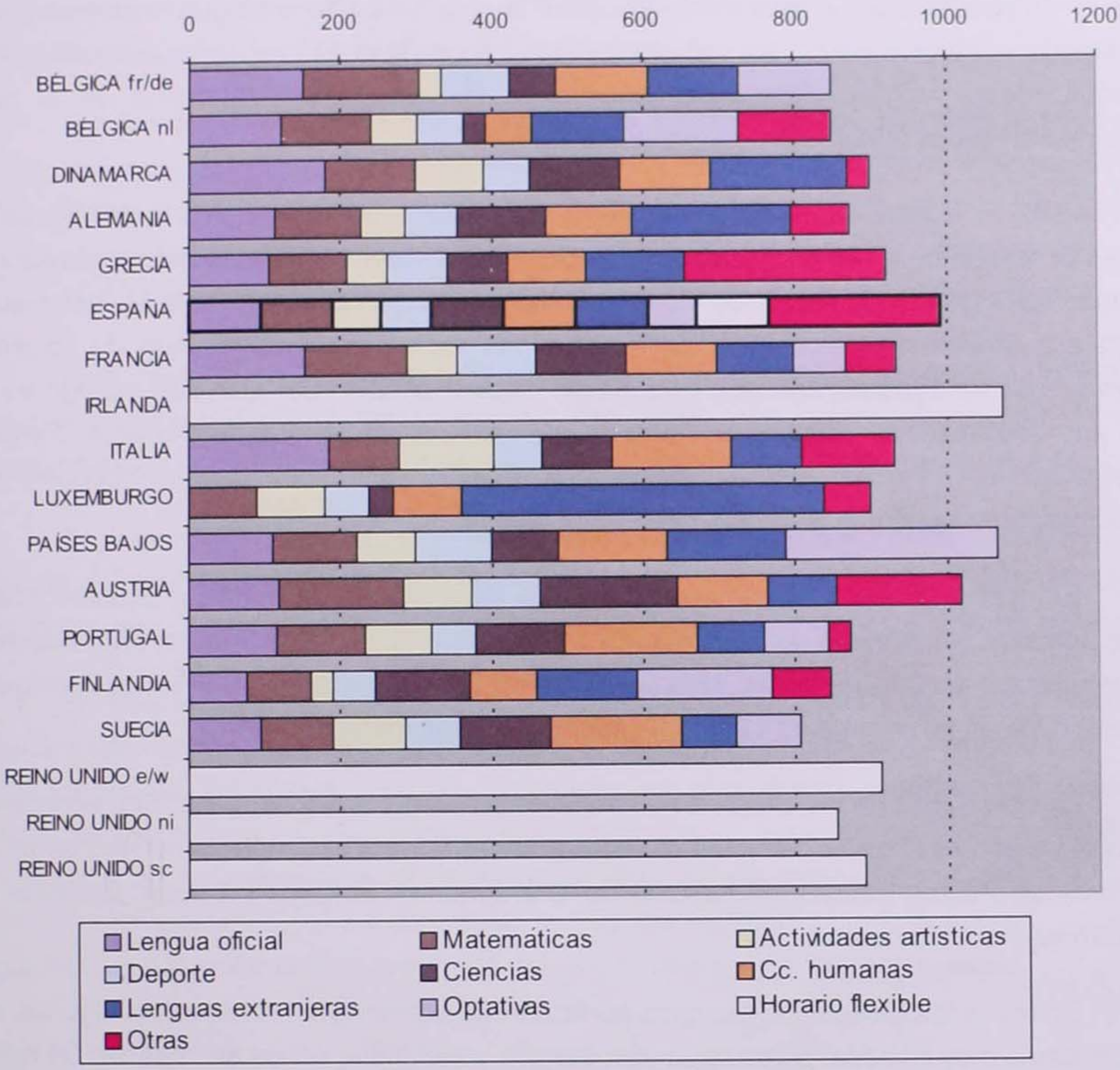
Únicamente en aquellos países donde el currículo especifica la distribución mínima de horas lectivas por materia se puede comparar el tiempo que se establece para cada una de ellas.

Los gráficos 6 y 7 muestran el número *mínimo* de horas al año por materia a la edad de 13-14 años en secundaria general, y a la edad de 16-17 años en la sección de ciencias de la secundaria general. En el estudio del que está tomada la información, se ha optado por elegir dos cortes de edad para ofrecer una información abarcable. Para hacer comparaciones en función de la edad ha sido necesario elegir una rama de estudios que exista en todos los países de la Unión Europea. Se ha escogido la rama de ciencias por ser la más semejante en todos y por representar, lógicamente, la alternativa menos "humanística", en sentido restrictivo, de la enseñanza general o académica. Por tanto puede pensarse que la presencia de las humanidades en este caso representa el mínimo estudiado por todos los alumnos de secundaria superior.

Los gráficos que se presentan son de carácter ilustrativo y sus datos se han hallado multiplicando la proporción de tiempo dedicado a las diferentes materias obligatorias, indicadas en los programas, por el número mínimo de horas lectivas al año. Para simplificar los gráficos, ciertas materias han sido agrupadas, como en el caso de las lenguas extranjeras 1ª, 2ª ó 3ª. Las "ciencias humanas" incluyen: historia, geografía, economía y ciencias sociales. Las materias de biología, física y química conforman el grupo de "ciencias". Dentro del apartado de "otras" se engloban tecnología, latín, griego, religión y educación moral[4].

[4] Esta agrupación es la comúnmente utilizada en los estudios de Eurydice y no coincide exactamente con la preestablecida para el presente estudio de la enseñanza de las humanidades, por lo que debe interpretarse con cuidado.

GRÁFICO 6. NÚMERO MÍNIMO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR MATERIA, A LA EDAD DE 13-14 AÑOS, EN SECUNDARIA GENERAL. CURSO 1995/96



Dinamarca: La distribución de las materias está directa y exclusivamente establecida por el Ministerio, en función de una estimación de 30 horas a la semana. Sin embargo, son los municipios y los centros educativos quienes, en última instancia, deciden el número mínimo y máximo de sesiones lectivas semanales.

Alemania: El número anual de horas lectivas por materia se basa en una media que se calcula en función de las horas semanales durante el año 8º de cualquier modalidad de centro educativo en los diferentes *Länder*. La categoría "otras" incluye la formación religiosa, entre otras materias de diversa naturaleza, dependiendo del *Land*.

España: Los datos son aproximados y pueden variar de una Comunidad Autónoma a otra, especialmente en relación con las horas lectivas de los programas flexibles de las Comunidades Autónomas que poseen lengua propia.

Irlanda, **Reino Unido**: Los currículos y las disposiciones dejan al centro educativo total libertad para decidir el tiempo que se dedica a cada materia. Estos países, por tanto, se caracterizan por sus horarios flexibles. En Inglaterra y Gales, las cifras representan el número mínimo de horas lectivas que se aconseja. En Escocia, se trata del tiempo lectivo del profesorado. El tiempo total que los alumnos invierten en el centro excederá esta cantidad.

Luxemburgo: A partir de los 13 años, los alumnos deben estudiar tres lenguas extranjeras, excepto en la rama clásica, en la que se estudia latín.

Finlandia: Existen variaciones entre los centros educativos, por lo que las cifras son sólo ilustrativas. Se trata de las medias de los tres años completos de secundaria inferior. El número de horas se calcula a partir de 30 horas semanales.

Suecia: La mayoría de los alumnos (60%) elige una segunda lengua extranjera como materia optativa. La materia de religión se incluye en ciencias sociales y no en la categoría de "otras". La distribución de las materias se fundamenta en los programas anteriores a la reforma. Progresivamente, a medida que se vaya implantando la reforma de 1995, el programa tendrá un horario flexible.

Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

A la edad de **13-14 años**[5], todos los alumnos de secundaria general estudian las mismas materias obligatorias. Sin embargo, la duración establecida para cada una de ellas varía de un país a otro. En este nivel educativo, la enseñanza de la lengua, matemáticas y una lengua extranjera ocupa las posiciones más importantes en casi todos los países. El volumen horario mínimo obligatorio destinado a las actividades deportivas es el que experimenta menos variaciones entre países.

Italia es el país que más horas dedica a la enseñanza de su lengua (187 horas al año). Por el contrario, en Luxemburgo no aparece esta materia dentro del programa del segundo año (siendo tan sólo de 36 horas durante el primer año). Esto se debe a la naturaleza fundamentalmente oral del idioma (las reglas gramaticales son de reciente creación y la literatura es escasa). Este hecho explica también por qué Luxemburgo es el país que dedica mayor número de horas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para la enseñanza de otras materias se utilizan el alemán y el francés (lenguas oficiales de Luxemburgo), y los alumnos también aprenden inglés.

El lugar que ocupa la formación científica (biología, física, química) también difiere entre países. Los alumnos de Luxemburgo sólo reciben 30 horas lectivas al año, mientras los estudiantes austríacos tienen 180. Otros cuatro países (Dinamarca, Francia, Portugal y Suecia) dedican un mínimo de 120 horas anuales a estas materias.

La enseñanza de las ciencias humanas consideradas (historia, geografía, economía, filosofía y ciencias sociales) también muestra grandes variaciones, con un mínimo anual de 22 horas en Países Bajos y un máximo de 175 horas en Portugal y Suecia. En Italia se dedican más de 150 horas.

En todos los países, los alumnos participan en actividades artísticas, en algunos casos de forma muy limitada, como ocurre en Bélgica y Finlandia, donde se imparten 30 horas al año. Por el contrario, otros países (Italia y Suecia) dedican más de 100 horas al año.

La categoría "otras" tiene mucha representación en Grecia (263 horas), donde ocupa el 25% del horario total mínimo. A ella se dedican 200 horas en España, y más de 100 horas en Italia y Austria. En Grecia, la enseñanza de griego antiguo en la educación tradicional en humanidades representa una buena parte del horario. En los demás países, esta categoría se compone, fundamentalmente, de horas dedicadas a la enseñanza de religión, ética o

---

[5] Debido a la diversidad de estructuras y a la distinta duración de los niveles educativos, los datos de los alumnos de 13-14 años responden a diferentes momentos del recorrido escolar. Las situaciones específicas son las siguientes:

- En la Comunidad germano-parlante de Bélgica: el primer año de educación secundaria (séptimo de la educación obligatoria).
- En las Comunidades francófona y flamenca de Bélgica, en Grecia, España, Italia, Luxemburgo y Países Bajos: el segundo año de la educación secundaria.
- En Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia: el séptimo año de la educación obligatoria en la estructura única.
- En Alemania: el octavo año de escuela en 12 de los *Länder*.
- En Francia: el tercer año de la educación secundaria.
- En Austria: el cuarto año de la *hauptschule* (octavo año de la educación obligatoria).

educación cívica. Por el contrario, en los países que hemos mencionado, aparte de la enseñanza de religión o de ética, lo que explica la gran amplitud de esta categoría es la presencia en el currículo obligatorio de materias como tecnología, economía doméstica y/o informática.

A la edad de 13-14 años, los alumnos de la mitad de los países comunitarios tienen un número variable de materias optativas dentro del mínimo de horas obligatorias. En las Comunidades francófona y germano-parlante de Bélgica, Países Bajos y Finlandia se ofrece el mayor número de horas para materias optativas dentro del currículo obligatorio. En Países Bajos las materias optativas suponen más de una cuarta parte del tiempo total.

A los **16-17 años**[6], en la sección de ciencias de la educación secundaria general, se observan mayores disparidades en cuanto a la distribución horaria. De hecho, en esta etapa, no todos los alumnos cursan necesariamente las mismas materias obligatorias.

Es importante recordar, ante la diferente duración de los niveles educativos de primaria y secundaria, que la edad de 16-17 años no corresponde al mismo año en la sección de ciencias de la educación secundaria superior general de los diferentes países.

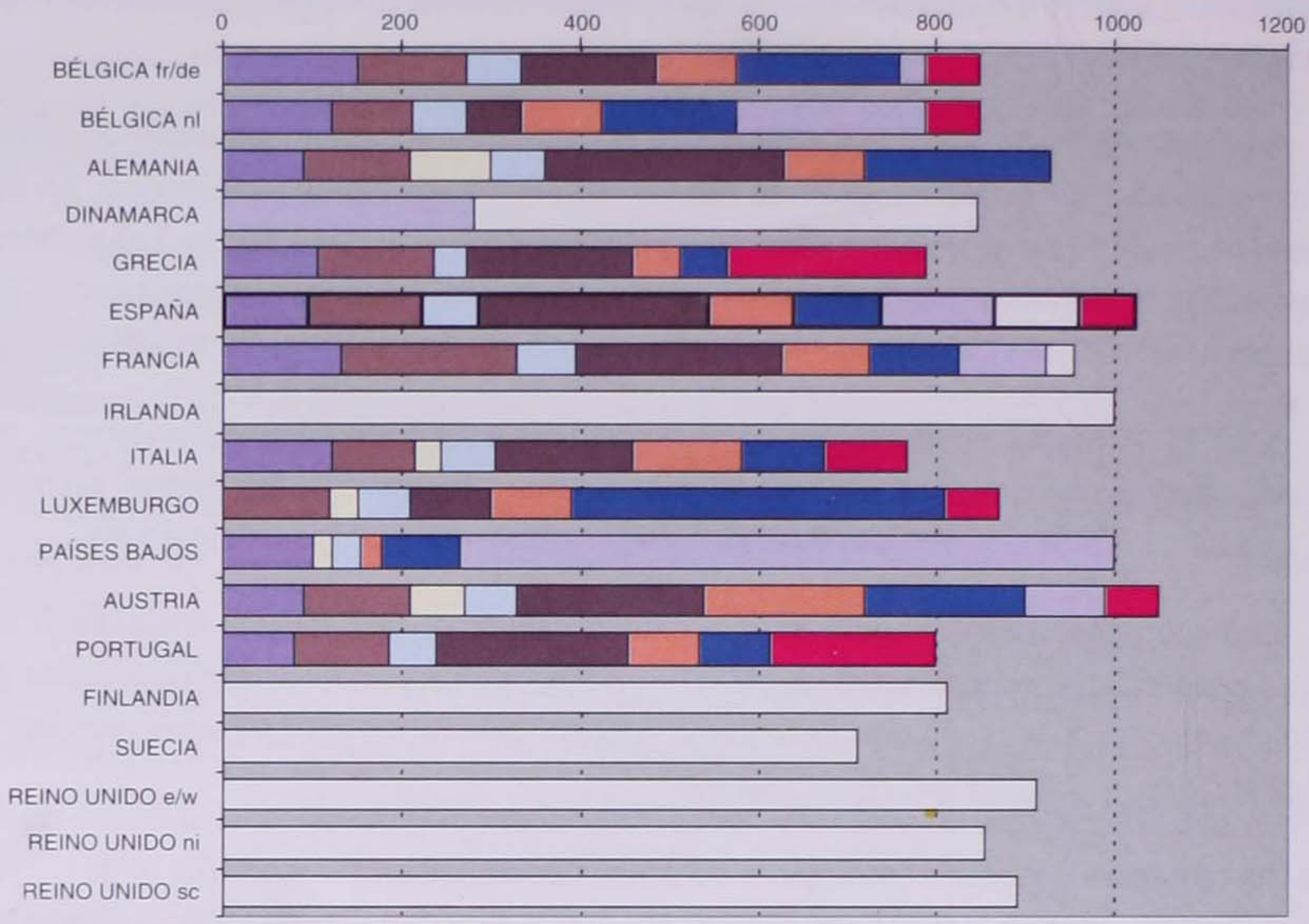
En esta sección de la educación secundaria superior general, la enseñanza de la lengua, matemáticas y lenguas extranjeras continúa siendo bastante importante en la mayoría de los países. Sin embargo, en aquellos en los que el programa no se ha flexibilizado en función de las elecciones individuales de los alumnos, el lugar de las ciencias (biología, física, química) ha aumentado en relación con esta misma categoría a la edad de 13-14 años. En casi todos los países constituye una de las materias más importantes, pudiendo llegar incluso a superar el tiempo mínimo obligatorio dedicado a las matemáticas.

- En Reino Unido: el noveno año de la educación obligatoria.

[6] Las diferentes situaciones existentes son:

- Primer año de educación secundaria superior: Dinamarca, Alemania, España, Luxemburgo, Finlandia, Suecia y Reino Unido (Escocia).
- Segundo año de educación secundaria superior: Bélgica, Grecia, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte -último año de la educación obligatoria).
- Séptimo año de educación secundaria: Austria (*realgymnasium*).

GRÁFICO 7. NÚMERO MÍNIMO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR MATERIA, A LA EDAD DE 16-17 AÑOS, EN SECUNDARIA GENERAL, SECCIÓN DE CIENCIAS. CURSO 1995/96



Bélgica (B fr): El número de horas de matemáticas, ciencias, lengua extranjera, ciencias humanas y "otras" es lo mínimo que los alumnos tienen que realizar según sus opciones. Las opciones pueden llegar a ser cuatro veces el mínimo.

Alemania: En la *Gymnasiale oberstufe*, por ejemplo, las materias se imparten en cursos básicos y avanzados (*grundkurse* y *leistungskurse*) en función de las aptitudes y el rendimiento de los alumnos. El sistema de cursos consta de materias obligatorias y optativas. Las materias obligatorias (564 horas al año) se agrupan en tres grandes áreas: lenguas/literatura/artes; ciencias sociales; y matemáticas/ciencias naturales/tecnología, así como religión y deporte. Las materias optativas (282 horas al año) están diseñadas para la especialización individual dentro de cada una de las tres áreas.

España: Los datos son aproximados y pueden fluctuar ligeramente de una Comunidad Autónoma a otra, especialmente las horas lectivas de los programas flexibles de las Comunidades que poseen lengua propia.

Irlanda: Cada centro distribuye libremente el tiempo entre las materias. Por esta razón, el gráfico muestra el horario flexible.

Países Bajos: Durante los seis años de *VWO* y los cinco de *HAVO* existe un número recomendado de horas lectivas para cada materia, repartidas a lo largo de ambos. Los centros pueden distribuir las materias en cada uno de los años. En la *VWO*, los alumnos realizan el examen final sobre un mínimo de siete materias, de las cuales dos son obligatorias. Los alumnos de la *HAVO* se examinan de un mínimo de ocho materias, de las que dos son obligatorias.

Portugal: La categoría "otras" cubre las 32 horas que se dedican a la formación religiosa o social y las 192 horas que se adjudican a los estudios tecnológicos elegidos en función de las posibilidades ofertadas por cada centro educativo.

Finlandia: El número anual de horas lectivas se calcula dividiendo el número mínimo de horas destinadas a las materias obligatorias entre 500 (duración de la educación secundaria superior) y multiplicándolo después por 190 (número de días lectivos al año). El resultado es un mínimo aproximado.

Suecia: En la educación post-obligatoria, los alumnos eligen las materias en función de sus capacidades y se agrupan según sus elecciones. La situación, por tanto, es muy compleja, por la gran variedad de posibilidades de elección.

Reino Unido: Cada centro adjudica el tiempo destinado a cada materia. Por esta razón se ilustra en el gráfico un horario flexible. Éste representa el número mínimo de horas lectivas sugerido tal como se establece en las propuestas curriculares. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, las horas lectivas representan tan sólo la educación secundaria superior. En la secundaria post-obligatoria, los alumnos eligen sus cursos en función de las materias de las que luego se examinarán.

Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

En los seis países en los que las actividades deportivas y artísticas todavía se encuentran en el currículo obligatorio, el tiempo adjudicado a ellas es menor en secundaria superior que en secundaria inferior, a excepción de Dinamarca.

Generalmente, el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras no es superior a los 16-17 años que a los 13-14, excepto en la Comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Austria y Suecia.

Se debe destacar que las ciencias humanas normalmente tienen menos importancia que en el nivel inferior, pero téngase en cuenta que se está hablando de la sección de ciencias. En contrapartida, el número de materias optativas es mayor.

Por último, hay que señalar que en Italia, en este nivel de la sección científica, la enseñanza de latín es obligatoria (incluyéndose en la categoría "otras") y, en Grecia, lo es la enseñanza de griego antiguo.

2.2. Peso de las materias de humanidades en el currículo de algunos cursos

La visión general ofrecida en el apartado precedente, extraída de uno de los documentos de la red Eurydice, no permite tener una imagen detallada del peso de las humanidades en el currículo de la secundaria inferior y la secundaria superior general en los países de la Unión Europea. Para completar dicha imagen se ha elaborado un estudio específico donde se analiza con más detalle la oferta formativa de materias de humanidades con que cuentan los alumnos europeos.

La variedad de estructuras en la educación secundaria de los distintos países y la creciente diversidad y optatividad ofertada a los alumnos en la secundaria superior hacen que no sea sencillo obtener una visión exacta del peso de las humanidades en el currículo. Para facilitar dicha tarea se han utilizado, básicamente, dos estrategias. En primer lugar, se ofrecen datos de los cursos que siguen los alumnos de los distintos países de la Unión Europea en tres momentos: a los 13-14 años, a los 15-16 años y a los 17-18 años. Es decir, se ha analizado la oferta formativa de las materias de humanidades en secundaria de los países de la Unión Europea en los cursos que se corresponden con 2º año de educación secundaria obligatoria, 4º de ESO y 2º del nuevo bachillerato (COU en el sistema regulado por la LGE) del sistema educativo español.

La segunda estrategia ha sido dar información sólo del peso de las materias obligatorias de humanidades a esas edades. El caso de países con una gran oferta de materias optativas, como Reino Unido (con más de cien programas entre los que el alumno puede elegir) o España (con un gran elenco de materias optativas que, además, varía de una Comunidad Autónoma a otra y de un centro docente a otro), hace que no puedan ser analizadas todas conjuntamente. Por ello, se ha optado por analizar exclusivamente las materias de humanidades que un alumno debe cursar obligatoriamente. En el siguiente apar-

tado se estudiará la oferta formativa de cada materia por separado, y se podrá analizar con más detalle su carácter obligatorio u optativo.

En el momento de establecer el peso de las materias de humanidades obligatorias dentro del currículo se corre el riesgo de mezclar dos conceptos diferentes: el peso de las humanidades y el peso de la opcionalidad. Efectivamente, si se calcula el peso de las materias de humanidades obligatorias dentro del currículo total se está penalizando a los países con un alto grado de opcionalidad, dado que dentro del horario pueden existir materias de humanidades que por su carácter de optativas no estén incluidas. El ejemplo extremo es el de un país con un currículo absolutamente optativo; en este caso, si se comparan las humanidades obligatorias con el currículo total se concluirá que el peso de las materias obligatorias de humanidades es nulo, lo cual, además de ser absurdo, no ofrece información fiable. La solución más equitativa es comparar el peso de las materias de humanidades obligatorias con el currículo obligatorio, no con el total, y, para ello, es interesante saber cuál es el grado de opcionalidad de cada situación.

Por eso, para cada edad, se analiza en primer lugar cuál es el peso de las materias obligatorias en el total de carga lectiva y, posteriormente, cuál es el porcentaje de tiempo dedicado a las materias obligatorias de humanidades dentro del horario lectivo dedicado a las materias obligatorias.

El número de periodos lectivos semanales de los cursos que realizan los alumnos a la edad teórica de **13-14 años**[7] varía de 25,5 a 40 en función del país y del tipo de enseñanza. La duración de cada periodo lectivo también es variable, oscilando entre 35 y 60 minutos. Conjuntamente, estas dos informaciones muestran el número de horas de enseñanza a la semana que reciben los alumnos europeos de esa edad, cantidad que fluctúa entre 26,6 y 35 horas (gráfico 8).

El porcentaje de ese tiempo que se dedica a materias obligatorias es muy distinto según los países. Sin embargo, es posible reconocer cuatro modelos. En primer lugar, el caso ya reiteradamente señalado de Irlanda, Suecia y Reino Unido, donde ninguna materia es obligatoria, siendo el propio alumno el que debe construirse su propia trayectoria curricular. En segundo lugar, un grupo de países caracterizados por ofrecer una opcionalidad inferior al 25% del total de las materias. Ésta es la situación de la Comunidad francófona de Bélgica (22,6% de opcionalidad), Alemania (de 6,7 a 15,0% dependiendo del tipo de centro), España (7%), Francia (10%), Países Bajos (20%), Portugal (10%) y Finlandia (22,3%). La Comunidad flamenca de Bélgica, por su parte, se encontraría en una situación intermedia

---

[7] A la edad teórica de 13-14 años, los alumnos europeos están realizando los siguientes cursos:

- En Bélgica, Alemania, Grecia, España, Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos, los alumnos cursan el segundo año de la educación secundaria inferior general.
- En Francia, Italia y Reino Unido (Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte), los alumnos cursan el tercer año de la educación secundaria inferior general.
- En Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia, países con estructura única, los alumnos cursan el primer año del último tramo, excepto en Portugal que corresponde al segundo año.

entre estos dos grupos, dado que su grado de opcionalidad en el currículo a la edad de 13-14 años asciende al 60%. El último modelo está conformado por Grecia, Luxemburgo y Austria, países donde todas las materias son de obligada realización por todos los alumnos.

En el gráfico 9 se ofrece una imagen del peso de cada una de las materias obligatorias de humanidades dentro del currículo común para todos los alumnos en los distintos países de la Unión Europea. Las únicas materias de humanidades obligatorias en todos los países son lengua y literatura, e historia, geografía y ciencias sociales. En Grecia y en la rama de latín de la *allegemeinbildende hohere schule* austríaca se imparten también lenguas clásicas; y, en los Países Bajos, los alumnos deben cursar igualmente la materia de economía.

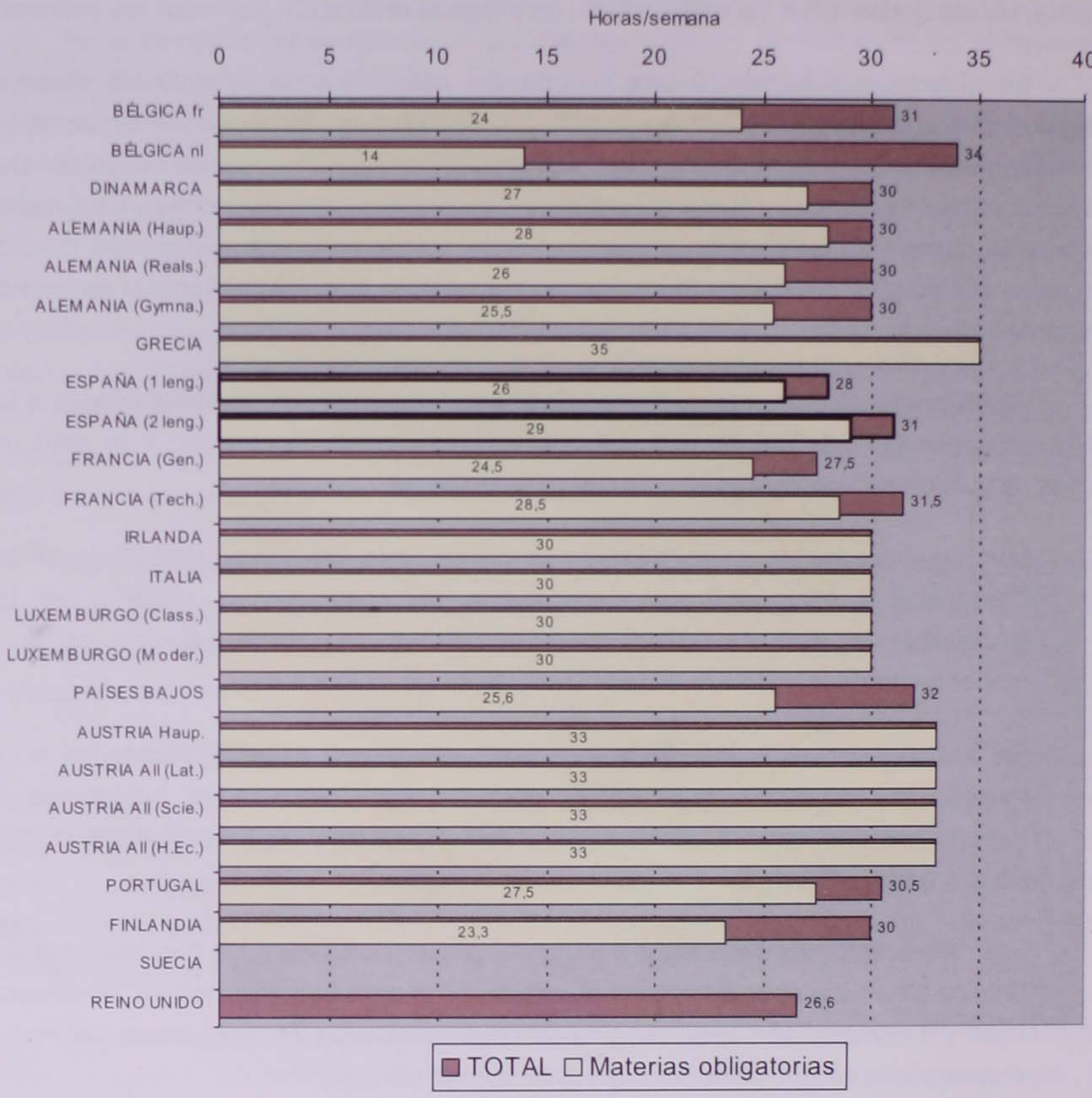
Globalmente considerado, el tiempo dedicado a las materias de humanidades a los 13-14 años supone del 20% al 45% del currículo obligatorio. Analizando este dato por países se pueden reconocer tres situaciones diferenciadas:

- Las humanidades ocupan menos de la cuarta parte del tiempo obligatorio en las Comunidades Autónomas de España con una sola lengua oficial y en las modalidades tecnológica y científica del bachillerato de Francia y Austria, debido al menor tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua y literatura.

- Se dedica entre el 25% y la tercera parte del tiempo a las humanidades en la mayoría de los casos, tales como Alemania, las Comunidades Autónomas de España con dos lenguas oficiales, el bachillerato general de Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal.

- Los países con más de la tercera parte del tiempo dedicado a las humanidades son Bélgica (debido al poco tiempo estipulado para las materias obligatorias); Dinamarca, Italia y Finlandia, con seis, seis y 7,4 horas semanales de enseñanza de lengua respectivamente; y Grecia, por impartirse "griego clásico".

GRÁFICO 8. CARGA LECTIVA SEMANAL TOTAL Y OBLIGATORIA EN EL CURRÍCULO A LOS 13-14 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de aquellas con dos lenguas oficiales. En cada situación se han intentado recoger los puntos comunes del currículo de las Comunidades que lo componen.

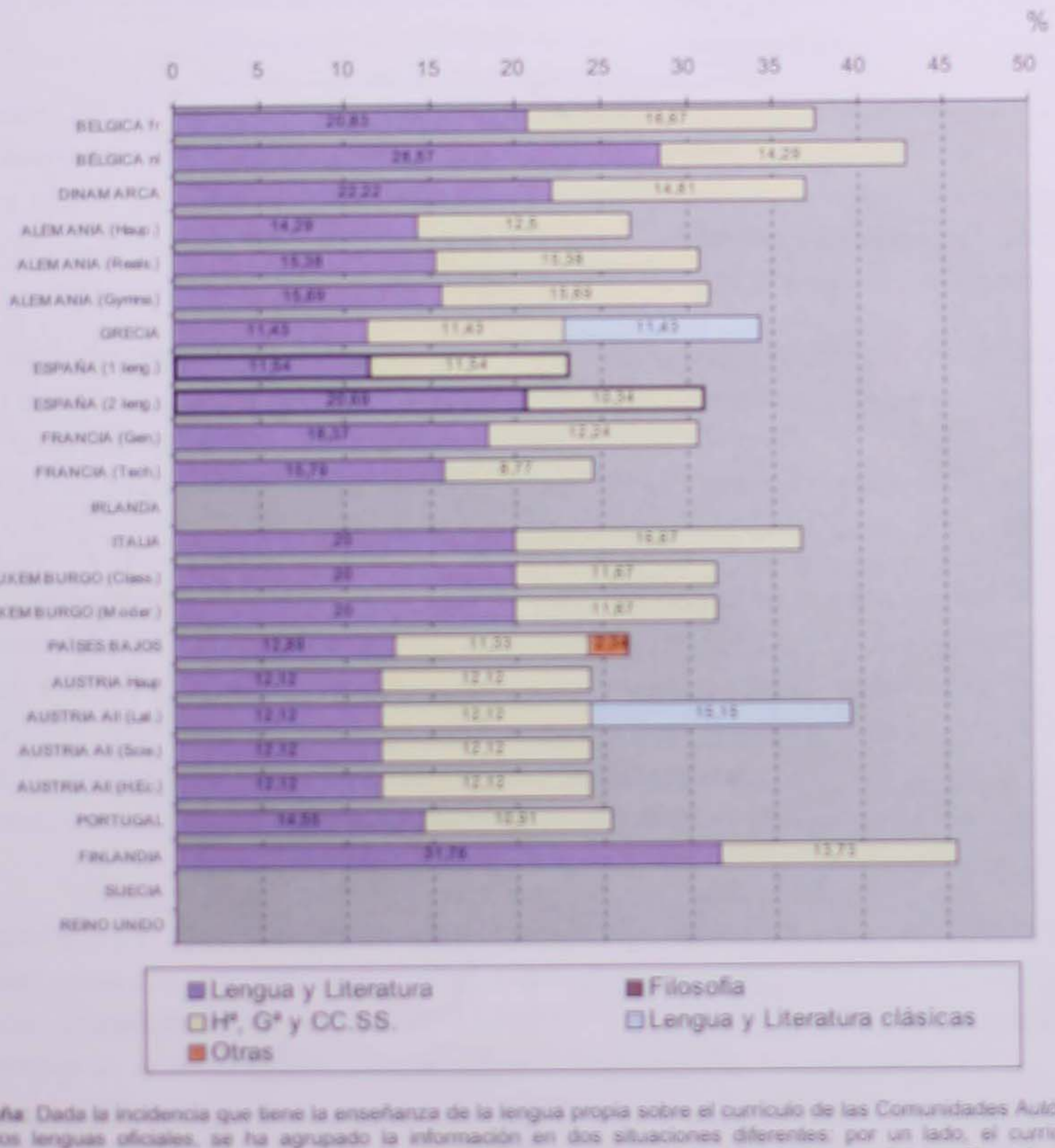
Países Bajos: Datos estimados (el número de periodos lectivos semanales en la educación secundaria inferior es 32, y de este horario dedica el 20% a materias optativas).

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

De esta forma, la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua genera las mayores diferencias en el peso de las humanidades en el currículo. Sólo las Comunidades Autónomas españolas con una sola lengua oficial y los Países Bajos dedican menos de cuatro horas a la semana a esta materia, cifra muy baja en comparación con la mayoría de los países.

Por el contrario, no existen tantas diferencias en el tiempo dedicado a la enseñanza de la geografía y la historia, que varía entre tres y cuatro horas. Sólo se sale de la norma por el límite superior Italia con cinco horas semanales, y por el inferior la Comunidad flamenca de Bélgica con dos horas y Francia con 2,5 en el bachillerato tecnológico. Esto supone que el peso de la geografía y la historia en el currículo obligatorio a los 13-14 años se encuentre entre el 10% y el 15%.

GRÁFICO 9. PESO DE LAS MATERIAS OBLIGATORIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO OBLIGATORIO A LOS 13-14 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de aquellas con dos lenguas oficiales. En cada situación se han intentado recoger los puntos comunes del currículo de las Comunidades que lo componen.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

En todos los países de Europa aumentan considerablemente las modalidades de enseñanza dentro de la educación secundaria general que puede cursar un alumno a los **15-16 años**[8], lo que provoca un incremento de las dificultades para la comparación. En cualquier caso, en la práctica totalidad de las situaciones los alumnos tienen aproximadamente 30 horas lectivas a la semana. Sólo los estudiantes austriacos y los que asisten al liceo artístico de Italia (debido a las prácticas) tienen un número de horas lectivas significativamente superior.

En estos cursos se mantienen los tres modelos de situaciones descritos anteriormente respecto al peso de las materias obligatorias sobre el total, con pocos cambios en los países.

En el gráfico 11 se ofrece una imagen del peso de cada una de las materias obligatorias de humanidades dentro del currículo obligatorio. En los distintos países, las materias de humanidades que componen la oferta son, fundamentalmente, lengua y literatura; historia, geografía y ciencias sociales; filosofía; y lengua y literatura clásicas. Sin embargo, también es posible encontrar otras como ciencias políticas o economía.

Existe una significativa variabilidad en el porcentaje de tiempo dedicado a las materias de humanidades dentro del currículo obligatorio. Efectivamente, su peso fluctúa entre un máximo de 66,7% del tiempo en el liceo clásico italiano y un mínimo del 12% en el liceo artístico del mismo país. De este ejemplo puede concluirse que la variabilidad se da tanto entre países como entre modalidades dentro de un mismo país.

La mayor presencia de humanidades se localiza, como es lógico, en las modalidades clásicas y humanísticas, así como en la mayoría de los Estados con un currículo comprensivo. Entre los primeros se encuentran el liceo clásico italiano, ya citado, la escuela clásica de Luxemburgo o el *gymnasium* de los Países Bajos; y entre los segundos, el caso de Finlandia, Dinamarca, o las Comunidades Autónomas de España con dos lenguas oficiales. También en el liceo científico italiano y en el lingüístico el peso de las humanidades se encuentra en torno al 40%.

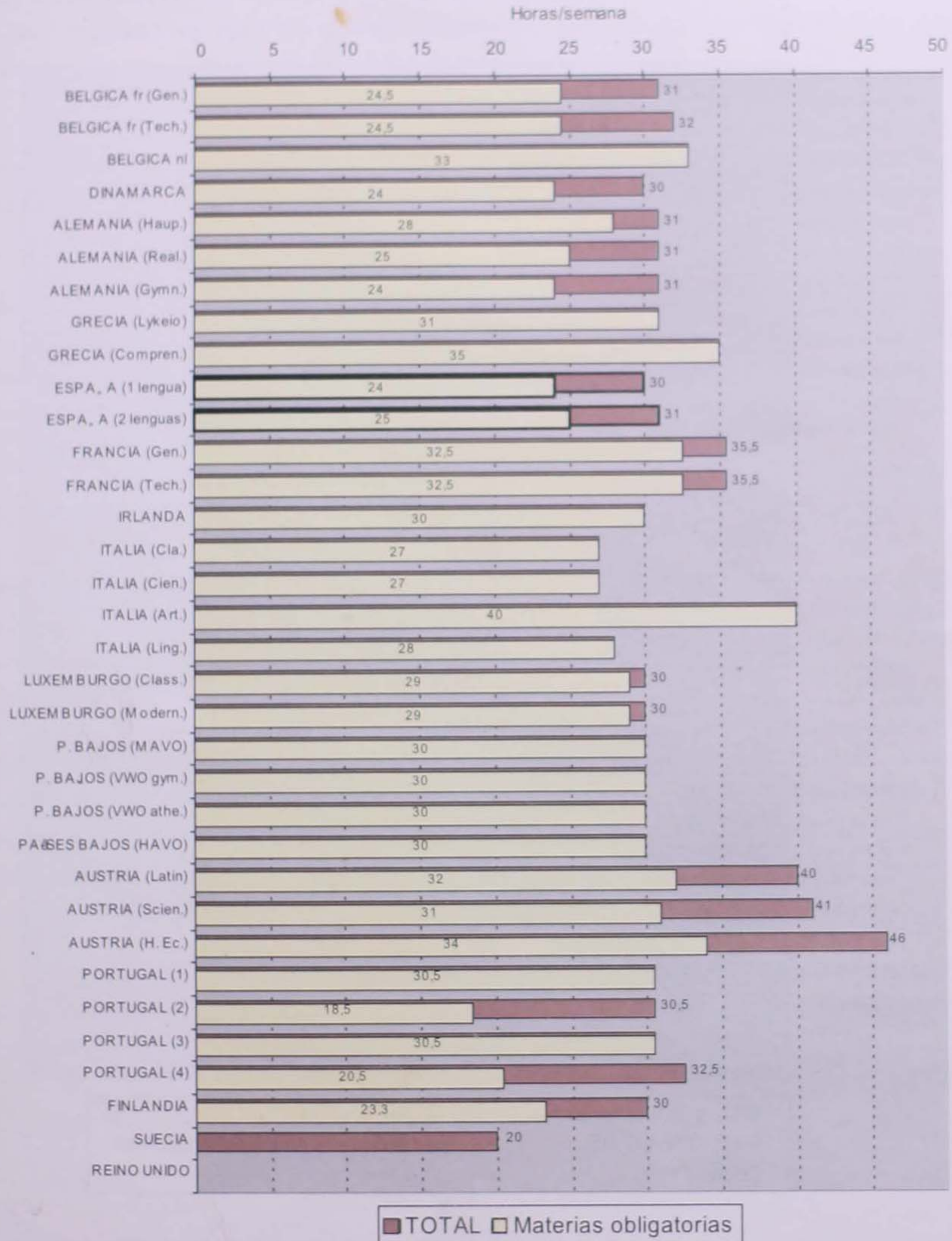
En todos los países y en todas sus modalidades es obligatoria la enseñanza de lengua y literatura, con una media de cuatro horas lectivas a la semana. Los países con mayor número de horas son Finlandia (7,4), Dinamarca y las Comunidades Autónomas de España con dos lenguas (6). En el otro extremo, el liceo artístico italiano y todas las modalidades de enseñanza de Austria apenas dedican tres horas lectivas semanales a lengua.

---

[8] Las diferentes situaciones a los 15-16 años se pueden resumir de la siguiente manera:

- En Dinamarca, Alemania, España, Finlandia y Suecia, los alumnos cursan el último año de la educación secundaria inferior general o del último tramo de la estructura única.
- En Grecia, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal, los alumnos cursan el primer año de la educación secundaria superior general.
- En Bélgica, Italia, Austria y Reino Unido (Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte), los alumnos cursan el segundo año de la educación secundaria superior general.

GRÁFICO 10. CARGA LECTIVA SEMANAL TOTAL Y OBLIGATORIA EN EL CURRÍCULO A LOS 15-16 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

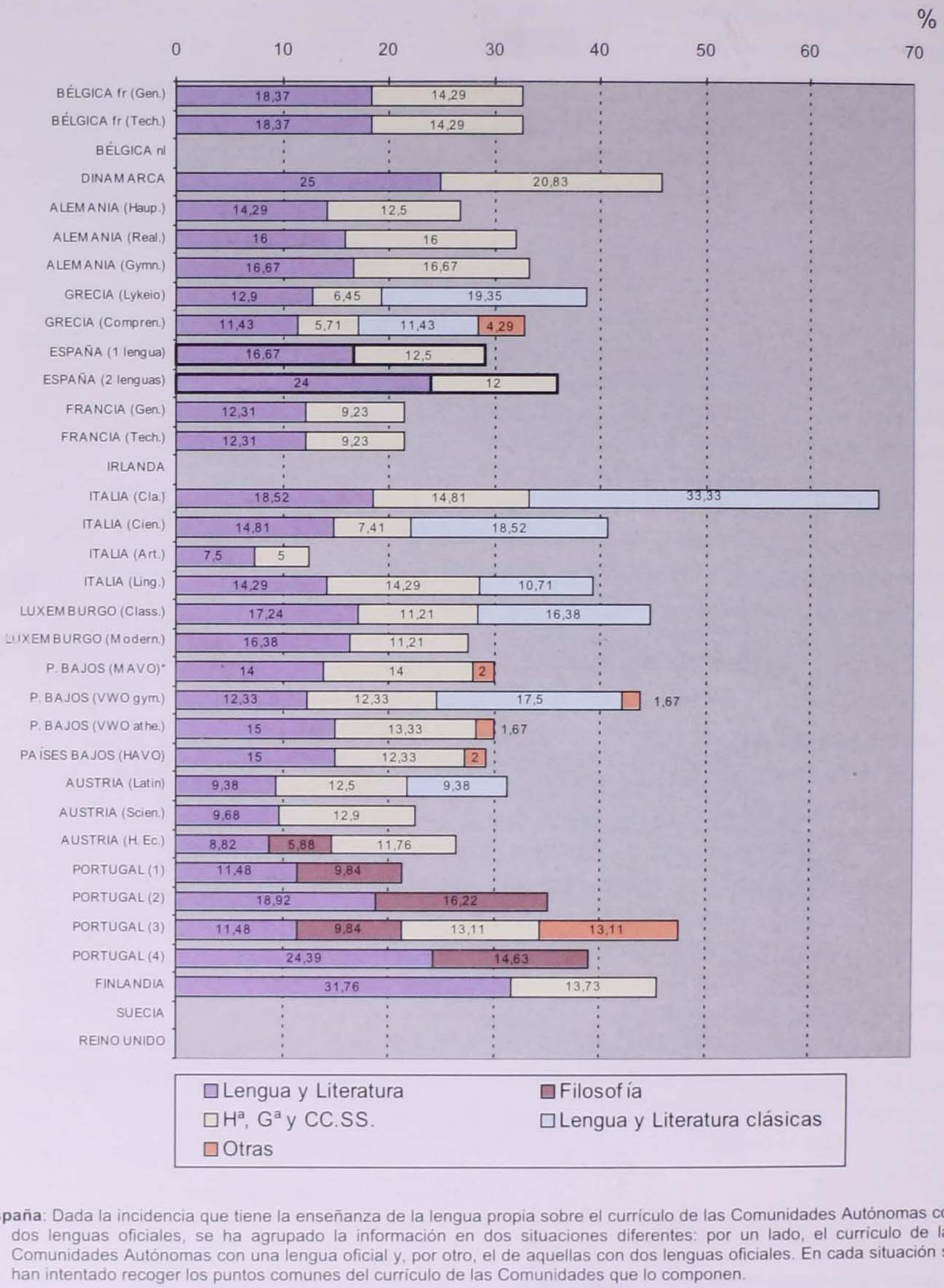


España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de aquellas con dos lenguas oficiales. En cada situación se han intentado recoger los puntos comunes del currículo de las Comunidades que lo componen.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

GRÁFICO 11. PESO DE LAS MATERIAS OBLIGATORIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO OBLIGATORIO A LOS 15-16 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de aquellas con dos lenguas oficiales. En cada situación se han intentado recoger los puntos comunes del currículo de las Comunidades que lo componen.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Las materias de geografía, historia y ciencias sociales se imparten en todos los países a la edad de 15-16 años, con la única excepción de algunos agrupamientos de Portugal. Lo habitual es que su peso semanal sea menor que el de lengua, salvo en Alemania y en dos modalidades de Países Bajos donde es igual, y en Austria, con más horas semanales de geografía e historia que de alemán.

No es habitual que los alumnos de 15-16 años que estudian en los países de la Unión Europea tengan como materia obligatoria la filosofía. Sólo se encuentra en Portugal (tres horas) y en la rama de economía doméstica de Austria (dos horas).

Las lenguas clásicas se imparten en las modalidades de estudios clásicos en Luxemburgo, Países Bajos y Austria, y de forma general en Grecia e Italia (excepto en el liceo artístico). Lo más frecuente es que se oferte latín como lengua clásica, o latín y griego conjuntamente (caso del liceo clásico de Italia); sólo en Grecia es obligatorio cursar griego clásico pero no latín.

Por último, hay que señalar que en algunos países se ofrecen otras materias obligatorias que podrían ser consideradas humanísticas por incluirse habitualmente entre las ciencias sociales, pero su peso en el currículo es mínimo. Sólo la materia de "introducción a la economía" en el agrupamiento 3 de Portugal, con un 13%, tiene un peso significativo en el currículo obligatorio.

A los **17-18 años**[9], los alumnos tienen una oferta formativa en modalidades de enseñanza y tipos de escuela mucho más amplia, lo que dificulta aún más la comparación entre países. Tanto es así que para tener una imagen global y exhaustiva del currículo a esa edad es necesario tener en cuenta 39 situaciones diferentes. En prácticamente todos los casos el alumno tiene unas 30 horas semanales de clase. La modalidad *HTX* de Dinamarca, el liceo artístico italiano y los estudios que se cursan en Austria superan esa cifra en 10 horas semanales (gráfico 12).

El grado de optatividad no varía de forma destacada a esta edad, manteniéndose las tres modalidades de opcionalidad comentadas. Sólo hay un aumento de materias optativas en el *lykeio* griego, España, Portugal y Finlandia.

---

[9] Las diferentes situaciones a los 17-18 años se pueden resumir de la siguiente manera:

- En Bélgica, Grecia, España, Francia, Austria, Portugal y Reino Unido (Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte y Escocia), los alumnos cursan el último año de la educación secundaria superior general.
- En Irlanda y Países Bajos, los alumnos cursan el último año de la modalidad de mayor duración de la educación secundaria superior general.
- En Dinamarca, Alemania, Italia, Luxemburgo, Finlandia y Suecia, los alumnos cursan el penúltimo año de la educación secundaria superior general, ya que se termina a los 19 años.

GRÁFICO 12. CARGA LECTIVA SEMANAL TOTAL Y OBLIGATORIA EN EL CURRÍCULO A LOS 17-18 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

España: Se ha incluido la información referente al territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura, debido a la cantidad de modalidades de bachillerato que hay que considerar.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

El primer comentario referido al peso de las materias de humanidades en el currículo obligatorio a la edad de 17-18 años debe referirse, inexcusablemente, a las importantes diferencias entre modalidades y países. Aunque el porcentaje promedio de tiempo dedicado a las humanidades se sitúa en el 33%, los bachilleratos de la modalidad de humanidades y ciencias sociales en España superan el 80% del tiempo (es decir, todas las materias obligatorias son de humanidades, excepto el idioma extranjero que, convencionalmente, no se ha incluido entre éstas). Una forma de ordenar la variabilidad es establecer pautas o modelos de situaciones. Siguiendo esta idea se pueden agrupar las situaciones en cuatro modelos en función del peso de las humanidades:

- En primer lugar, hay un grupo de modalidades de enseñanza de secundaria superior general en el que están claramente subrepresentadas las humanidades en el currículo obligatorio. En él están incluidos los estudios *HTX* de Dinamarca, el *lykeio* y la escuela comprensiva de Grecia y el liceo artístico de Italia.

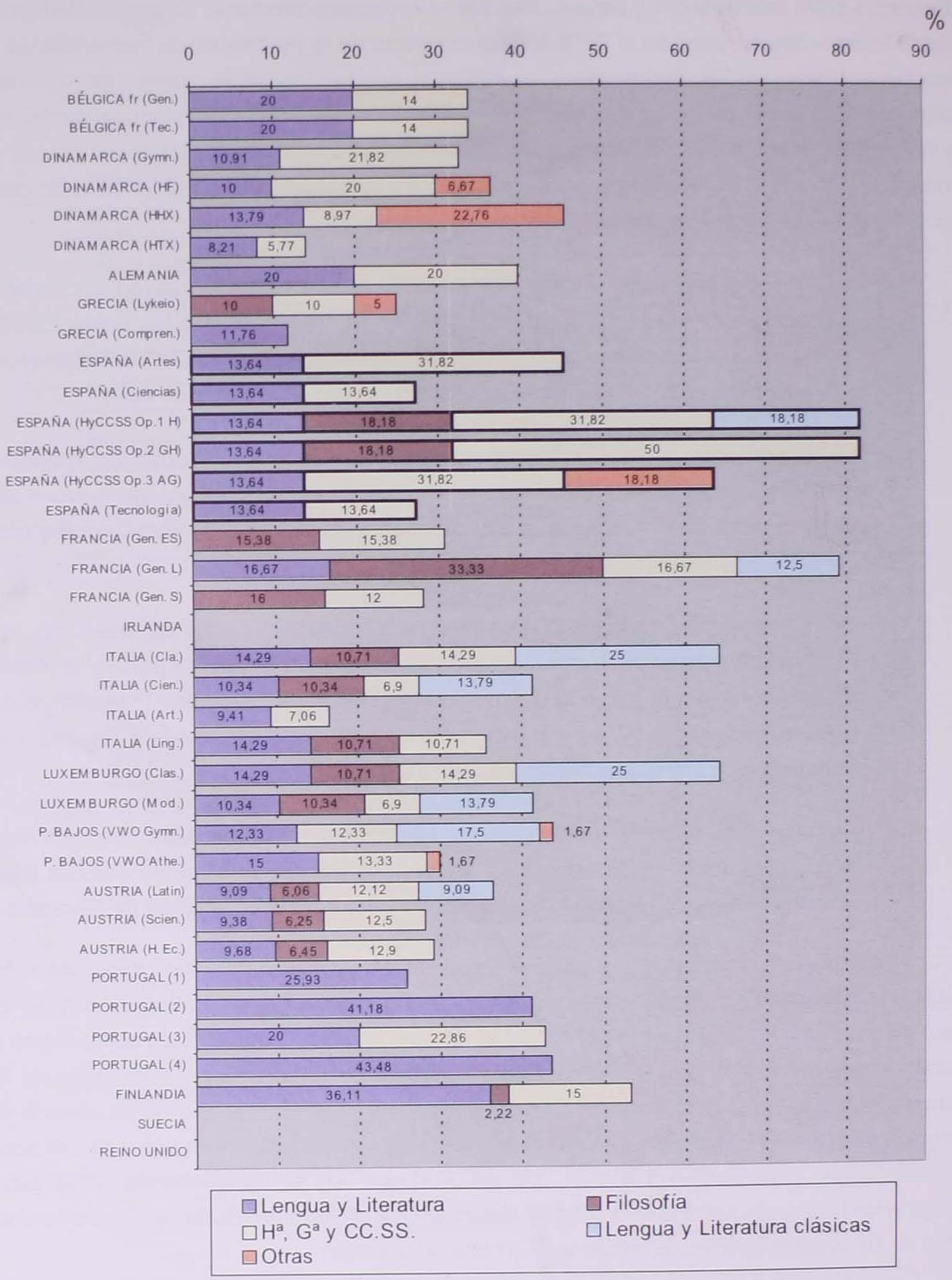
- El segundo grupo lo conforman las modalidades con un peso de materias humanísticas entre el 25 y el 33%. Básicamente, son el *gymnasium* de Dinamarca, y las modalidades de ciencias y tecnología de España, Francia, Países Bajos y Austria.

- Otro grupo está formado por aquellas situaciones donde el peso de las humanidades en el currículo obligatorio se sitúa entre la tercera parte y la mitad. En él se incluyen la mayoría de las modalidades de la Comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca y Portugal, así como el bachillerato de artes en España y el liceo científico y lingüístico en Italia, entre otros.

- Por último, se encuentran las situaciones donde las humanidades suponen más de la mitad del currículo obligatorio. Es el caso de las modalidades clásicas o de ciencias sociales de España, Francia, Italia y Luxemburgo, además de Finlandia.

Para buscar explicaciones a esas importantes diferencias hay que analizar con más detalle qué materias de humanidades concretas se ofertan en cada situación y cuál es el peso de cada una de ellas dentro del currículo. En primer lugar, se observa que la lengua y literatura sigue formando parte del currículo de todas las modalidades de enseñanza de la mayoría de los países. Sólo en algunas modalidades de Francia y Grecia no se imparte la lengua y literatura en esta edad. Sin embargo, las diferencias encontradas entre países son, en este caso, importantes: mientras que en Portugal, en el agrupamiento 4, la gran opcionalidad ofertada hace que la lengua suponga el 43,5% del currículo, en la modalidad *HHX* de Dinamarca apenas se imparten dos horas semanales.

GRÁFICO 13. PESO DE LAS MATERIAS OBLIGATORIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO OBLIGATORIO A LOS 17-18 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Se ha incluido la información referente al territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura, debido a la cantidad de modalidades de bachillerato que hay que considerar.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

También se estudian geografía, historia y ciencias sociales en todas las modalidades de todos los países (exceptuando los agrupamientos 1, 2 y 4 de Portugal), con unas diferencias de peso no tan destacables. Hay que señalar el caso del bachillerato de humanidades y ciencias sociales opción de ciencias sociales, geografía e historia, en España, donde las materias de humanidades suponen el 50% del tiempo de enseñanza obligatoria.

Aproximadamente en la tercera parte de las modalidades de enseñanza se oferta la filosofía a la edad de 17-18 años, correspondiendo no tanto a determinadas especialidades como a ciertos países. La enseñanza de lenguas clásicas como materia obligatoria es muy minoritaria, circunscribiéndose a las especialidades clásicas de los bachilleratos de los distintos Estados.

2.3. ANÁLISIS DEL PESO DE CADA UNA DE LAS MATERIAS DE HUMANIDADES

Frente al estudio transversal anterior, en este apartado se ofrecen los resultados del análisis longitudinal del peso de cada una de las materias de humanidades en el currículo de secundaria en la Unión Europea. De esta forma, se puede estudiar la evolución en el peso de cada una de las materias en los distintos cursos, su carácter obligatorio u optativo y cuál es el nombre específico que se le da en cada país y modalidad de enseñanza.

Se ha optado por presentar la información en cinco grandes grupos: lengua y literatura; geografía, historia y ciencias sociales; lenguas clásicas; filosofía; y "otras materias". Se ofrece la información en los mismos cursos que en el apartado precedente, es decir, 13-14, 15-16 y 17-18 años.

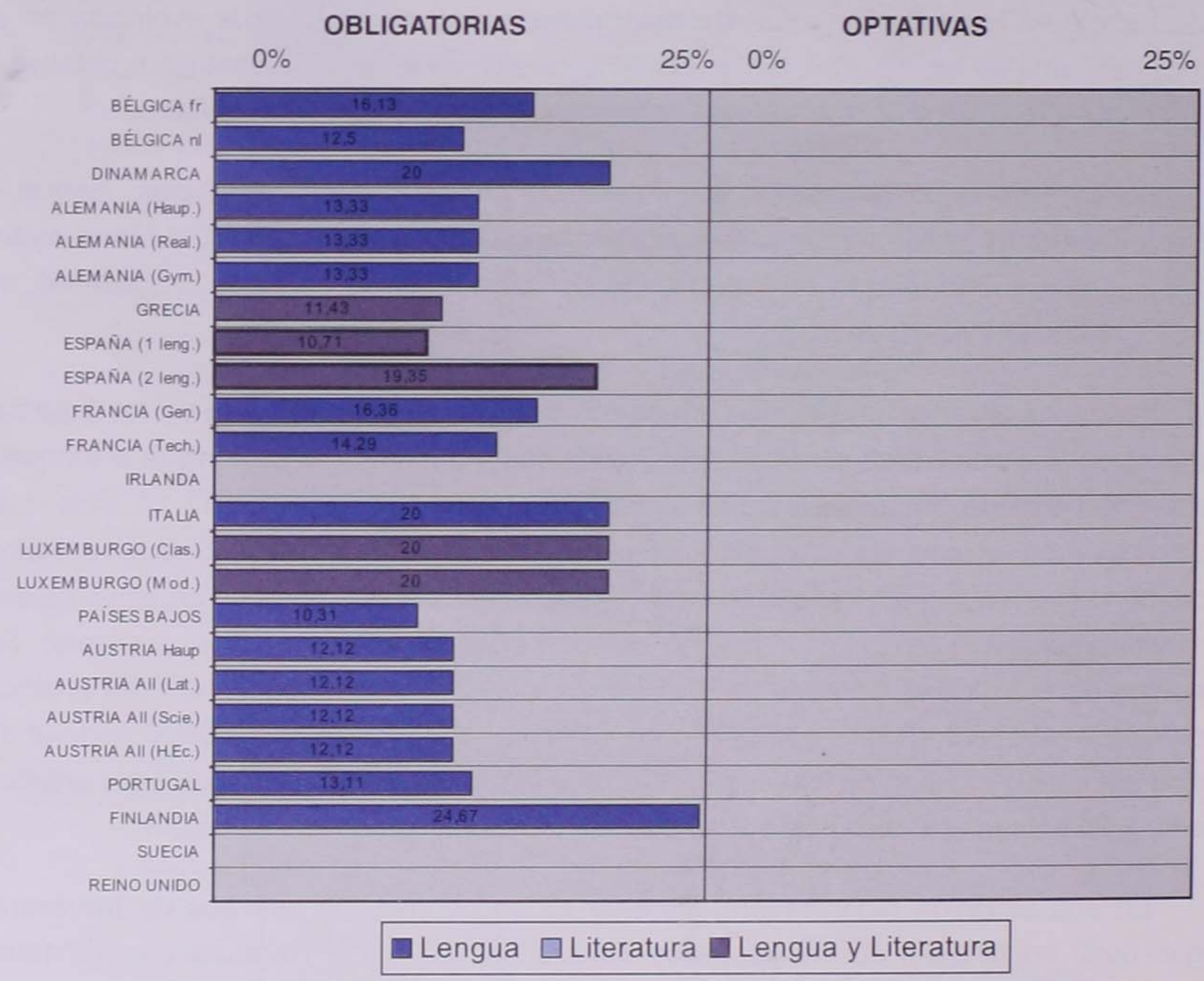
Todos los alumnos que cursan educación secundaria en cualquiera de los Estados miembros de la Unión Europea reciben obligatoriamente enseñanzas de **lengua o lenguas oficiales del Estado**, tanto a los 13-14 años como a los 15-16 y a los 17-18 años. Las únicas excepciones son aquellos estudiantes matriculados en Irlanda, Suecia o Reino Unido, donde no hay horario señalado para ninguna materia en secundaria (en estos países se estudia igualmente lengua, aunque, no se puede conocer su peso en el currículo). Se exceptúan también los estudiantes de 15-16 años que cursan estudios en el liceo artístico italiano y los de 17-18 años que lo hacen en las ramas *ES* y *S* del bachillerato general de Francia (ya que el examen de lengua del *Bac* se realiza un año antes) y en el liceo artístico italiano. Sólo en algunos casos aislados se ofrece la lengua como materia optativa.

En una situación radicalmente diferente se encuentran los estudios de **literatura**. Ningún país, en ninguno de los tres años estudiados, incluye la literatura como materia obligatoria independiente. La medida que algunos países han tomado para su enseñanza es impartirla junto con la lengua. Éste es el caso, a los 13-14 años, de Grecia, España y Luxemburgo, y a los 15-16 y 17-18 años del *lykeio* de Grecia, España, Italia, Luxemburgo y los estudios de *VWO* de Países Bajos. Sólo en las tres opciones del bachillerato de humanidades y ciencias sociales de España es posible seguir enseñanzas de literatura de manera optativa.

En los gráficos 14, 15 y 16 se ofrecen, para cada edad, tres tipos de información respecto al peso de la materia de lengua y literatura: en primer lugar, el nombre de la materia (lengua, literatura o lengua y literatura); en segundo término, si se incluye como obligatoria u optativa; y, por último, su peso en el currículo total (la anchura de cada columna representa el 25% del currículo).

A la edad de 13-14 años, todos los alumnos europeos reciben obligatoriamente enseñanzas de lengua. Los estudiantes griegos, españoles y luxemburgueses cursan la materia de lengua y literatura conjuntamente. En ningún caso existe la posibilidad de completar esta enseñanza con materias optativas. El peso de estas materias dentro del currículo total varía entre el 10% de las Comunidades Autónomas de España con una sola lengua oficial o Países Bajos y el 25% de Finlandia. Lo más frecuente es que se dediquen cuatro horas semanales a esta materia (en España se dedican tres horas a la semana).

GRÁFICO 14. PESO DE LAS MATERIAS LENGUA Y LITERATURA EN EL CURRÍCULO A LOS 13-14 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de aquellas con dos lenguas oficiales. En cada situación se han intentado recoger los puntos comunes del currículo de las Comunidades que lo componen.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

La situación a los 15-16 años no es radicalmente diferente. Lo habitual es que se curse como materia obligatoria y que se imparta también una media de cuatro horas semanales. Sólo en Bélgica y Austria los alumnos pueden completar su formación en lengua con hora y media o dos horas optativas.

GRÁFICO 15. PESO DE LAS MATERIAS LENGUA Y LITERATURA EN EL CURRÍCULO A LOS 15-16 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de aquellas con dos lenguas oficiales. En cada situación se han intentado recoger los puntos comunes del currículo de las Comunidades que lo componen.

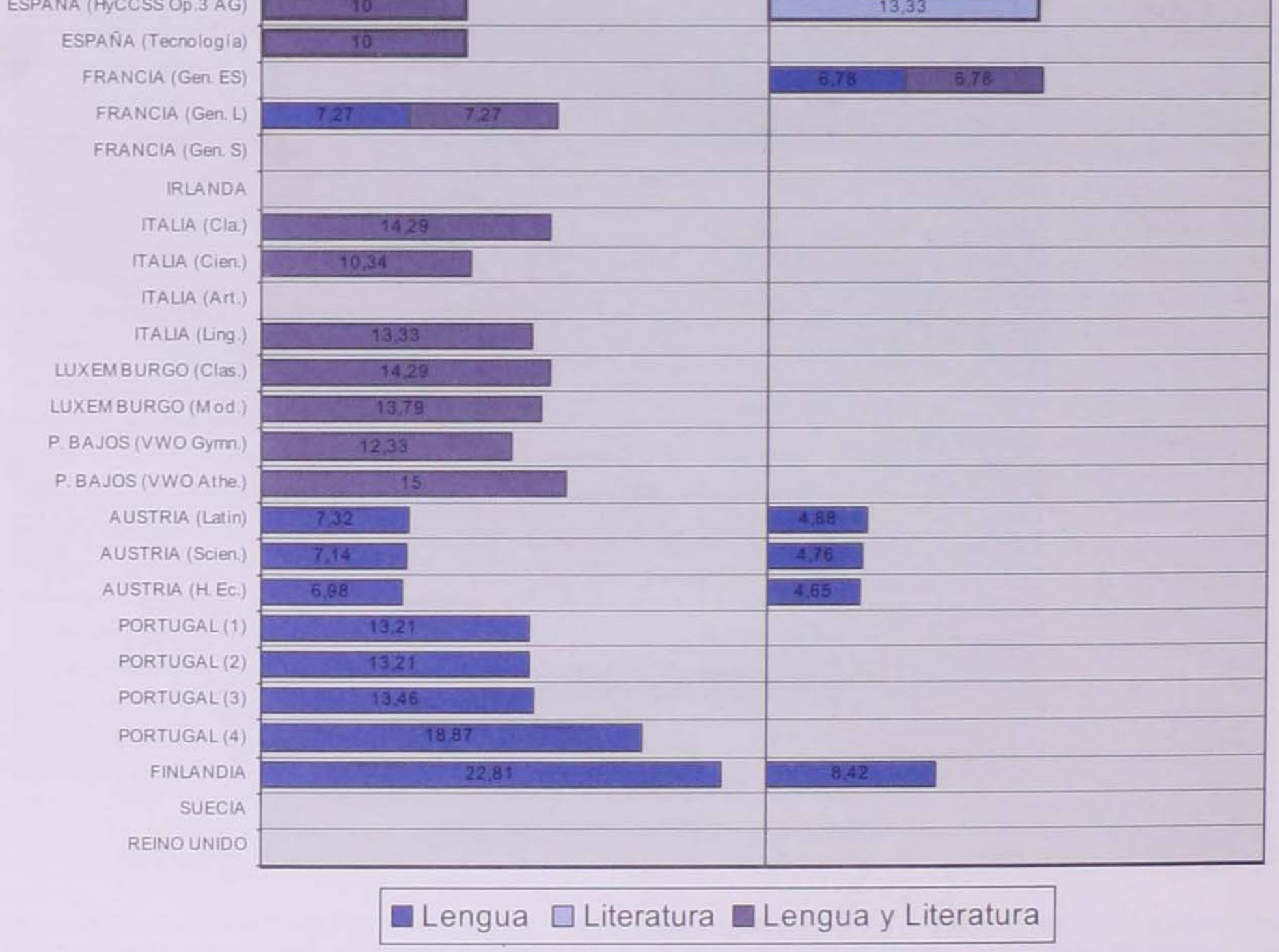
Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Los alumnos de 17-18 años que estudian en Bélgica o Austria, junto con los que lo hacen en Finlandia o cursan la rama *ES* del bachillerato general de Francia también cuentan

con la materia de lengua como optativa. Sólo en España, en el bachillerato de humanidades y ciencias sociales, los alumnos pueden completar su formación con la materia de literatura.

GRÁFICO 16. PESO DE LAS MATERIAS LENGUA Y LITERATURA EN EL CURRÍCULO A LOS 17-18 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Se ha incluido la información referente al territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura, debido a la cantidad de modalidades de bachillerato que hay que considerar.

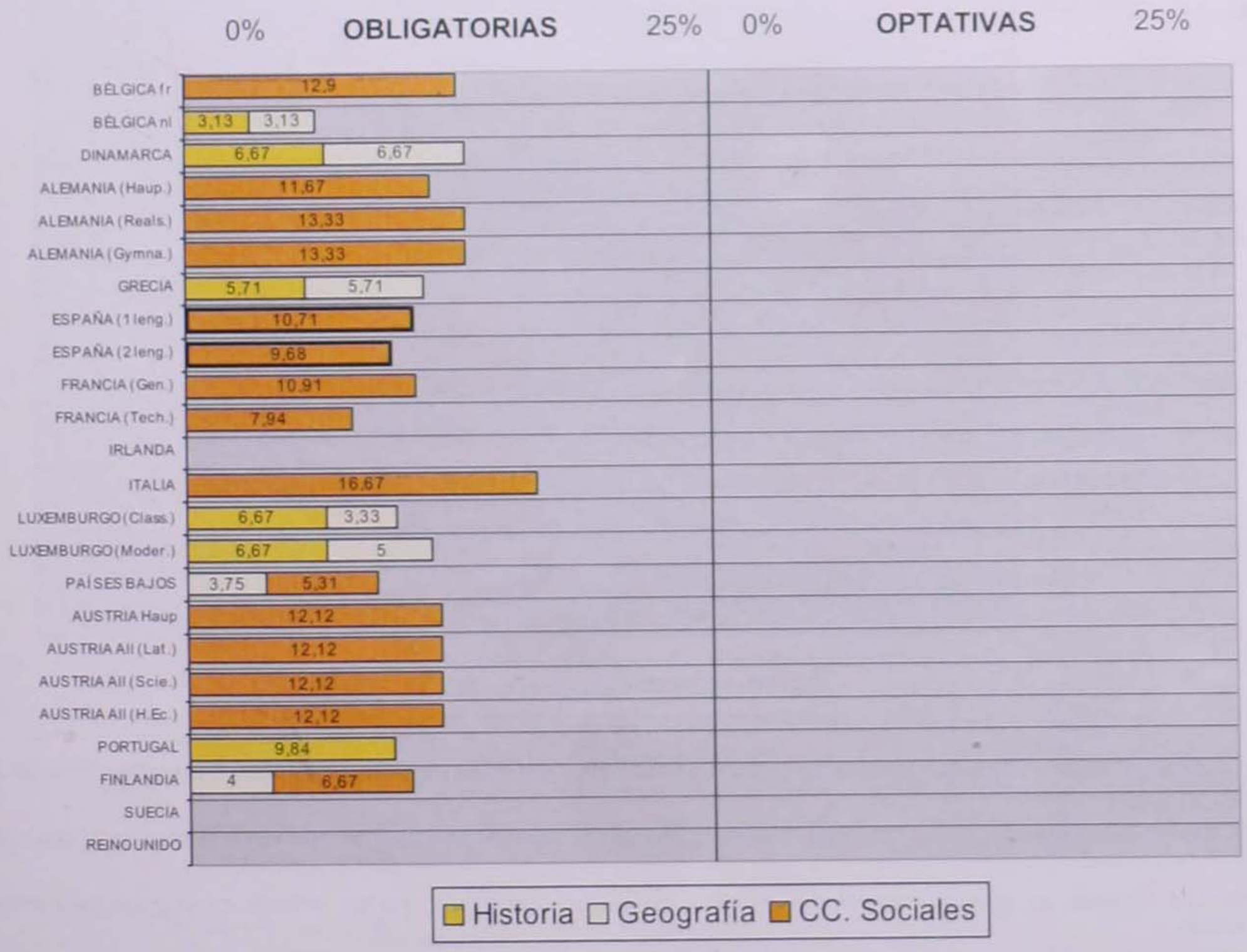
Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

El grupo de materias de **historia, geografía y ciencias sociales** también constituye un elemento básico del currículo de la secundaria inferior y superior general en todos los países de la Unión Europea. Excepto en Portugal, se puede afirmar que todos los alumnos matriculados en algún país de la Unión estudian estas materias obligatoriamente a las tres edades analizadas y que, en muchos casos, pueden completar su formación con materias optativas.

A la edad de 13-14 años, todos los alumnos reciben enseñanzas bien de historia y de geografía bien de ciencias sociales, cuyo contenido hace referencia a la historia y a la geografía de forma conjunta (gráfico 17). Los países que optan por impartirlas separadamente son la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Grecia, Luxemburgo, Países Bajos y Finlandia. El resto tiene la materia de ciencias sociales (excepto Portugal, donde sólo se imparte historia). En cualquier caso, el peso de las materias es prácticamente igual en todos los países. Sobresalen Italia, con cinco horas semanales (que supone más del 15% del currículo total), y la Comunidad flamenca de Bélgica, con una hora semanal de historia y otra de geografía (un total del 7%). Lo habitual es que ocupen entre tres y cuatro horas a la semana, lo que supone un 10-12% del horario.

GRÁFICO 17. PESO DE LAS MATERIAS HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL CURRÍCULO A LOS 13-14 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

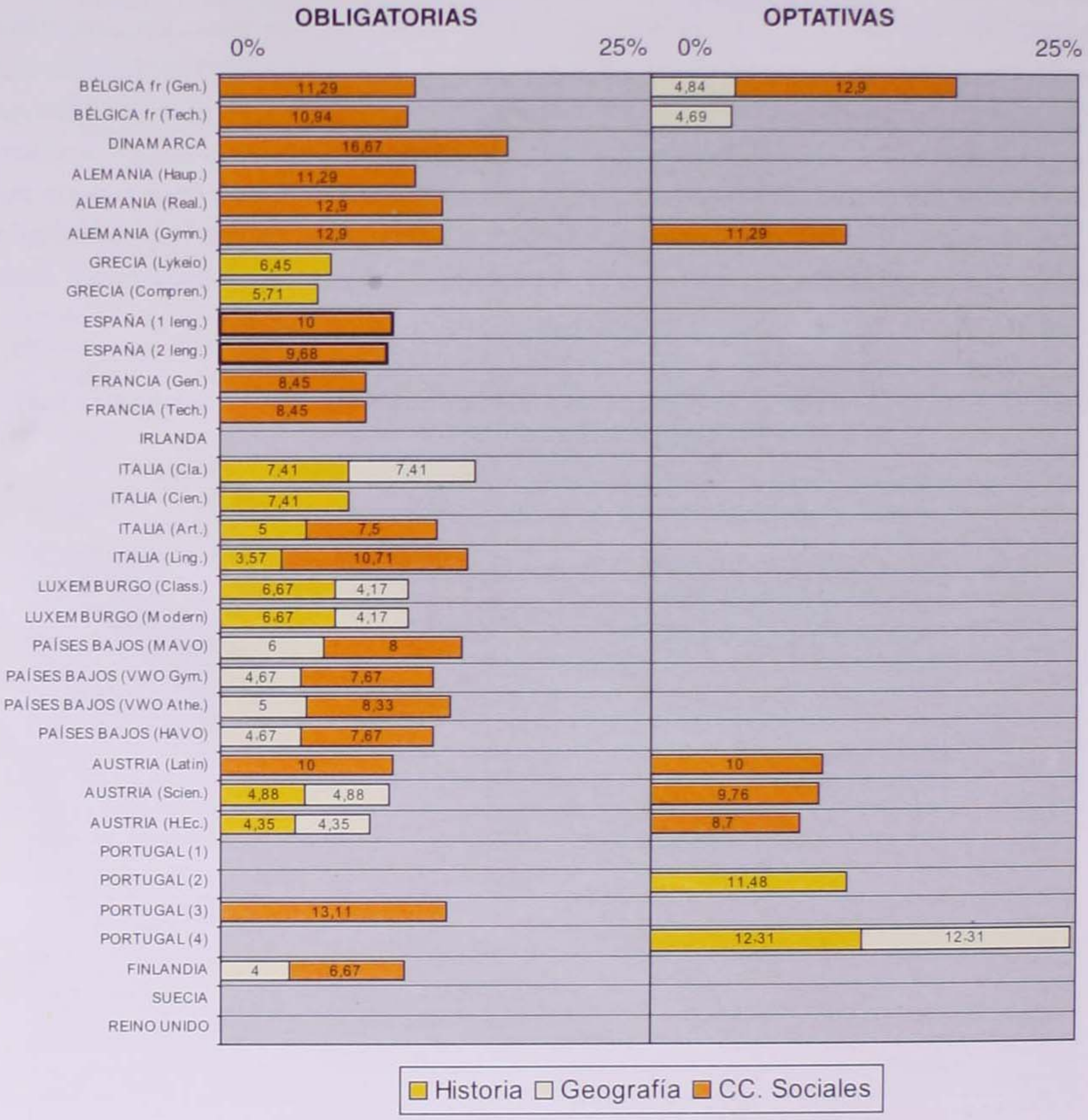


Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Los alumnos de 15-16 años deben cursar obligatoriamente bien las materias geografía e historia, bien ciencias sociales en todos los países europeos excepto en los agrupamientos 1, 2 y 4 de Portugal (gráfico 18). Además, en la Comunidad francesa de Bélgica, en el G*ymnasium* alemán, en todas las modalidades de enseñanza de Austria y en los agrupamientos 2 y 4 de Portugal, se ofrece alguna de ellas como optativa.

GRÁFICO 18. PESO DE LAS MATERIAS HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL CURRÍCULO A LOS 15-16 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



Italia: La materia "historia y literatura italiana" se ha considerado dentro del grupo de ciencias sociales, y la materia "historia del arte" en el grupo de historia.

Países Bajos: Datos estimados. Las materias "historia y política" y "estudios sociales" se han contabilizado en el grupo de ciencias sociales.

Austria: Las materias de "historia y estudios sociales" y "geografía y economía" se han incluido en el grupo de ciencias sociales.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Las diferencias de peso de estas materias de un país a otro se amplían a esta edad, oscilando entre las dos horas semanales de Grecia (6% del currículo total) y las cinco obligatorias de Dinamarca (16%) o las nueve como máximo que puede cursar un alumno que estudia en el bachillerato general de la Comunidad francófona de Bélgica (3,5 obligatorias más 5,5 optativas: 30%). En cualquier caso, un alumno europeo recibe obligatoriamente una media de tres o cuatro horas de historia y geografía.

La situación de las materias de historia, geografía y ciencias sociales en el currículo que se oferta a los alumnos de 17-18 años es considerablemente más compleja (gráfico 19). En un intento de ayudar a la organización de la información, se destacan cuatro aspectos:

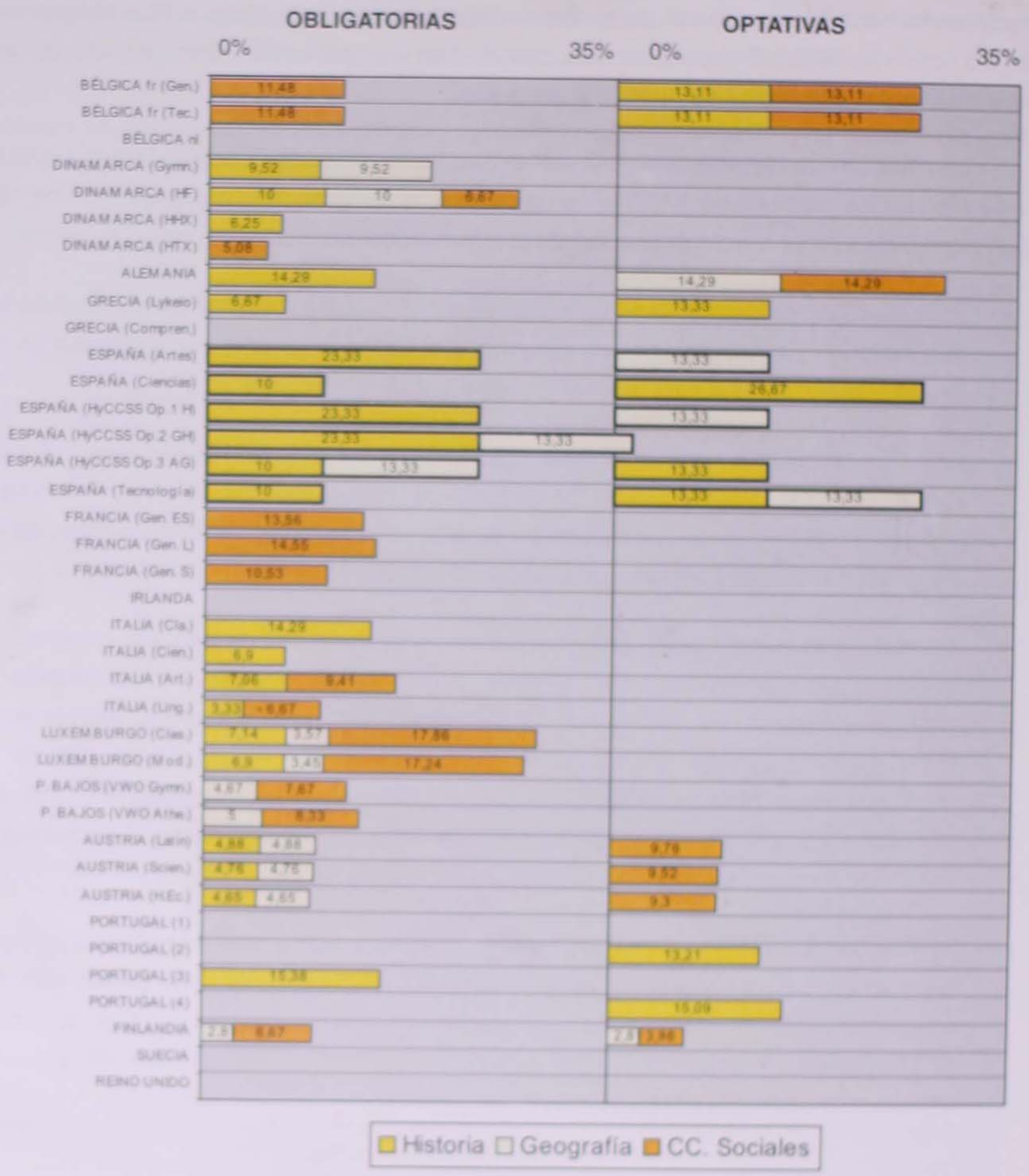
- Prácticamente en la totalidad de los países es obligatorio cursar al menos una de las tres materias consideradas. Las excepciones son dos: la escuela comprensiva de Grecia y los agrupamientos 1, 2 y 4 de Portugal.

- Aumenta respecto a los cursos anteriores la posibilidad de completar esos estudios obligatorios con otros optativos. En Bélgica, Alemania, España, Austria, Finlandia y algunas modalidades de enseñanza de Grecia y Portugal se oferta a los alumnos de 17-18 años materias optativas de historia, geografía o ciencias sociales.

- A pesar de que la situación más frecuente sigue siendo la de estudiar geografía e historia o ciencias sociales, en algunas ocasiones se imparte exclusivamente la materia de historia. Es el caso de la modalidad *HHX* de Dinamarca, Alemania, el *lykeio* griego, España (excepto en las opciones de geografía e historia y administración y gestión de la modalidad de humanidades y ciencias sociales del bachillerato), los liceos clásico y científico de Italia y el agrupamiento 3 de Portugal. En ningún caso se imparte exclusivamente la materia de geografía.

- La variabilidad en el peso de las materias se incrementa bastante. Efectivamente, mientras un alumno que sigue estudios de *HTX* en Dinamarca debe cursar sólo 1,3 horas semanales obligatorias de ciencias sociales, un alumno español de la opción de geografía e historia tiene 11 horas obligatorias. Las situaciones son tan dispares que, en este caso, resultaría ficticio hablar de situaciones promedio.

GRÁFICO 19. PESO DE LAS MATERIAS HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL CURRÍCULO A LOS 17-18 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Se ha incluido sólo la información referente al territorio de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, debido a la cantidad de modalidades de bachillerato. Dentro de "historia" se ha considerado "historia del arte", obligatoria en el bachillerato de artes y optativa en el resto.

Italia: La materia "historia y literatura italiana" se ha contabilizado en el grupo de ciencias sociales, y la materia "historia del arte" en el grupo de historia.

Paises Bajos: Datos estimados.

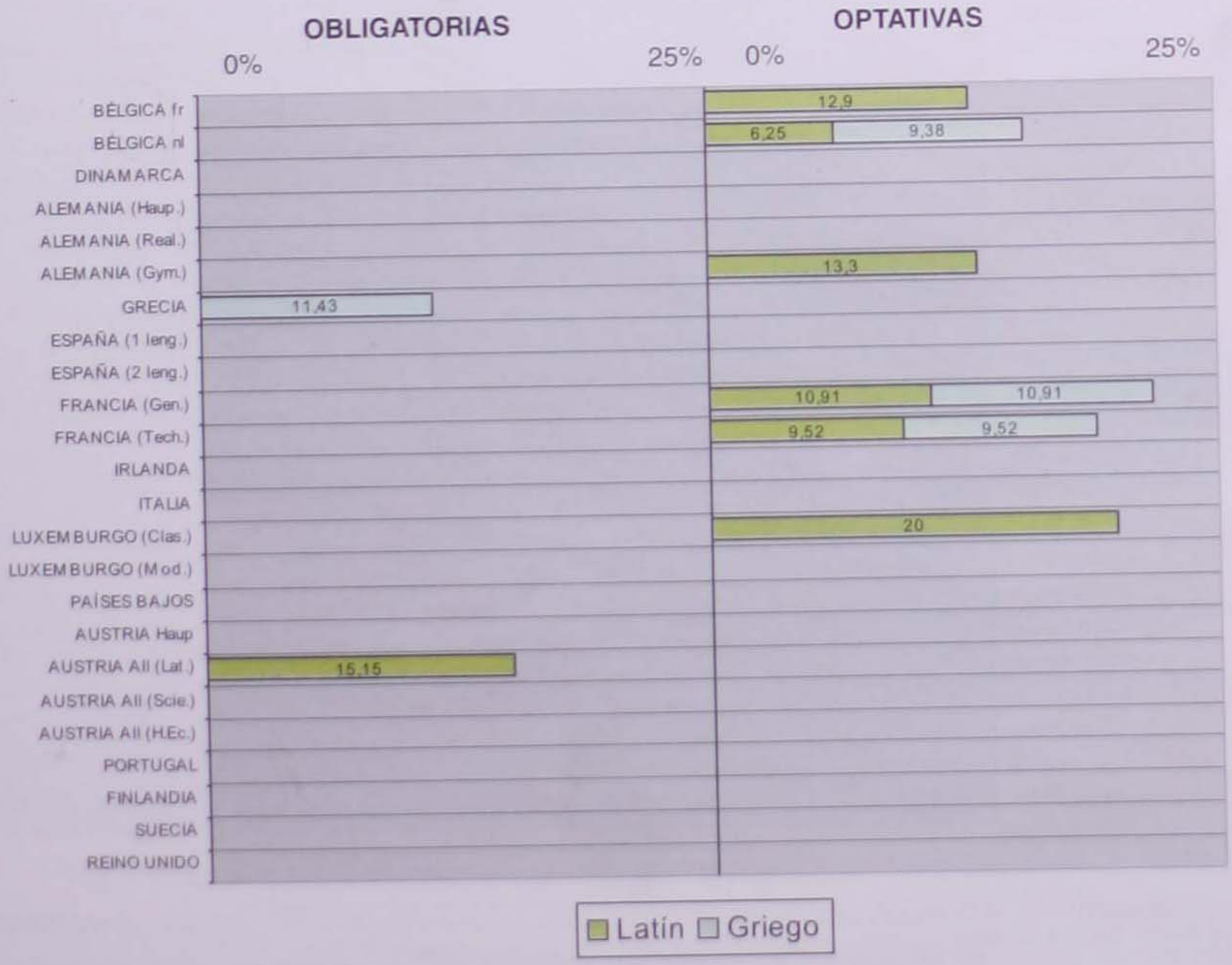
Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Casi cualquier alumno europeo puede recibir enseñanzas de **lenguas clásicas** en algún momento de la educación secundaria superior general, siempre y cuando curse determinadas modalidades o la elija como materia optativa. Sólo en Dinamarca y en Finlandia no existe posibilidad de estudiar lenguas clásicas en ninguna de las tres edades analizadas. Por el contrario, es posible que un alumno que curse educación secundaria en la Unión Europea, excepto si estudia en Grecia, no reciba formación alguna en lenguas clásicas si no está matriculado en determinadas modalidades ni las escoge como optativas.

La situación más frecuente es que se ofrezcan las materias tanto de latín y griego como de lengua o cultura clásica. Sin embargo, en algunas ocasiones, el latín predomina sobre el griego.

A los 13-14 años (gráfico 20), son excepcionales las modalidades de enseñanza en las que se ofrecen lenguas clásicas como materias obligatorias e incluso como optativas. Sólo en Grecia y en la modalidad de latín de la *allegemeinbildende hohere schule* austriaca se imparte obligatoriamente griego o latín. Como optativa se ofrece en Bélgica, en Francia, en el *Gymnasium* alemán y en el bachillerato clásico de Luxemburgo.

GRÁFICO 20. PESO DE LAS MATERIAS DE LENGUAS CLÁSICAS EN EL CURRÍCULO A LOS 13-14 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

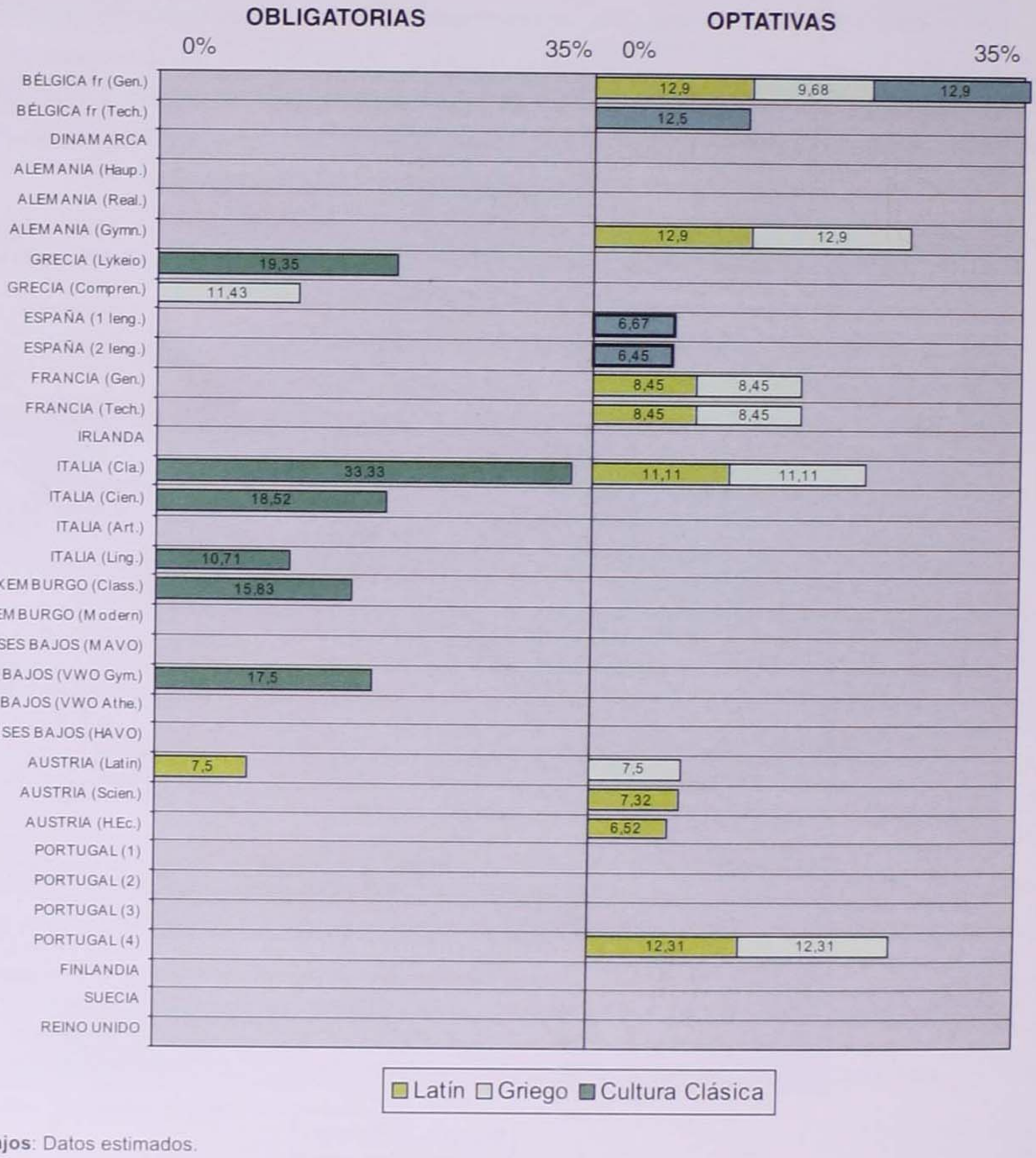


Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

A los 15-16 años, la oferta es un poco más completa. Se encuentran tres situaciones: los países que incluyen estas materias sólo como obligatorias, los que las ofrecen sólo como optativas y en los que existen ambas formas. Dentro del primer grupo destacan Grecia, los liceos científico y lingüístico de Italia, y la modalidad *VWO* del *Gymnasium* de Países Bajos. El segundo grupo lo conforman Bélgica, el *Gymnasium* alemán, España, Francia, las modalidades científica y de economía doméstica de Austria y el agrupamiento 4 de Portugal. La oferta más amplia se realiza en el liceo clásico de Italia y en la modalidad de latín de Austria.

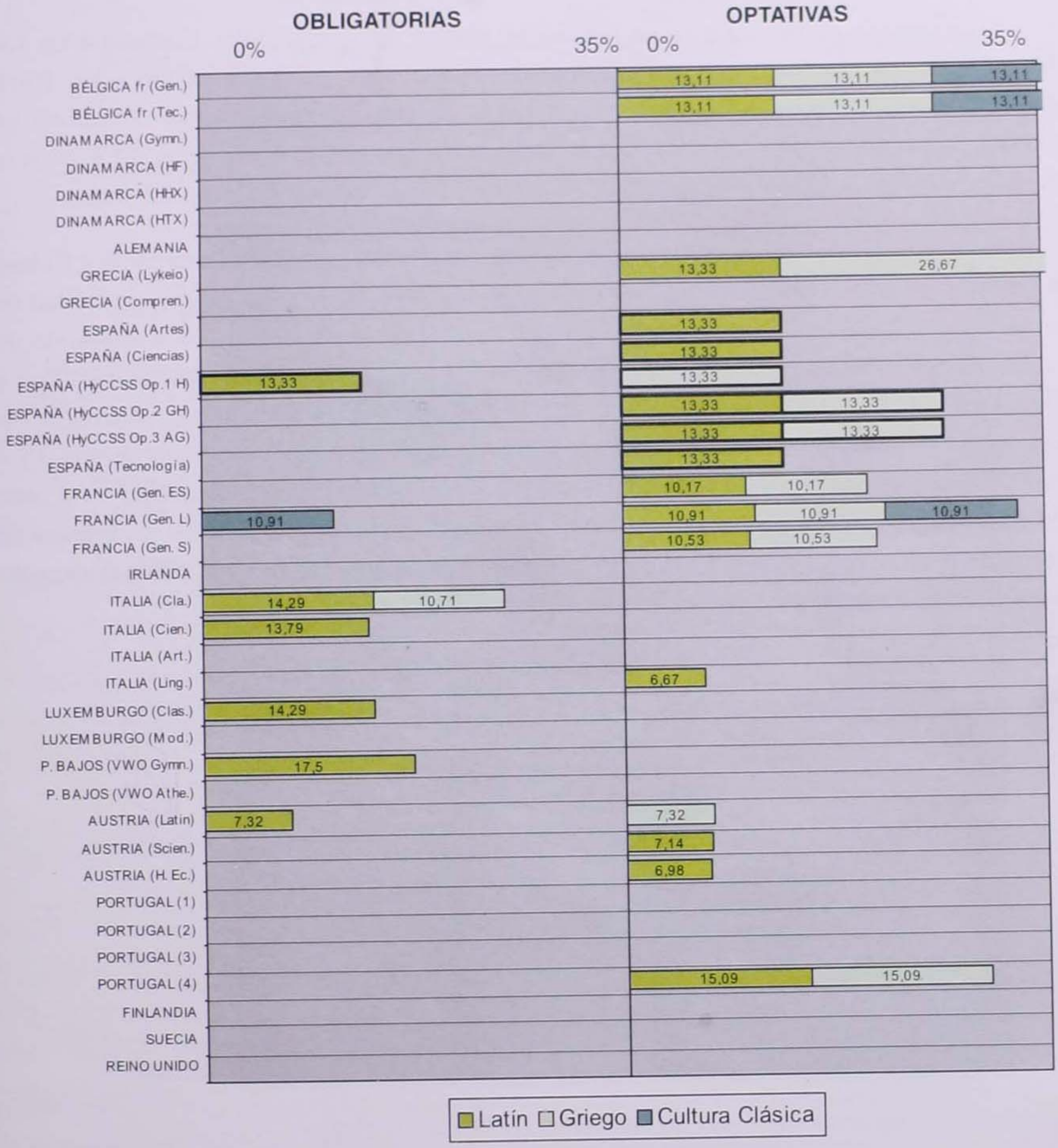
GRÁFICO 21. PESO DE LAS MATERIAS DE LENGUAS CLÁSICAS EN EL CURRÍCULO A LOS 15-16 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

GRÁFICO 22. PESO DE LAS MATERIAS DE LENGUAS CLÁSICAS EN EL CURRÍCULO A LOS 17-18 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Se ha incluido la información referente al territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura, debido a la cantidad de modalidades de bachillerato que hay que considerar.

Francia: En la serie literaria del *baccalauréat* general, es obligatorio cursar latín o griego. En ese caso se ha optado por incluirlo en el grupo "cultura clásica".

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

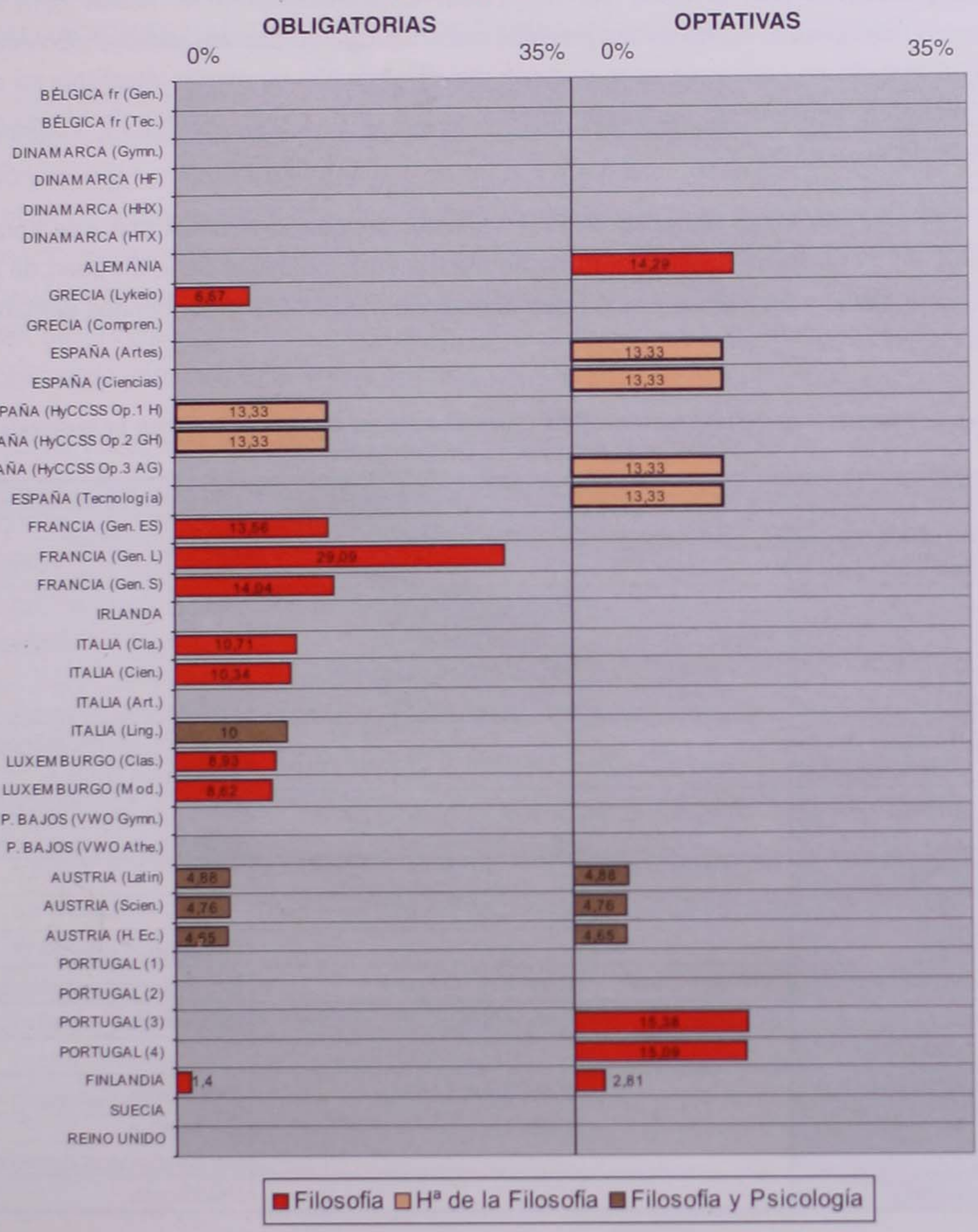
Por último, a los 17-18 años, la oferta de enseñanza de lenguas clásicas aumenta, básicamente, como materia optativa. Excepto en Dinamarca, Alemania y Finlandia, y en algunas modalidades de Grecia, Italia y Portugal, en todos los países se puede cursar como obligatoria (en los bachilleratos de humanidades o de lenguas clásicas de España, Francia,

Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Austria) o como optativa. El peso de las materias es muy diferente de una situación a otra (gráfico 22).

La materia de **filosofía** no se estudia en ningún país de la Unión Europea a los 13-14 años: ni como materia obligatoria ni como optativa. Casi ocurre lo mismo a los 15-16 años, pero con algunas excepciones: en Portugal se estudia como materia obligatoria en todos los agrupamientos y en Austria se cursa como obligatoria en la rama de economía doméstica de la *allegemeinbildende hohere schule* y como optativa en todas las ramas.

La situación es diferente a los 17-18 años (gráfico 23). Bélgica, Dinamarca y Países Bajos son los únicos países cuyos alumnos no cursan esta materia en alguna modalidad de enseñanza. Es obligatoria en el *lykeio* griego, en dos de las opciones del bachillerato de humanidades y ciencias sociales en España, en Francia, en los liceos clásico, científico y lingüístico de Italia, en Luxemburgo, en Austria y en Finlandia. Es optativa en Alemania, en las demás modalidades del bachillerato de España, en Austria, en los agrupamientos 3 y 4 de Portugal y en Finlandia. Otra nota característica a esta edad es la variabilidad en el peso de esta materia. Mientras que en la serie literaria del *baccalauréat* general de Francia se imparten ocho horas a la semana de filosofía, en Finlandia apenas se llega a una dedicación semanal de 25 minutos.

GRÁFICO 23. PESO DE LA MATERIA DE FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULO A LOS 17-18 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



España: Se ha incluido la información referente al territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura, debido a la cantidad de modalidades de bachillerato que hay que considerar.

Países Bajos: Datos estimados.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Por último, queda por analizar un grupo heterogéneo de materias que se encuentran en la frontera de lo que son las humanidades, tales como "economía", "economía aplicada", "sociología", "trabajo social" o "sistemas políticos democráticos", y que han sido agrupadas bajo el título de "**otras materias**". En la tabla 3 se presenta un resumen de la presencia de estas materias en el currículo de alguna de las modalidades de enseñanza de los diferentes países.

Sin pretender ser exhaustivos, se puede observar que la oferta de este tipo de materias aumenta con la edad del alumnado. Este incremento se acusa tanto en la posibilidad de cursarlo como en las posibles materias que se pueden estudiar. En cualquier caso, la materia de economía es la que con mayor profusión se ofrece. Alemania es el país que presenta una mayor variedad: trabajo social, sociología, pedagogía y psicología, además de economía.

El peso de estas materias es muy variable, aunque lo habitual son tres horas. En España, en 2º de bachillerato, cada una de las materias optativas tiene un peso de cuatro horas semanales y en Países Bajos apenas dedican media hora o 40 minutos semanales a estas cuestiones.

TABLA 3. PRESENCIA DE "OTRAS MATERIAS" DE HUMANIDADES EN ALGUNA MODALIDAD DE ENSEÑANZA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

País	13-14 años	15-16 años	17-18 años
Bélgica fr		Cc. económicas	Cc. económicas
Dinamarca			Economía
Alemania	Pedagogía Trabajo social	Pedagogía Trabajo social Cc. políticas y economía	Economía Sociología Psicología Pedagogía
Grecia			Sist. pol. democráticos Economía política
España			Ec. y org. de empresas Ciencia, tec. y sociedad
Francia			
Irlanda	Economía		
Italia			Derecho
Luxemburgo			Ec. y ciencias sociales
Países Bajos	Economía	Economía	Economía
Austria			
Portugal		Economía política	Psicología Sociología Introducción al derecho
Finlandia			Psicología

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

3. ESTUDIO DETALLADO DE OCHO PAÍSES: PRESENCIA DE HUMANIDADES EN LAS EVALUACIONES NACIONALES Y PROGRAMAS DE ALGUNAS MATERIAS

Para seguir avanzando en la comprensión del lugar y sentido de la enseñanza de las humanidades en nuestro entorno cultural, se presenta un estudio algo más detallado de la situación de estas materias en España y en otros siete países de la Unión Europea. Con el fin de objetivar y dar rigor a la descripción, que, evidentemente, no puede ser exhaustiva, se han elegido dos aspectos: la presencia o ausencia de las humanidades en los exámenes de certificación o evaluación nacionales y la comparación de los programas de estudio de las materias de historia, geografía, ciencias sociales y filosofía en la enseñanza secundaria tanto obligatoria como superior en los distintos países.

El no hacer este estudio con todos los países de la Unión se debe a razones obvias de dificultad para obtener y procesar la información (dificultad agravada por el hecho de tener que trabajar en las lenguas originales de cada país). Se han escogido los países[10], en unos casos, por su cercanía a la tradición educativa española y, por otro lado, como representativos de diversos modelos de sistemas educativos y de organización administrativa de los Estados:

- Bélgica y Alemania son ejemplos de sistemas educativos de tipo "germánico", diversificados (poco comprensivos), con un peso importante de las ramas profesionales, y de Estados federales.

- Países Bajos tiene también un sistema cercano al germánico, pero es un Estado centralizado políticamente, donde en cambio los centros escolares tienen gran autonomía.

- Francia e Italia representan el modelo de sistema educativo "napoleónico", con una fuerte orientación académica, centralizado, y en evolución hacia una mayor comprensividad.

- Suecia es un ejemplo de los sistemas "nórdicos", pioneros y prototipo de la escuela comprensiva y con una estructura unitaria de toda la educación básica.

- Por último, el Reino Unido es el representante de un tipo peculiar de sistemas educativos como son los anglosajones, básicamente comprensivos aunque coexistiendo con un tipo minoritario de educación fuertemente elitista, y muy descentralizados en todos los niveles.

---

[10] En el Anexo 2 se ofrece una descripción sintética de la enseñanza secundaria de cada uno de estos países, para una posible ampliación o aclaración. Se incluye también una ficha descriptiva de Suiza (a petición del grupo de trabajo sobre enseñanza de las humanidades), país que no ha entrado en el estudio comparado por no ser miembro de la Unión Europea y, por tanto, ni forma parte del universo analizado, ni se dispone de los mismos recursos de recogida y verificación de la información que en los demás países.

3.1. LAS HUMANIDADES EN LOS EXÁMENES DE EVALUACIÓN NACIONAL AL FINAL DE LA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DE LA SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL

La presencia o ausencia de las materias de humanidades en los exámenes nacionales, tanto de final de la enseñanza secundaria obligatoria como de la superior, puede considerarse un buen índice de la importancia concedida a este tipo de estudios en ambas etapas educativas.

Como puede verse en la tabla 4, tan sólo en la mitad de los países considerados existe un examen de certificación de la enseñanza **secundaria obligatoria**. En todos ellos la lengua oficial forma parte de las materias obligatorias del examen (las otras obligatorias en todos los países son las matemáticas y la lengua extranjera). En Francia entran también la geografía y la historia entre las materias obligatorias y en Italia los alumnos realizan un "coloquio" sobre las materias humanísticas del currículo. En el Reino Unido las materias de humanidades se incluyen como optativas en el examen. Como se recordará del apartado anterior, en el Reino Unido y en Suecia no hay un número de horas prescriptivo de enseñanza de la propia lengua, sin embargo, en ambos casos sí hay una prueba de esta materia en el examen nacional obligatorio para todos los alumnos.

TABLA 4. LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN LOS EXÁMENES DE EVALUACIÓN NACIONAL AL FINALIZAR LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Países	Nombre de la prueba	Nº materias obligatorias y optativas	Materias de humanidades	Obligatoria/ Optativa
Bélgica	No hay			
Alemania	No hay			
España	No hay			
Francia	*Brevet national*	3	▪ Francés ▪ Geografía-Historia	Obligatoria Obligatoria
Italia	*Esame di licenza media*	3 + 1	▪ Italiano ▪ Otras	Obligatoria Obligatoria
Países Bajos	No hay			
Suecia	Examen nacional para la obtención del *grundskolabetyg*	3	▪ Sueco	Obligatoria
Reino Unido	E/W/NI: *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* SC:*Scottish Certificate of Education at Standard Grade)*	Mínimo 3 y no hay máximo	▪ Inglés ▪ Geografía ▪ Historia ▪ Otras	Obligatoria Optativa Optativa Optativa

Francia: El examen se realiza al final de la educación secundaria inferior, etapa que no coincide con el fin de la escolaridad obligatoria.

Escocia: El examen no es obligatorio para pasar a la educación secundaria superior, pero los centros pueden establecer criterios de admisión basados en los tres niveles de certificado que se otorga en el examen (uno de ellos sólo capacita para seguir estudios profesionales).

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Así como el certificado de educación secundaria obligatoria, por lo común, se obtiene sin necesidad de realizar un examen de carácter nacional, en el caso de la **secundaria superior** ocurre lo contrario: en la mayor parte de los países la certificación se supedita a un

examen que a su vez da acceso a los estudios superiores. Las excepciones son Bélgica y Suecia donde no hay examen obligatorio y, de algún modo, España, donde el examen no es requisito para la obtención del título de bachiller, pero sí para acceder a la Universidad.

No se trata aquí de estudiar los tipos de exámenes[11] y las condiciones de su realización, sino de comprobar la inclusión en ellos de las materias de humanidades. Sin embargo, puede ser de interés comentar un punto: la determinación de las diversas ramas o modalidades de la enseñanza secundaria superior hacia la elección de estudios superiores, es decir, si el hecho de seguir determinado tipo de estudios y de realizar una determinada prueba condiciona el acceso a carreras universitarias diferentes. Hay básicamente tres situacionès distintas entre estos seis países que tienen pruebas obligatorias de acceso a la Universidad:

- En dos de ellos, Alemania e Italia, el título de secundaria superior es único y da acceso a cualquier tipo de estudios universitarios, aunque de hecho, lógicamente, los alumnos suelen seguir carreras acordes con la modalidad de secundaria cursada.

- En el Reino Unido, el alumno realiza una prueba específica para acceder a las universidades y tipos de estudios de su elección, y lo que cuenta son las materias de las que se examina, independientemente de las cursadas en años anteriores.

- En los demás países, entre los que se encuentra España, las materias incluidas en las pruebas de acceso dependen de la modalidad de secundaria seguida por el alumno y a su vez éstas determinan los tipos de estudios universitarios a los que se puede acceder.

Desde el punto de vista de las materias humanísticas, puede verse que, en prácticamente todos los países, las pruebas se componen de una parte común obligatoria para todos los alumnos, una serie de materias propias de la rama de estudios seguida o del área de estudios universitarios a la que el alumno pretende acceder, y otras materias optativas. Las únicas excepciones son el Reino Unido, donde el alumno tiene total libertad para elegir las materias de examen y Alemania donde ninguna materia es obligatoria, pero la elección está condicionada de modo que se dé un equilibrio entre las distintas áreas. En los países que siguen la tónica general existe un denominador común: la **lengua** oficial del Estado es materia obligatoria de examen para todos los alumnos.

---

[11] Para más información, ver MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J.; ARRIMADAS, I.; y otros (1997) ***Las pruebas de acceso a la Universidad: tres estudios para aclarar el debate***, Madrid, CIDE (MEC).

TABLA 5. LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN LOS EXÁMENES DE FINAL DE SECUNDARIA SUPERIOR Y DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Países	Nombre	Certifica	Nº materias de examen	Materias de humanidades	Obligatoria/ optativa
Bélgica	No hay				
Alemania	*Abitur*	Sí	Mínimo 4	▪ Alemán ▪ Filosofía ▪ Geografía ▪ Historia ▪ Griego ▪ Latín ▪ Psicología ▪ Otras	Todas optativas
España	Pruebas de acceso a la Universidad	No	6/7	▪ Lengua española ▪ Lengua de la Comunidad Autónoma en aquellas con lengua propia ▪ Historia o filosofía (la realizada en 2º curso) ▪ Hª del arte (ob. en la opción de artes y opt. en las demás) ▪ Latín (ob. en la opción de humanidades y opt. en las demás) ▪ Hª de la filosofía ▪ Geografía ▪ Griego ▪ Literatura ▪ Otras	Obligatoria Obligatoria Obligatoria Oblig./optat. Oblig./optat. Optativa Optativa Optativa Optativa Optativa
Francia	*Baccalauréat*	Sí	10/11	▪ Francés ▪ Filosofía ▪ Historia-Geografía ▪ Lengua clásica (serie ES y L) ▪ Latín (serie L) ▪ Griego clásico (serie L)	Obligatoria Obligatoria Obligatoria Optativa Optativa Optativa
Italia	*Esame di Maturità*	Sí	3	▪ Lengua italiana ▪ Otras	Obligatoria Oblig./optat.
Países Bajos	*Eindexaam*	Sí	6/ 7	▪ Lengua neerlandesa ▪ Latín y griego (en el *gymnasium* del *VWO*) ▪ Otras	Obligatoria Obligatoria Optativa
Suecia	No hay				
Reino Unido	E/W/NI: *General Certificate of Education (GCE A-level* o *AS-level)* SC: *National Certification, Higher* o *Advanced Grade*	Sí	Sin mínimo ni máximo (lo general es que se examinen de 3 materias)	▪ Lengua inglesa ▪ Literatura inglesa ▪ Geografía ▪ Historia y civilización clásica ▪ Historia ▪ Historia del arte ▪ Latín ▪ Griego clásico ▪ Otras	Todas optativas

Alemania: Entre las cuatro materias deben estar representadas las áreas de lengua, literatura y arte; ciencias sociales; y matemáticas, ciencias naturales y tecnología. Las materias de humanidades escogidas pueden ser tres como máximo.

España: Se examinan de tres materias comunes, una o dos propias de opción y una o dos optativas; en las Comunidades Autónomas con dos lenguas, también de lengua y literatura de la Comunidad.

Italia: El examen consta de dos pruebas escritas (de italiano y de una materia del liceo decidida por el Ministerio) y una oral de dos materias (una elegida por el alumno entre cuatro propuestas por el Ministerio y otra elegida por el tribunal).

Suecia: Se puede elegir el procedimiento de acceso a la Universidad entre los siguientes: realización de una prueba de aptitud nacional (de vocabulario, comprensión numérica y lectora, interpretación de gráficos, e inglés); por el expediente académico de secundaria superior; o por otros procedimientos especiales determinados por cada universidad.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

La **filosofía** y la **historia** son materias comunes y obligatorias en el examen en Francia. En España lo es la historia (salvo en la Comunidad Canaria donde los alumnos pueden cursar indistintamente historia o filosofía en segundo de bachillerato y por tanto examinarse de una u otra). En los demás países estas dos materias aparecen como optativas.

De las **lenguas clásicas**, el latín suele ser materia propia de los bachilleratos de humanidades o literarios en casi todos los países y en algunos de ellos (por ejemplo España) puede cursarse y ser objeto de examen como optativa en otras modalidades; y el griego se ofrece, siempre como optativa, en la mayoría de los países considerados.

Entre las materias optativas de las que se pueden examinar los alumnos de casi todos los países se incluyen la **literatura**, la **geografía** y la **historia del arte**. Bajo la denominación de **"otras"** pueden encontrarse diversas materias, según los países, tales como derecho, sociología, ciencias políticas, psicología, economía y otras muchas, cuya inclusión en las humanidades puede ser discutible. También se engloban en esta rúbrica la geografía y la historia en aquellos países en los que no se especifican porque las materias de examen varían según una serie de circunstancias.

3.2. Análisis comparado de los programas de las materias de ciencias sociales, historia, geografía y filosofía

En este último apartado del estudio sobre la enseñanza de las humanidades en la Unión Europea se da un paso más presentando los resultados de un análisis somero de los distintos programas de contenido de algunas materias.

Las dificultades para la comparación señaladas anteriormente se mantienen aquí y se añaden nuevos elementos. Por ello, se ha optado por acotar el análisis en dos sentidos: en los cursos y en las materias. Se estudian únicamente los programas de la enseñanza secundaria obligatoria y los contenidos de los exámenes nacionales al final de la secundaria superior general que permiten el acceso a la Universidad. De esta forma, se pretende analizar qué deben saber todos los jóvenes de Europa sobre determinadas materias de humanidades y qué se les exige conocer para comenzar estudios superiores.

También se han restringido las materias. En la secundaria obligatoria se analiza exclusivamente el área de ciencias sociales y, en los exámenes nacionales al finalizar la secundaria superior general, la historia, geografía y filosofía. La razón de seleccionar esas materias radica en que son aquellas con mayor posibilidad de variabilidad entre países y, por tanto, las que ofrecen información más útil para el caso español. En este apartado se ha excluido cualquier referencia a Bélgica por no haber proporcionado los programas de estudio ninguna de sus Comunidades.

3.2.1. Los programas de ciencias sociales en la enseñanza secundaria obligatoria

Como se ha visto anteriormente, todos los alumnos que estudian en la Unión Europea cursan enseñanzas de historia y geografía o ciencias sociales a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria. En España y en Francia hay una única materia de ciencias sociales (en Francia se denomina historia, geografía y fundamentos de economía o educación cívica, dependiendo del curso), que incluye los contenidos de historia, de geografía y de educación cívica. La situación de Alemania varía de un *Land* a otro; en Baviera, por ejemplo, en la *Hauptschule* y el *Gymnasium* se imparten de forma separada geografía e historia, mientras que en la *realschule* tienen una sola materia de ciencias sociales. En el Reino Unido y Suecia, donde son materias optativas, se ofrecen de forma separada.

Las prescripciones sobre los programas de estudio definidas por los ministerios se plantean en términos de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en Reino Unido y España; en términos de objetivos y contenidos en Francia, Italia, Países Bajos y Alemania (donde se formulan objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales); y en términos de objetivos en Suecia.

Otro interesante aspecto es la temporalización con que se plantean los programas de estudio en los diferentes países. Se pueden reconocer cuatro situaciones diferentes en función del periodo temporal para el cual se definen los objetivos y los contenidos. En primer lugar, en España y Países Bajos, la Administración estatal define los objetivos y contenidos para toda la etapa. En Reino Unido están definidos para todo el ciclo (*key-stage*). Una tercera situación se observa en Francia, donde los objetivos se concretan para toda la etapa mientras que los contenidos se especifican para cada curso. Por último, en Alemania, tanto los objetivos como los contenidos marcados por los *Länder* son para cada curso.

Un tercer aspecto que hay que tener en cuenta es cómo se plantean los contenidos en los diferentes programas. Alemania sólo ofrece contenidos conceptuales, mientras que Italia, Países Bajos y el Reino Unido proponen contenidos conceptuales y procedimentales. Sólo España y Francia incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la Administración central de Suecia no propone contenidos, sólo objetivos.

En este apartado se ha optado por analizar exclusivamente los **contenidos conceptuales** por ser más sencilla su comparación. Para lograr ese mismo objetivo se han separado los contenidos de historia, de geografía y de educación cívica o estudios sociales.

En la tabla 6 se muestran los programas de estudio correspondientes a la materia de **historia**, o a la parte del programa que trata los temas de historia (por ejemplo, en España y en la *Realschule* alemana, la materia se denomina ciencias sociales e incluye historia, geografía y educación cívica; en Francia varía de un curso a otro, pero habitualmente se imparte con educación cívica, como ocurre en los Países Bajos).

A pesar de la gran variabilidad en la forma de expresar los diferentes contenidos conceptuales en cada país, de su análisis se pueden extraer algunas conclusiones:

- En todos los países, el programa se refiere a historia universal, con especial incidencia en la historia de Europa y en la del país en cuestión.
- Sin embargo, se encuentran variaciones respecto a las épocas históricas estudiadas: aunque todos finalizan en la actualidad, hay grandes diferencias en cuanto momento en que comienza el programa. En ese sentido, pueden distinguirse tres situaciones diferenciadas: en Alemania, España, Italia y Suecia, el programa comienza en la Prehistoria; en Francia la materia se inicia con la Grecia clásica (siglo V a.C.); y, por último, en los Países Bajos y el Reino Unido el programa de estudios comienza en la Edad Media.
- Sólo en el currículo de España, Países Bajos y, en cierto sentido, Suecia se incluye un tema dedicado monográficamente a la metodología histórica.

Todos los alumnos que estudian en los países miembros de la Unión Europea reciben enseñanzas de **geografía** a lo largo de la enseñanza secundaria inferior. En la tabla 7 se ofrecen los elementos básicos de los contenidos conceptuales del programa de cada país.

Como en el caso de historia, se pueden destacar algunas conclusiones con respecto a los distintos contenidos conceptuales que se proponen en la materia de geografía:

- En todos ellos se abordan los dos temas clave de esta materia: la geografía física y la humana; y, en algunos países, se especifican contenidos más novedosos tales como geografía medioambiental o ecología.
- En Alemania, España, Francia y algunos ciclos de secundaria de Reino Unido se tratan explícitamente aspectos de economía. Suecia trata estos contenidos en la materia de estudios sociales.
- En todos ellos, de una forma más o menos explícita, se tratan las realidades geográficas de manera espiral en un avance de lo local, regional, nacional hasta lo internacional o mundial.
- De nuevo en España, en los Países Bajos y, en cierto sentido, en Suecia se considera de forma expresa el contenido referido a la metodología, en concreto algunos métodos geográficos.

TABLA 6. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Países		Contenidos conceptuales
Alemania		▪ Prehistoria hasta Edad Media. ▪ Renacimiento hasta 2º Reich. ▪ Primera Guerra Mundial hasta la Unión Europea.
España		▪ Iniciación a los métodos históricos. ▪ Prehistoria y Edad Antigua en el territorio español. ▪ Sociedades medievales. ▪ Sociedades del Ant. Régimen en la Época Moderna (del s. XV al XVII en Europa). ▪ Cambio y revolución en la Edad Contemporánea, transformaciones en España. ▪ Arte y cultura en el mundo actual.
Francia		▪ Grecia clásica y el Imperio romano. ▪ Humanismo y Renacimiento. ▪ Revolución francesa. ▪ Europa (1815-1850).
Italia		▪ De la Prehistoria a mediados del siglo XIV. ▪ Del Renacimiento a finales del siglo XIX. ▪ El siglo XX: Europa y la descolonización, 50 últimos años de Italia, relaciones internacionales.
Países Bajos		▪ Metodologías de los diferentes enfoques históricos. ▪ Edad Media. ▪ S. XVII holandés: la República. ▪ Revolución industrial, s. XIX y XX y efectos en las relaciones laborales y medioambientales. ▪ Hª contemporánea: II Guerra Mundial, formación de bloques, pactos internacionales, colonialismo y postcolonialismo.
Suecia		▪ Desarrollo histórico sueco y nórdico en nuestra era. ▪ Desarrollo histórico de potencias mundiales en el pasado y el presente. ▪ Sociedad preindustrial e industrialización: condiciones de vida.
Reino Unido	**KS 3 (E)**	▪ Inglaterra medieval. ▪ Inglaterra desde 1500-1750 - I Guerra Mundial. ▪ El mundo del s. XX. ▪ Momentos clave en Europa antes de 1914. ▪ Una sociedad no europea del pasado.
	KS 3 (W)	▪ Medievo-modernidad-mundo industrial en Gales e Inglaterra (de año 1000-1500-1760-1914). ▪ Siglo XX mundial.
	KS 3 (NI)	▪ Normandía y el medievo. ▪ Rivalidad y conflicto, siglos XVI y XVII. ▪ De la unión a la división (Irlanda e Inglaterra, 1800-1922).
	KS 4 (E/W /NI) (op)	▪ Cuestiones conflictivas, hechos históricos, personalidades claves de las sociedades estudiadas. ▪ Diversidad social, cultural, religiosa, étnica del periodo estudiado. ▪ Estudio de 2 de las siguientes escalas: local, regional, nacional, europea, no europea, internacional.
	SG (SC)	▪ Desarrollo social, económico y político en Escocia e Inglaterra durante uno de los siguientes periodos: 1750-1850, 1830-1930, 1880 a la actualidad. ▪ Cooperación internacional y conflicto en uno de los siguientes periodos: 1790- 1820, 1890-1920, 1930- 1960. ▪ Luchas por el dominio político y cultural dentro de un país, en uno de estos contextos: USA 1850-1880, India 1917-1947, Rusia 1914-1941, Alemania 1918-1939.
	HG (SC)	▪ Op A: Historia Medieval (corona, iglesia y comunidad). ▪ Op B: Primera etapa de la historia moderna (autoridad, derechos y revolución). ▪ Op C: Última etapa de la historia moderna (ideología, identidad y autoridad).

Alemania: La información que se ofrece se ha elaborado a partir del currículo de la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium* de Baviera. Algunos contenidos difieren según la modalidad en la profundidad y el grado de abstracción teórica.

España: La información corresponde a los contenidos conceptuales de historia dentro de la materia de ciencias sociales.

Países Bajos: La historia se imparte juntamente con la educación cívica.

Suecia: No se proponen contenidos, sino sólo objetivos a conseguir para los nueve años de enseñanza obligatoria. La información que se presenta resulta de la conversión de objetivos en contenidos.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

TABLA 7. LOS PROGRAMAS DE GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Países		Contenidos conceptuales
Alemania		▪ Mundo geográfico y político en el ámbito local, regional, nacional y mundial. ▪ Clima. ▪ Ecología. ▪ Geografía humana y económica.
España		▪ Iniciación a los métodos geográficos. ▪ El medio ambiente y su conservación. ▪ La población y los recursos. ▪ Las actividades económicas y el espacio geográfico. ▪ El espacio urbano. ▪ El espacio y el poder político. Sociedades y culturas diversas. ▪ Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual. ▪ La organización económica y el mundo de trabajo. ▪ Poder político y participación ciudadana.
Francia		▪ Mundo político y geográfico. ▪ Ecología.
Italia		▪ Aspectos geográficos del entorno local; interacción entre grupo humano y territorio. ▪ Europa y países mediterráneos. ▪ Principales países del mundo y comparación entre Italia y Europa. ▪ Interacción entre los pueblos.
Países Bajos		▪ Metodología. ▪ Entorno más cercano a los alumnos. ▪ Geografía nacional, de Europa y mundial.
Suecia		▪ Geografía mundial: geografía natural y cultural. Factores influyentes. ▪ Factores determinantes del clima y tipo de vegetación mundial. ▪ Relación entre actividad humana y recursos naturales a escala local y global. ▪ Cambios sociales: industria, urbe y globalización de la comunicación. El comercio.
Reino Unido	**KS 3 (E)**	▪ Procesos de cambio tectónico, geomorfológico, tiempo y clima, ecosistemas y medio ambiente, población, actividades económicas y de desarrollo (en el contexto del Reino Unido, Unión Europea y otras partes del mundo). ▪ Lugares, áreas y sus características físicas del Reino Unido y otros dos países, uno de ellos en vías de desarrollo.
	KS 3 (W)	▪ Gª física. (del área local y Gales, C. Europea, países en vías de desarrollo, USA, Japón, URSS, dependiendo del nivel del alumno). ▪ Gª humana. ▪ Gª medioambiental
	KS 3 (NI)	▪ Ambientes físicos: tiempo y clima/estructura terrestre/paisaje/suelos/vegetación y fauna. ▪ Ambientes humanos: población/asentamientos/economía. ▪ Lugares y espacios: I. del Norte, Irlanda, Inglaterra, Escocia y Gales, la Unión Europea. Continentes, océanos, meridianos y paralelos. ▪ Cuestiones conflictivas (referidas a ambientes y desarrollo, en el ámbito local, regional, nacional e internacional).
	KS 4 (E/W/ NI) (op)	▪ Características geográficas (local/regional/nacional/internacional). ▪ Interdependencia: Reino Unido, Europa y países en vías de desarrollo. ▪ Relación entre procesos físicos y humanos. ▪ Aspectos geográficos de temas políticos, sociales, económicos y ambientales.
	SG (SC)	▪ El ambiente físico. ▪ El ambiente humano. ▪ Cuestiones internacionales.
	HG (SC)	▪ Geografía física: atmósfera, hidrosfera, litosfera, biosfera. ▪ Geografía humana: Gª de la población, Gª rural, Gª industrial, Gª urbana.

Alemania: La información que se ofrece se ha elaborado a partir del currículo de la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium* de Baviera. Algunos contenidos difieren según la modalidad en la profundidad y el grado de abstracción.

España: La información corresponde a los contenidos conceptuales de geografía dentro de la materia de ciencias sociales.

Países Bajos: La historia se imparte juntamente con la educación cívica.

Suecia: No se proponen contenidos, sino sólo objetivos a conseguir para los nueve años de enseñanza obligatoria. La información que se presenta resulta de la conversión de objetivos en contenidos.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

En algunos países se imparten enseñanzas de **educación cívica y ética o estudios sociales** a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria, bien sea como materia específica independiente, como es el caso de Suecia, bien sea integrada con otras, como historia en Italia o ciencias sociales en España.

En la tabla 8 se ofrece un resumen de los aspectos básicos de los diferentes programas. En esta ocasión se trata de programas con contenidos conceptuales bastante variables. Sin embargo, es posible encontrar aspectos comunes tales como:

- En Alemania, Italia y Países Bajos se hacen consideraciones específicas respecto a las relaciones sociales y de convivencia en distintos grupos de socialización primaria, incluso explícitamente al tema de la educación cívica (en Países Bajos).

- En España, Italia y Suecia se encuentran en el programa de la materia contenidos relativos a valores morales y aspectos éticos.

- Suecia y los Países Bajos dan a la materia una perspectiva centrada en el análisis socio-económico y político de la realidad local, nacional y mundial. Italia centra gran parte de sus contenidos en el análisis del sistema político de su país.

TABLA 8. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CÍVICA Y ÉTICA O ESTUDIOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Países	Contenidos conceptuales
Alemania	▪ La comunidad, la familia y la escuela. ▪ La juventud y los mayores. ▪ El mundo del trabajo y la tecnología. ▪ La democracia, la paz mundial y los roles de género.
España	▪ Génesis de los valores morales. ▪ Autonomía y heteronomía moral. ▪ Teorías éticas. ▪ Problemas morales y proyectos éticos actuales. ▪ Las leyes, la autoridad y su legitimación. ▪ La religión como hecho individual y social.
Italia	▪ La Constitución italiana: - valores humanos e instituciones sociales; - la familia, el grupo y la comunidad escolar; y - principios básicos de la Constitución italiana y comparación con la de otros Estados. ▪ Principios, mecanismos e instituciones de cooperación europea e internacional.
Países Bajos	▪ Metodologías de los diferentes enfoques. ▪ Perspectiva económica y social: sociedad, subsistencia y el medio ambiente; relaciones sociales; comunidades primarias. ▪ Perspectiva gubernamental y política: relaciones políticas internas; relaciones internacionales. ▪ Perspectiva cultural y mental: formas de existencia; religión, filosofía humana y mundial. ▪ Educación cívica.
Suecia	▪ Derechos humanos, deberes y libertades democráticas. ▪ El sistema legal, social y económico sueco. Sistemas de gobierno. Comparación con otros países. ▪ Cooperación internacional desde Suecia. ▪ Culturas y modelos de vida.

Alemania: La información que se ofrece se ha elaborado a partir del currículo de la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *gymnasium* de Baviera. Algunos contenidos difieren según la modalidad en la profundidad y el grado de abstracción.

España: La información corresponde a los contenidos conceptuales de educación cívica dentro de la materia de ciencias sociales.

Países Bajos: La historia se imparte juntamente con la educación cívica.

Suecia: No se proponen contenidos, sino sólo objetivos que se han de conseguir para los 9 años de enseñanza obligatoria. La información que se presenta resulta de la conversión de objetivos en contenidos.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

3.2.2. Los programas de historia, geografía y filosofía en los exámenes nacionales de finalización de la secundaria superior general

Como se mostró en el apartado 3.1, en siete de los ocho países analizados los alumnos deben realizar un examen nacional al terminar la educación secundaria superior para acceder a la Universidad. En ellos, el alumno debe demostrar que está adecuadamente preparado para realizar estudios universitarios. De esta manera, el análisis de los contenidos de dichos exámenes puede aportar alguna información útil que ayude conocer qué se exige en cada país para acceder a estudios de tercer nivel.

Se ha optado por mostrar los contenidos conceptuales propuestos para los exámenes de historia, geografía y filosofía, por ser los más conflictivos y donde más variabilidad puede encontrase de un país a otro. Aunque en Suecia los exámenes nacionales al final de

la secundaria superior no son obligatorios, en la comparación se ha incluido el programa completo de la etapa. No ha sido posible conseguir los programas de ninguna de las Comunidades de Bélgica, por lo que no se ofrece información.

En todos los países, los contenidos de los exámenes nacionales para cada una de estas materias coinciden con el programa del último curso de la enseñanza secundaria superior general. Así, por ejemplo, en España se corresponde con el temario de 2º de bachillerato y en Francia con el programa del curso *terminale*. En Reino Unido, donde no hay un programa de contenidos para todo el Estado, se elabora un temario específico para estas pruebas.

La prueba de **historia** es obligatoria en España y Francia. En Italia y Suecia es obligatoria como materia de secundaria superior, pero no siempre de examen. Es optativa en Alemania, Países Bajos y Reino Unido.

Resulta especialmente significativo observar cómo los programas de historia en la secundaria superior varían radicalmente en su planteamiento de un país a otro. Tanto, que resulta francamente complicado buscar puntos comunes, pero no imposible:

- Excepto en España, donde la materia se centra en la historia de España, en todos los Estados se estudia la historia universal, aunque siempre con especial referencia a Europa y al propio país.

- Sin embargo, el enfoque temporal es radicalmente distinto, aunque mayoritariamente centrado en el presente siglo. Alemania propone una historia desde la antigua Grecia. España e Italia comienzan a finales del pasado siglo y Francia en 1945.

- Reino Unido y Suecia, dada su radical apuesta por la optatividad, plantean incluso optatividad dentro del programa y ofrecen sugerencias muy generales.

Todo ello lleva a constatar la diferente concepción de los conocimientos necesarios por parte de los alumnos para acceder a la Universidad en los distintos Estados miembros de la Unión Europea. Pero permite también establecer alguna pauta mayoritaria, como es la prioridad otorgada a la historia universal y al mundo contemporáneo.

TABLA 9. LOS PROGRAMAS DE HISTORIA EN LOS EXÁMENES NACIONALES DE FINALIZACIÓN DE LA SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Países		Contenidos conceptuales
Alemania		• Antigüedad: Grecia y Roma. • Edad Media: Imperio carolingio, feudalismo. • Renacimiento: el Estado moderno, pensamiento moderno, descubrimientos. • Edad Moderna y Contemporánea: las revoluciones, nuevos órdenes estatales, democracia y dictadura en Alemania, los dos Estados alemanes, confrontación/cooperación en política internacional (especial insistencia en el examen).
España		• Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico. • Las raíces históricas de la España contemporánea. • Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores. • La España de la Restauración. • España en el mundo de entreguerras. • España durante el franquismo. • La recuperación democrática.
Francia	**Bac. general**	• Construcción del mundo contemporáneo: la II Guerra Mundial. Balance y cuadro mundial de 1945 a 1947. • El mundo actual. • Francia desde 1945.
	Serie STT del bac. tecnológico	• Instituciones y vida política: Francia, Europa occidental, los EEUU, la URSS, China y dos democracias populares europeas. • Estructuras sociales y mentalidades: medios de información, sindicalismo en Europa y América del Norte, ideología y religiones, los Derechos Humanos, la vida cultural en la ciudad. • Relaciones internacionales: organismos internacionales, alianzas, el Próximo y Medio Oriente, el Extremo Oriente y los problemas en Asia, la problemática realidad del África negra y de América Latina.
Italia		• Problemas mundiales al final del siglo XIX. • Las guerras mundiales. • La constitución de la República Italiana. • El fin del colonialismo y los nuevos Estados. • La Comunidad Europea.
Suecia		• Conceptos históricos centrales y periodos/épocas. • Hª política: poder y democracia. • Hª social: discriminación, conflicto y cooperación. • Hª antropológica: cultura y etnocentrismo. • Hª económica: reparto del trabajo.
Reino Unido		• Estudio de dos periodos históricos de Inglaterra y Europa. (O bien, estudio de un periodo y un tema o tópico concreto de la historia referido a Inglaterra, Europa y el resto del mundo): • Hechos, personajes y cuestiones significativas del periodo y/o tópico. • Diversas perspectivas históricas (social, cultural y política). • Diversidad de la sociedad.

España: Excepto en la Comunidad Autónoma de Canarias, donde la historia y la filosofía se cursan indistintamente en 1º o 2º, aunque sólo una de ellas en cada curso.

Italia: El contenido de los temas varía en cuanto a profundidad dependiendo de las horas dedicadas a dicha materia en cada liceo.

Suecia: No es obligatoria la prueba de acceso a la Universidad. La información ofrecida corresponde al programa de educación secundaria superior general.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

La materia de **geografía**, por su parte, es obligatoria en los exámenes nacionales en Francia, en alguna modalidad del bachillerato de España y en las especialidades de economía y ciencias sociales de Suecia, y optativa en Reino Unido y determinadas modalidades del bachillerato español y, la materia "ampliación de geografía", en la especialidad de ciencias sociales de Suecia.

En la tabla 10 se ofrece un resumen de los contenidos conceptuales de la materia de geografía. En ella pueden observarse los distintos puntos comunes que tienen en su planteamiento los diversos programas:

- En todos los países se tratan aspectos de geografía física, humana y económica. Sólo en Alemania se hace especial mención, como bloque de contenido de peso, a la geografía política.

- Todos los programas, excepto el de España, hacen referencia a la situación geográfica mundial, especialmente desde el punto de vista económico, incluso estudiando realidades o modelos de otros países, como es el caso de Francia.

- Es destacable, desde esta perspectiva mundial, la consideración específica que se hace en todos los países, excepto en el Reino Unido, al problema de las relaciones entre las zonas ricas y pobres y al estudio de la implicación en ellas del país en cuestión. También es relevante el estudio en la mayoría de los países de los procesos geoecológicos.

TABLA 10. LOS PROGRAMAS DE GEOGRAFÍA EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Países		Contenidos conceptuales
Alemania		• Geografía física: estructuras y procesos geoecológicos y geográficos. • Geografía política mundial. • Geografía humana y económica: países industrializados, países en desarrollo, geografía industrial, agraria, urbana, comercial.
España		• Aproximación al conocimiento geográfico: variables ecogeográficas de organización territorial y su interacción. • España: unidad y diversidad del espacio geográfico. La ordenación territorial: procesos históricos. • Las dinámicas ecogeográficas: elementos del medio físico; medios ecogeográficos. Interacción naturaleza/sociedad. • La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica. Repercusiones socioeconómicas y ambientales. Los espacios agrarios y forestales; los recursos marinos, los espacios industriales y las fuentes de energía; las actividades terciarias; los espacios de ocio; el turismo. • Población, sistema urbano y ordenación del territorio: crecimiento demográfico y desigualdades espaciales; proceso de urbanización; ordenación y desequilibrios territoriales. • España en el mundo: sistema económico planetario; la construcción de la C.E.; conflictos y desigualdades: España desde Europa ante la realidad norte-sur; España y la configuración iberoamericana. Perspectivas geoestratégicas.
Francia	**Bac. general**	• Contrastes y cambios en el espacio mundial: desigual reparto de la población y contrastes demográficos; desigual reparto del desarrollo (norte-sur); desigual reparto del dominio (bipolarización e impulsores de la economía mundial). El área del Pacífico: nuevas potencias industriales de Asia y Japón. Políticas diversas para algunos países en desarrollo. • Espacios interdependientes: redes de comunicación, bases espaciales y satélites; flujos de mercado, de información y de capital; grandes lugares financieros del mundo; movilidad humana; cambios en la economía mundial y comercio exterior. • Los hombres y la organización del espacio en dos superpotencias: EEUU y la URSS.
	Serie STT del bac. tecnológico	• Vida económica y cambios mundiales: transporte marítimo y puertos, mercado del trigo y del petróleo; los EEUU y Japón en la economía mundial; características económicas de la URSS; relaciones norte-sur; división internacional del trabajo. • Hombres y sociedades: demografía, migraciones y turismo internacionales (sociedades industriales), modos de alimentación y subsistencia, la vida urbana y sus consecuencias. • Cambios en curso: tres países en desarrollo (Brasil, India y China) y los frentes de EEUU y la URSS, evolución técnica de las culturas, de la técnica y la industria, explotación del medio oceánico.
Suecia	**Geografía**	• Geo-biosfera y vida humana. • Uso y economía de recursos: alternativas. • Producción y consumo: comercio, comunicaciones y globalización. • Transformación de la geografía: movimientos de población/consumo de recursos. Alternativas. • Trabajo y condiciones de vida: técnica y economía (local, regional y global).
	Ampliación de geografía	• Modelos geográficos y teorías. • Tipos de paisajes naturales: procesos endógenos y exógenos. • Cambios climáticos locales, regionales y globales. • Catástrofes naturales y contaminación: factores responsables. • Modelos regionales de distribución de riqueza y población: planificación en Suecia. • Desarrollo y economía sueca y global: movimientos de población y relación entre zonas ricas y pobres.
Reino Unido		• Geografía física: geomorfología, tectónica, biogeografía, procesos atmosféricos. • Geografía humana: demografía, estudios urbanos, geografía y desarrollo económico.

Suecia: No son obligatorias las pruebas de acceso a la Universidad. La información ofrecida corresponde al programa de educación secundaria superior general.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

Por último, la materia de **filosofía** no se estudia en la enseñanza secundaria obligatoria de ningún país. En la secundaria superior se estudia esta materia en todos lo Estados, pero no en todos forma parte de las pruebas de acceso a la Universidad. Es obligatoria en los exámenes nacionales al finalizar la enseñanza secundaria superior general en Francia; es obligatoria en el último curso y, a veces, se incluye en el examen nacional en Italia y en la especialidad de ciencias sociales de Suecia, y es optativa en España y en las especialidades de economía y de ciencias naturales de Suecia.

En la tabla 11 se ofrece un resumen de los contenidos conceptuales de los programas de la materia de filosofía incluida en los exámenes de final de secundaria en los siete países estudiados. Básicamente se pueden establecer tres grupos de programas:

- En España y en los liceos clásico y científico de Italia el programa del examen se centra en la historia de la filosofía. En España desde los planteamientos en la Grecia clásica hasta los movimientos filosóficos actuales, y en Italia las ideas filosóficas desde Kant hasta la actualidad.

- En la mayoría de las propuestas se opta por organizar el temario en torno a las cuestiones filosóficas fundamentales. De este modo, en Alemania, Francia e, incluso, en Suecia se centra en la antropología, la metafísica y la lógica.

- En el liceo lingüístico italiano olvidan los programas tradicionales de filosofía y optan por enfocar la materia hacia el estudio de otras nuevas ciencias del hombre tales como la psicología, la sociología o la antropología.

TABLA 11. LOS PROGRAMAS DE FILOSOFÍA EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Países		Contenidos conceptuales
Alemania		• Teoría del conocimiento. • Ética. • Antropología. • Metafísica.
España		• Filosofía antigua y medieval: Grecia; antigüedad y medievo. Influencia en el pensamiento y organización social actual. • Filosofía moderna: el nuevo concepto de razón de los siglos XVI y XVII y el proceso de la Ilustración: racionalismo y empirismo, la Fª crítica o la idealista. Reflexión filosófica política en torno a libertad y autoridad. El pensamiento marxista. • Filosofía contemporánea: desde las antropologías filosóficas recientes hasta el neopositivismo de la escuela de Viena y la filosofía analítica del lenguaje; desde las escuelas fenomenológicas, existenciales o hermenéuticas, hasta la escuela de Frankfort y Habermas como tª de la acción comunicativa.
Francia	Bac. general	• Relación del hombre con el mundo: Conciencia, pasiones, el tiempo y el espacio, el otro. • El conocimiento y la razón: el lenguaje, la lógica matemática, constitución de una ciencia del hombre, la imaginación. • La práctica y los fines: el trabajo, la técnica, arte y religión, el Estado, el derecho, la justicia y la libertad.
	Bac. tecnológico	• Técnica, arte y naturaleza. • El derecho y la libertad. • Razón, conciencia y verdad. • La percepción. • El lenguaje. • La religión y la filosofía.
Italia	L.*Classico* y *Scientifico*	• Historia de la filosofía desde Kant hasta la actualidad (idealismo post-kantiano; filosofía italiana-filosofía europea; Hegel; materialismo dialéctico; positivismo; fenomenología relativista; pragmatismo; y pensamiento contemporáneo).
	Liceo *Linguistico*	• La estética y la historia. • Psicología experimental. • Sociología. • Concepción del hombre en el pensamiento contemporáneo.
Suecia		• Teorías ontológicas y epistemológicas. • Lenguaje y realidad: filosofías clásica y moderna. • Filosofía analítica, fenomenología y filosofía existencial. • Realidad social y del ser humano: punto de vista ético y moral. Libertad de voluntad. • Análisis lógico: herramientas formales. • Interdisciplinariedad y avance del conocimiento.

Suecia: No son obligatorias las pruebas de acceso a la Universidad. La información ofrecida se corresponde con el programa de educación secundaria superior general.

Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

III. LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

1. TRAYECTORIA HISTÓRICA

1.1. PLANTEAMIENTO Y SITUACIÓN DE LAS HUMANIDADES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ANTERIORES A LA LEY DE 1970

Este capítulo contiene una referencia sucinta al lugar que las materias humanísticas ocupan en los sistemas educativos inmediatamente anteriores a la Ley de 1970. Como quiera que el objeto que está implícito en dicha referencia es el de sugerir una comparación, procede adelantar algunas cautelas al respecto. En efecto, si las conclusiones de una comparación sincrónica como la del capítulo anterior han de extraerse con prudencia, la cuestión es más delicada todavía en el caso de una comparación diacrónica. Los sistemas que se comparan responden a contextos fáciles de identificar, cuya naturaleza impregna todos y cada uno de sus elementos.

La referencia se remonta sólo hasta los años treinta y no incluye el primer bienio republicano, en la medida en que su impulso reformador en materia de educación no tuvo tiempo de adoptar la forma de un plan de estudios propio cuyo contenido incorporar a la comparación. Se refiere ésta, en consecuencia, a los planes de 1934, 1938, 1953 y 1957, cuya breve descripción se hace en el anexo 1.

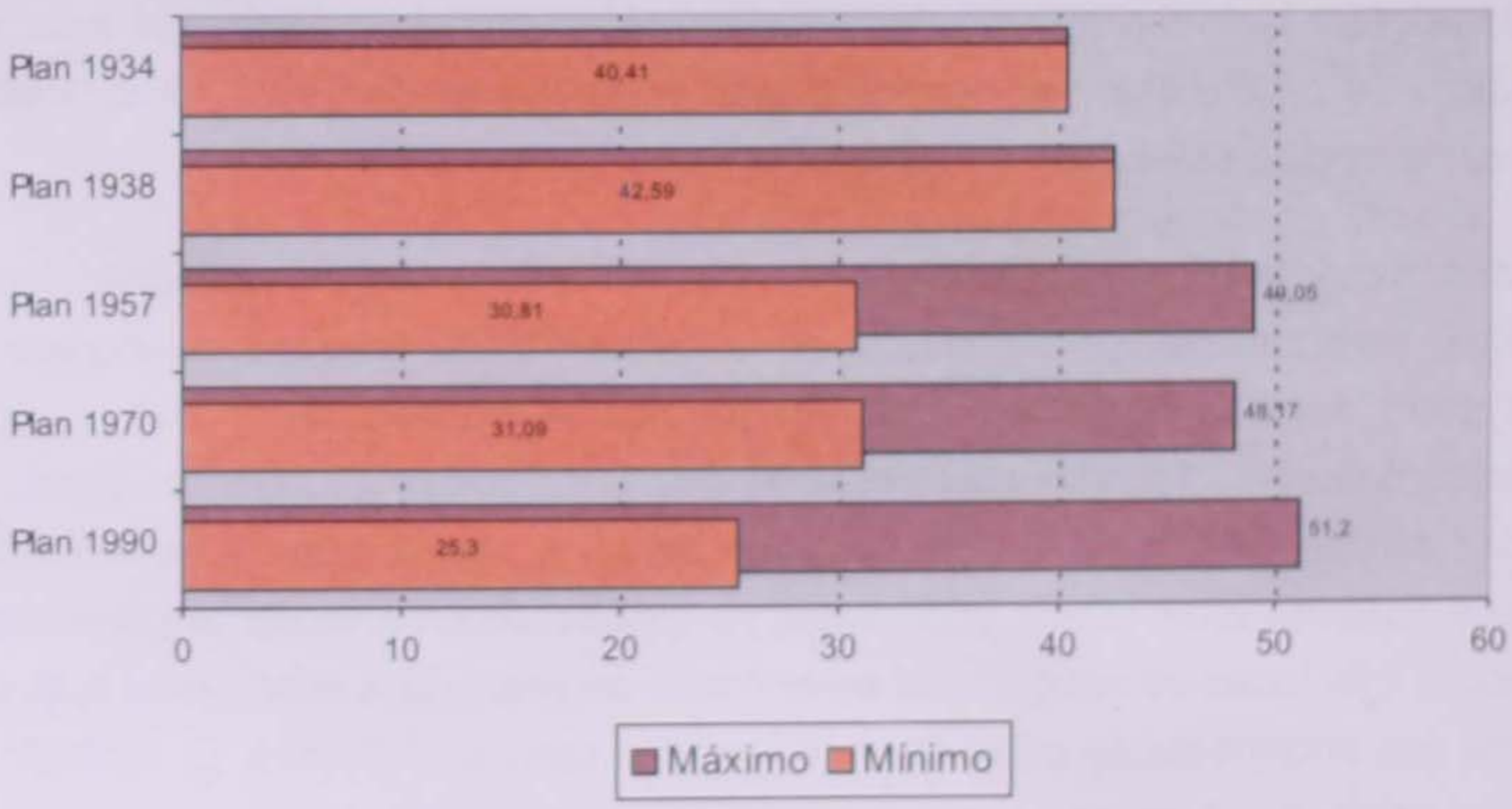
El denominador común de los planes en cuestión es su carácter selectivo. En términos académicos, este carácter se manifiesta en la existencia de pruebas de ingreso a los 10 años de edad del alumnado, pruebas intermedias y pruebas terminales al final de la educación secundaria. Todas estas pruebas aparecen rodeadas, por lo demás, de una solemnidad formal bien notable. En términos sociales, estos planes se inscriben en el contexto de políticas entre cuyas prioridades no estaba, precisamente, la generalización de la educación. Las tasas de escolaridad en el tramo de edad correspondiente a la educación secundaria son enormemente bajas durante los años correspondientes. El carácter selectivo del sistema venía, pues, reforzado por las limitaciones evidentes de la cobertura escolar.

La consideración de los planes de estudios citados revela la alternancia de sistemas unificados, en los que todos los alumnos deben estudiar las mismas materias, y sistemas con opciones de "letras" y "ciencias" en el tramo superior de la educación secundaria. La fuerte presencia de las lenguas clásicas es otra de las características comunes a estos planes. El Latín aparece como materia obligatoria desde los primeros cursos del bachillerato.

Las enseñanzas de Lengua española y Literatura ocupan lugar preferente siempre. La Filosofía, con formas diferentes, aparece de manera sistemática en los cursos superiores. Por lo que respecta a la Geografía e Historia, llama la atención el reducido espacio que ocupa la enseñanza de la Historia en el plan del Bachillerato de 1957: dos cursos a lo largo de seis años. Nótese que este plan de estudios estuvo vigente hasta 1975, año en el que se reguló el Bachillerato Unificado y Polivalente establecido por la Ley de 1970.

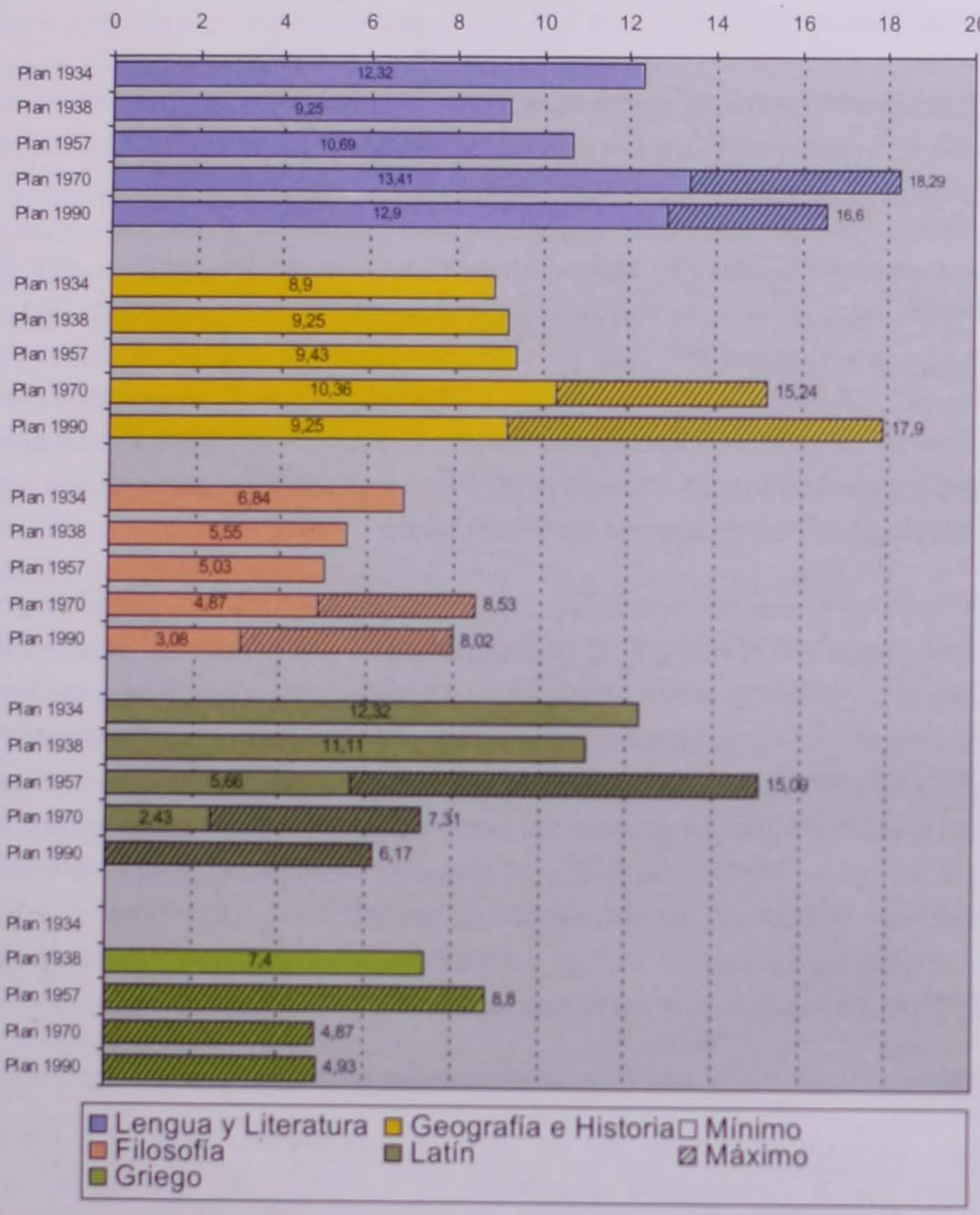
En el gráfico 1 se presenta el peso relativo de las materias humanísticas en los distintos planes de estudio mencionados.

GRÁFICO 1. PESO RELATIVO DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LOS DISTINTOS PLANES DE ESTUDIO DESDE 1934



Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

GRÁFICO 2. PESO RELATIVO DE CADA MATERIA HUMANÍSTICA EN LOS DISTINTOS PLANES DE ESTUDIO DESDE 1934



Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

Sin embargo, esta primera impresión exige matices como los siguientes:

1. La comparación meramente cuantitativa que se hace en los gráficos 1 y 2 es insuficiente. El planteamiento de contenidos y métodos de algunas materias humanísticas en estos planes de estudios desvirtuaría posiblemente cualquier pretensión humanística de tales planes.

2. La consideración del número de alumnos al que los sistemas llegan no puede ser olvidada. La presencia de materias humanísticas en viejos planes de estudios tiene

escasa incidencia, si se toma como referencia, no el número de alumnos que están en las aulas sino la población total de un determinado tramo de edad. A título de ejemplo, en 1967 la tasa de escolarización de la población de 16 años era sólo del 16,3%[1].

En la consideración de porcentajes mínimos y máximos de los gráficos anteriores, debe tenerse en cuenta que los mínimos se refieren a la totalidad de los alumnos, y los máximos a un número limitado de ellos.

3. La evolución de la *ratio* profesor/alumno es otro de los factores que deben ser considerados para una valoración ajustada de las comparaciones. En efecto, el número de alumnos por aula ha sido especielmente alto en el sistema educativo español. La progresiva preocupación de las Administraciones por esta cuestión y el efecto de las disposiciones legales han producido un importante descenso de la *ratio* citada, favoreciendo así mejores posibilidades de atención al alumno en las materias humanísticas y en el conjunto de la enseñanza.

En definitiva, el carácter humanista de los sistemas educativos se define por cuestiones más complejas que el número de horas dedicado a unas materias específicas, aunque sea éste un factor importante. La formación humanística no es patrimonio de las llamadas materias humanísticas, sino que debe impregnar el conjunto de las intenciones formativas del sistema educativo. Por lo demás, la defensa de las humanidades como algo en lo que el sistema debe educar a todas las personas casa mal con cualquier planteamiento restrictivo de la educación secundaria. El ideal de la educación humanística pasa por la eliminación de discriminaciones en materia de oportunidades educativas. Si algo pone de manifiesto la visión diacrónica del problema, es que con demasiada frecuencia las humanidades han servido a enfoques educativos nada humanistas.

1.2. La Ley General de Educación de 1970: planteamiento general y lugar de las humanidades en la ordenación académica de la EGB, del Bachillerato y de la Formación Profesional

1.2.1. Planteamiento general

La Ley General de Educación de 1970 constituye un punto de inflexión en la historia de los sistemas educativos españoles. Según consta en su propio preámbulo, la Ley de 1970 pretende "construir un sistema educativo permanente, no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles." Con este espíritu, establece *un periodo de educación obligatoria y gratuita* entre los seis y los catorce años, igual para todos los alumnos de estas eda-

---

[1] MEC (1969) ***La educación en España. Bases para una política educativa***, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

des. Esta Educación General Básica "se propone acabar... con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza." Para quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores la Ley prevé una formación profesional de primer grado, también obligatoria y gratuita.

Al término de la Educación General Básica, el sistema daba acceso a un Bachillerato Unificado y Polivalente, de tres años de duración. En el preámbulo de la Ley se afirma que este Bachillerato, "al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evita el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba".

Entre los objetivos de la Ley, tal como se destacan en su Preámbulo, cabe citar, además, estos otros: "ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente...".

Para mejorar la eficacia del sistema educativo, la Ley "atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística, a establecer una relación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes."

En este contexto, una de las novedades principales del nuevo sistema y quizás la de mayor impacto popular es la *supresión de las pruebas de grado* que controlaban el paso de una etapa a otra del sistema. La promoción de los alumnos y la consiguiente obtención de los títulos académicos es responsabilidad de centros y profesores, sobre la base del principio de la evaluación continua del rendimiento académico.

Las profundas novedades que el nuevo sistema comporta no son óbice para que su ordenación vaya acompañada de reflejos del contexto en el que nace. El artículo primero de la Ley establece cuáles son los fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

> *"Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios de Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.*

Dos. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional."

TABLA 1. NIVELES EDUCATIVOS SEGÚN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

Ciclo superior de EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA				BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE			CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA
6º	7º	8º		1º	2º	3º opción A	
						3º opción B	
				FORMACIÓN PROFESIONAL			
				FP 1: 2 cursos		FP 2: 3 cursos	

1.2.2. La Educación General Básica y las Humanidades

En la Educación General Básica, la formación se orienta "a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva."

La Educación General Básica comprende ocho años de estudio y se organiza en dos etapas. En la primera, que dura cinco años, se acentúa el carácter globalizado de las enseñanzas. En la segunda, que dura tres años, hay una "moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo." Con posterioridad a la aprobación de la Ley, la primera etapa de la EGB se organizó en dos ciclos (inicial y medio) y la segunda etapa adoptó la forma de ciclo superior.

Normas de diferente rango concretaron la orientación metodológica de la EGB, siempre desde presupuestos de flexibilidad. Por lo que respecta al horario correspondiente a cada una de las áreas, en el ciclo superior, quedó finalmente ordenado como se puede ver en la tabla 2.

TABLA 2. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

MATERIAS	*Horas semanales por curso*		
	6º EGB	7º EGB	8º EGB
Lengua castellana*	5	5	5
Idioma moderno	3	3	3
Matemáticas	4	4	4
Ciencias Naturales	3	3	3
Ciencias Sociales*	3	3	3
Educación Religiosa	1,5	1,5	1,5
Educación Artística	2,5	2,5	2,5
Educación Física	3	3	3
TOTAL horas semanales	25	25	25
TOTAL horas de materias humanísticas*	8	8	8
PORCENTAJE de materias humanísticas*	32%	32%	32%

* Materias consideradas como humanísticas.

El conjunto de las materias humanísticas ocupa, en cada uno de los tres cursos del ciclo superior de la Educación General Básica, *el 32%* del total de clases semanales.

1.2.3. El Bachillerato y las Humanidades

El Bachillerato configurado en la Ley General de Educación es unificado, en cuanto que conduce a un título único, y polivalente, porque comprende materias comunes, materias optativas y una actividad técnico-profesional. Tiene por objeto "además de continuar la formación humana de los alumnos", intensificar su formación "para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la formación profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad."

(Decreto 160/1975, de 23 de enero y Orden de 22 de marzo de 1975)

El plan de estudios del Bachillerato no se concretó hasta 1975 (el Decreto 160/1975, de 23 de enero aprueba el plan y la Orden de 22 de marzo de 1975 desarrolla el Decreto anterior). En ambos textos legislativos se determina que el Bachillerato comprenderá materias comunes, optativas y actividades técnico-profesionales como puede verse en la tabla 3.

TABLA 3. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE (ORDEN 22 DE MARZO DE 1975)

Materias	*Horas semanales por curso*		
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º
Materias comunes			
· Lengua española y Literatura*	5	5	-
▪ Lengua extranjera	5	4	3
▪ Latín*	-	4	-
▪ Dibujo	3	-	-
▪ Música y actividades artístico-culturales	2	-	-
▪ Geografía e Historia*	4	3	4
▪ Filosofía*	-	-	4
▪ Formación Política, Social y Económica	-	2	2
▪ Formación Religiosa	2	2	2
▪ Matemáticas	5	4	4
▪ Ciencias Naturales	5	-	-
▪ Física y Química	-	5	-
▪ Educación Física y deportiva	2	2	2
Materias optativas 2 materias(1)	-	-	10 (2x5)
Enseñanzas y actividades técnico profesionales	-	2	2
TOTAL horas semanales	33	33	33
*TOTAL horas de materias humanísticas**	9	12	Máx.: 18 Mín.: 8
*PORCENTAJE de materias humanísticas**	27,2%	36,3%	Máx. 54,5% Mín. 24,2%

· Materias consideradas como humanísticas.

(1) En el curso 3º y en la opción A las dos materias opcionales son de Humanidades. En la opción B de las dos opcionales solamente puede elegirse una de carácter humanístico (Literatura) aunque también puede presentarse la opción de que ninguna de las dos opcionales sean humanísticas.

Las materias comunes son las siguientes:

a) **Área del Lenguaje**: Lengua española y Literatura; Latín y una lengua extranjera.

b) **Formación estética**: Dibujo, Música y actividades artístico-culturales.

c) **Área social y antropológica**: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.

d) **Formación Religiosa.**

e) **Área de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza** Matemáticas; Ciencias Naturales; Física y Química.

f) **Educación Física y Deportiva**

Entre las *materias optativas* figuran la lengua griega y ampliaciones de las materias comunes citadas. Estas materias están organizadas en dos opciones en el curso 3º y de ellas el alumno debería elegir dos.

- **Opción A**: Lengua española y Literatura, Latín y Griego.
- **Opción B**: Lengua española y Literatura, Ciencias Naturales, Física y Química.

Por su parte, las *enseñanzas y actividades técnico-profesionales* han de referirse a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística y otras "que se consideren adecuadas".

Las materias comunes y optativas, así como las enseñanzas y actividades técnico-profesionales se distribuyeron entre los tres cursos del bachillerato hasta completar el número de horas semanales (de lunes a viernes) y que en total por curso fueron 33 horas. A continuación se especifica esta distribución:

Curso 1º. Materias comunes: 33 horas de clase.

Curso 2º. Materias comunes: 31 horas de clase.

Enseñanzas y actividades técnico-profesionales: 2 horas.

Curso 3º. Materias comunes: 21 horas de clase.

Materias optativas: 10 horas de clase.

Enseñanzas y actividades técnico-profesionales: 2 horas.

El espacio relativo que las materias humanísticas ocupan en el cuadro anterior como puede observarse es el siguiente:

1º curso.....27,2 % (9 horas)

2º curso.....36,3 % (12 horas)

3º Opción A.....54,5 % (18 horas). Elección de dos materias humanísticas.

3º Opción B.....24,2 % (8 horas). Elección de dos materias no humanísticas.

....39,3 % (13 horas). Elección de Literatura y otra materia no humanística.

(Orden de 19 de Mayo de 1988)

Las modificaciones sucesivas comportaron la inclusión de lenguas propias de Comunidades Autónomas, la supresión de la Formación Política, Social y Económica, así como la reducción de cinco a cuatro horas semanales en las materias que tenían tal número de horas. Por otra parte, las Matemáticas de tercer curso dejaron de ser obligatorias y pasaron a formar parte de cada una de las dos opciones del curso, con lo cual el alumno debía elegir tres asignaturas de la opción en lugar de dos. En otro orden de cosas, se dispuso que cursaran Ética aquellos alumnos que no desearan cursar Religión. Atendiendo a la Orden de 19 de Mayo de 1988 que modifica las de 22 de marzo de 1975 y la de 11 de

septiembre de 1976 la estructura del Bachillerato Unificado y Polivalente quedó como puede verse en el siguiente cuadro.

El horario semanal queda fijado en 29 horas en cada uno de los cursos. Las materias optativas siguen estando organizadas en dos opciones en el curso 3º y de ellas el alumno debía elegir tres.

- **Opción A**: Literatura, Latín, Griego y Matemáticas.
- **Opción B**: Ciencias Naturales, Física y Química, Literatura y Matemáticas.

TABLA 4. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE (ORDEN DE 19 DE MAYO 1988)

Materias	***Horas semanales por curso***		
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º
Materias comunes			
• Lengua española y Literatura*	4	4	-
• Lengua extranjera	4	4	3
• Latín*	-	4	-
• Dibujo	3	-	-
• Música	2	-	-
• Historia de las civilizaciones y del Arte*	4	-	-
• Historia de España y de los países hispánicos y Ordenación Constitucional*	-	-	4
• Geografía Humana y Económicas*	-	3	-
• Filosofía*	-	-	4
• Formación Religiosa/Ética	2	2	2
• Matemáticas	4	4	-
• Ciencias Naturales	4	-	-
• Física y Química	-	4	-
• Educación Física y deportiva	2	2	2
Materias optativas 3 materias(1)	-	-	12 (4x3)
Enseñanzas y actividades técnico-profesionales	-	2	2
TOTAL horas semanales	29	29	29
TOTAL horas de materias humanísticas*	8	11	Máx.: 20 Mín.: 8
PORCENTAJE de materias humanísticas*	27,5%	37,9%	Máx. 68,9% Mín. 27,5%

*Materias consideradas como humanísticas.

(1) En el curso 3º y en la opción A las tres materias opcionales pueden ser las tres de Humanidades (Literatura, Latín y Griego) o dos de Humanidades más las Matemáticas. En la opción B puede hacerse la elección con dos materias no humanísticas más la Literatura o pueden elegirse tres materias no humanísticas.

El porcentaje de las materias humanísticas dentro del horario semanal según esta nueva ordenación es el siguiente en cada uno de los cursos:

1º curso:.....27,5 % (8 horas)

2º curso:.....37,9% (11 horas)

3º Opción A:.....68,9% (20 horas). Elección de tres materias humanísticas.

.....55,1% (16 horas). Elección de Matemáticas y dos materias humanísticas.

3º Opción B:.....41,3% (12 horas). Elección de Literatura y dos materias no humanísticas.

.....27,5% (8 horas). Elección de tres materias no humanísticas.

1.2.4. El Curso de Orientación Universitaria

La educación universitaria va precedida de un curso de orientación. Este Curso de Orientación Universitaria tiene por finalidad profundizar la formación de los alumnos en ciencias básicas, orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones y adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

La superación del COU daba acceso directo a los estudios universitarios, hasta que la Ley 30/1974, de 24 de julio, estableció pruebas de aptitud a tal efecto.

(Orden de 22 de marzo de 1975)

Después de una primera regulación inmediata a la vigencia de la Ley General de Educación, el Curso de Orientación Universitaria es objeto de una regulación más estable en 1975 (Orden de 22 de marzo de 1975), al hilo de la ordenación del Bachillerato Unificado y Polivalente. El contenido del curso comprendía un núcleo de materias comunes y dos opciones: A y B. Incluía asimismo seminarios y actividades con la finalidad de contribuir a la formación y orientación de los alumnos.

TABLA 5. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN EL CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (ORDEN DE 22 DE MARZO DE 1975)

Materias	*Horas semanales*	
	OPCIÓN A	OPCIÓN B
Materias comunes		
▪ Lengua extranjera	3	
▪ Filosofía (Teoría del conocimiento)*	4	
▪ Seminario de Lengua*	3	
▪ Seminario de Formación Cívica	2	
▪ Actividades deportivas	2	
Materias obligatorias		
▪ Literatura*	4	-
▪ Historia del mundo contemporáneo*	4	-
▪ Matemáticas	-	4
▪ Física	-	4
Materias optativas 2 materias (1)	8 (4x2)	
TOTAL horas semanales	30	
*TOTAL horas de materias humanísticas**	Max.: 23 Min.: 19	7
*PORCENTAJE de materias humanísticas** *. en cada opción*	Min.: 63,3% Max.: 76,6%	23,3%
. en conjunto	Min.: 23,3% Max.: 76,6%	

*Materias consideradas como humanísticas.

(1) En la opción A se eligen dos materias entre las siguientes: Latín*, Griego* y Matemáticas. En la opción B se eligen dos materias entre Química, Biología y Geología.

Las *materias comunes* son las siguientes:

- *Lengua extranjera*
- *Filosofía*

Las *materias* propias la *Opción A* son:

Materias *obligatorias*:

- *Literatura*
- *Historia del Mundo Contemporáneo*

Materias *optativas* (el alumno elige dos):

Latín, Griego y Matemáticas.

Las *materias* propias la *Opción B* son:

Materias *obligatorias*:

- *Matemáticas*: 4 horas semanales
- *Física*: 4 horas semanales

Materias *optativas* (el alumno elige dos):

Química, Biología y Geología.

Este plan se completa con la previsión de seminarios y actividades comunes de carácter obligatorio: Lengua española, formación cívica y actividades deportivas. En total son 30 horas semanales que se distribuyen de la forma que refleja el cuadro anterior.

El peso relativo de las materias humanísticas es, en el COU estructurado de la forma anterior, muy diferente según la opción elegida. Los alumnos de la Opción A dedican a las mismas el 76,6 % (23 horas) de su horario si eligen dos materias humanísticas y el 63,3 % (19 horas) si eligen Matemáticas y una materia de Humanidades; en tanto que los alumnos de la opción B dedican a estas materias sólo el 23,3% (7 horas) ya que entre las optativas no figuran Humanidades.

(Orden de 3 de septiembre de 1987)

Después de diferentes modificaciones, finalmente el Curso de Orientación Universitaria adoptó en 1987 (Orden de 3 de septiembre) una forma más acomodada a los diferentes perfiles de la educación universitaria. En esa última estructura son materias comunes *Lengua española, Lengua extranjera y Filosofía* (Historia de la Filosofía). Las demás materias se organizan en cuatro opciones: A, Científico-Técnológica; B, Biosanitaria; C, Ciencias Sociales; D, Humanística-Lingüística. Cada una de estas opciones contiene dos materias obligatorias y cuatro optativas, de las que el alumno debe elegir dos. Las materias obligatorias en cada opción son:

- **Opción A**: Matemáticas I y Física.
- **Opción B**: Química y Biología.
- **Opción C**: Historia del mundo contemporáneo y Matemáticas II.
- **Opción D**: Literatura e Historia del mundo contemporáneo.

Por lo que respecta a las optativas dentro de cada una de las opciones son las siguientes:

- **Opción A**: Química, Biología, Geología y Dibujo Técnico.
- **Opción B**: Matemáticas I, Física, Geología y Dibujo Técnico.
- **Opción C**: Literatura, Latín, Griego e Historia del arte.
- **Opción D**: Latín, Griego, Historia del arte y Matemáticas II.

La tabla 6 resume esta nueva estructura del COU así como la distribución horaria de las diferentes materias.

TABLA 6. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN EL CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (ORDEN DE 3 DE SEPTIEMBRE DE 1987 Y RESOLUCIÓN DE 21 DE JULIO DE 1993)

Materias	*Horas semanales*			
	Opción A Científico-tecnológica	***Opción B*** Biosanitaria	***Opción C*** Ciencias Sociales	***Opción D*** Humanística-lingüística
Materias comunes				
▪ Lengua española* (2)	4			
▪ Lengua extranjera	3			
▪ Filosofía (Historia de la Filosofía)*	4			
Materias obligatorias				
▪ Literatura*	-	-	-	4
▪ Historia del mundo contemporáneo*	-	-	4	4
▪ Matemáticas I	4	-	-	-
▪ Matemáticas II	-	-	4	-
▪ Física	4	-	-	-
▪ Química	-	4	-	-
▪ Biología	-	4	-	-
Materias optativas 2 materias (1)	8 (4x2)			
TOTAL horas semanales	27			
TOTAL horas de materias humanísticas*	8	8	20	Mín.: 20 Máx.: 24
PORCENTAJE de materias humanísticas*	29,6%	29,6%	74,0%	74,1% 88,8%
en cada opción				
. en conjunto	Mín.: 29,6% Máx.: 88,8%			

* Materias consideradas como humanísticas.

(1) El alumno debe elegir dos materias entre cuatro opcionales posibles y diferentes dentro de cada opción: A, B, C y D.

(2) El horario semanal de Lengua española en la Orden 3 de septiembre de 1976 son 3 horas pero se aumentó a 4 horas por la Resolución de 21 de Julio de 1993.

Dado que el alumno solamente elige dos optativas, en las opciones A y B no puede tener ninguna posibilidad de elegir una materia humanística. En la opción C las dos materias elegidas siempre serán de Humanidades y en la opción D existe la posibilidad de elegir, bien dos materias o una sola de estas características, por lo que habrá un mínimo de 4 horas semanales y un máximo de 8 horas dedicadas a ellas.

Consecuentemente el nuevo peso de las materias humanísticas en esta última estructura sigue siendo diferente según las cuatro opciones. En la opción A y B se dedica el 29,6% (8 horas) del horario a Humanidades. En la opción C las materias humanísticas cubren el 74% (20 horas) del horario. En la opción D si una de las opcionales es Matemáticas II las Humanidades abarcan el 74,1% (20 horas) del horario y si no se elige esta materia cubren el 88,9% (24 horas) del mismo.

1.2.5. Las Humanidades en la Formación Profesional

Por lo que respecta a la formación profesional, se ordena en tres grados. La de primer grado se inicia al término de la EGB; la de segundo grado, al término de la formación profesional de primer grado o del BUP más enseñanzas complementarias; la de tercer grado, que no llegó a implantarse, al término de la formación profesional de segundo grado o del COU más enseñanzas complementarias.

Los contenidos de la formación profesional incluyen materias comunes y materias propias de las respectivas ramas y especialidades. Entre las materias comunes, figura la Lengua española y Literatura en todos los cursos y la Formación Humanística en los dos cursos del primer grado (contenidos de Historia) y en dos de los tres cursos del segundo grado (contenidos de Psicología, Antropología y Sociología).

2. LA ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUAL

2.1. PRINCIPIOS GENERALES DE LA LEY DE 1990

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo trata de abordar una reforma global capaz de adaptar la estructura y el funcionamiento del sistema educativo a las grandes transformaciones experimentadas por el país en los veinte años transcurridos desde 1970. En este periodo de tiempo, se habían acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo, la sociedad española se había organizado democráticamente en la Constitución de 1978, la pluralidad cultural y territorial del Estado había tomado forma en las Comunidades Autónomas y, en fin, España había alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

La ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años constituye la novedad principal del nuevo sistema. Este periodo se compone de diez años, distribuidos en un tramo de seis años (educación primaria) y otro de cuatro (educación secundaria obligatoria). El preámbulo de la Ley dice expresamente: "Este periodo formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa."

La configuración del currículo como eje de la actividad educativa es otro de los aspectos significativos de la nueva ordenación. En torno a la definición del currículo de los diferentes niveles y etapas del sistema educativo se organiza, por lo demás, el reparto de competencias, estatales y autonómicas, y el margen de autonomía pedagógica de centros y profesores. En este contexto, "la necesidad de que los estudios que conducen a la

obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos" apunta a la necesidad de que la formación tenga un componente común, que el Gobierno fija en forma de enseñanzas mínimas o aspectos básicos del currículo. A su vez, las Administraciones educativas competentes establecen los respectivos currículos respetando las enseñanzas mínimas citadas.

Otra de las características del sistema establecido por la Ley de 1990 es su flexibilidad, que se traduce no sólo en el modelo curricular esbozado o en las posibilidades de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria, sino también en el amplio espacio dado a la elección de materias por parte del alumno. La etapa superior y no obligatoria de la educación secundaria, que adopta la forma de un bachillerato de dos años de duración, se organiza en modalidades diferentes, que contienen, a su vez, diversas opciones tendentes a dar respuesta a los muy variados intereses y aptitudes del alumnado.

El planteamiento de la formación profesional constituye otro de los elementos de reforma con respecto a la situación anterior. Se organiza aquella en ciclos formativos de grado medio y de grado superior de estructura muy flexible que permita su constante adaptación a las necesidades del mercado de trabajo. Para acceder a ellos, son exigibles los mismos requisitos académicos, respectivamente, que para acceder al bachillerato y a los estudios universitarios.

La preocupación por regular aquellos aspectos cuya animación genera calidad de la educación es, en fin, un hecho destacable en el texto de la Ley, que los trata en su Título Cuarto. Es el caso de la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos, la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

2.2. La configuración de la educación secundaria y la formación profesional

El sistema establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo distingue entre enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Las primeras se ordenan de la siguiente forma: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional de grado superior y educación universitaria.

El nivel de educación secundaria comprende: a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad del alumno; b) el bachillerato, segunda etapa de la educación secundaria, con una duración de dos cursos; y c) la formación profesional específica de grado medio.

La educación secundaria obligatoria consta de dos ciclos, de dos cursos cada uno y se imparte por áreas de conocimiento. Son obligatorias las áreas siguientes: a) Ciencias de la Naturaleza; b) Ciencias Sociales; Geografía e Historia; c) Educación Física; d) Educación Plástica y Visual; e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura; f) Lenguas extranjeras; g) Matemáticas; h) Música; e i) Tecnología. Además, el currículo de esta etapa comprende materias optativas, que tienen un peso creciente a lo largo de la misma. Entre ellas, la oferta de los centros debe incluir necesariamente la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.

Los alumnos que alcanzan los objetivos de la etapa reciben el título de graduado en educación secundaria, que faculta para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Para los alumnos que no alcanzan los objetivos citados, el sistema prevé la organización de programas específicos de garantía social. Estos programas tienen la finalidad de proporcionar a los alumnos que los siguen una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios dentro del sistema.

El bachillerato comprende dos cursos académicos y se organiza en cuatro modalidades diferentes, que se orientan tanto a la capacitación de los alumnos para estudios posteriores como a su preparación para la vida activa. Tales modalidades son las siguientes: a) Artes; b) Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; c) Humanidades y Ciencias Sociales; y d) Tecnología. El alumno debe cursar materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas. Las materias comunes son las siguientes: Educación Física, Filosofía, Historia, Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura y Lengua extranjera.

Los alumnos que superan todas las materias del bachillerato reciben el título de Bachiller, que faculta para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso se requiere, además, la superación de una prueba de acceso.

La formación profesional reglada comprende el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. La ley atribuye a las Administraciones públicas la coordinación de esta formación profesional con aquellas acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional.

En el ámbito estricto del sistema educativo, la formación profesional incluye la llamada formación profesional de base y la formación profesional específica. Esta última comprende, a su vez, la formación profesional específica de grado medio y la formación profesional específica de grado superior. A la primera se accede con el título de graduado en educación secundaria y a la segunda con el título de Bachiller. En uno y otro caso la formación se organiza mediante ciclos formativos de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. En el caso

de los ciclos formativos de grado superior, sus enseñanzas incluyen asimismo una fase de formación práctica en centros de trabajo, por lo que su organización exige una estrecha colaboración con el mundo profesional. El título de Técnico Superior que se obtiene al término de la formación profesional de grado superior permite, además de la actividad profesional propia del mismo, acceder a aquellos estudios universitarios que estén relacionados con sus contenidos específicos.

2.3. El currículo: las enseñanzas mínimas y su concreción por Administraciones y centros

Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La noción de currículo engloba más que un programa o plan de estudios, pues abarca todas las posibilidades de aprendizaje que la escuela ofrece al alumno (conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes), la definición de los medios a través de los cuales han de lograrse los objetivos y, en fin, los métodos para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos señalan los propósitos educativos del currículo y se pueden clasificar en:

a) *Objetivos generales de etapa*: derivan directamente de las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar como consecuencia de la intervención educativa.

b) *Objetivos generales de área*: tomando como referencia los objetivos de etapa, establecen las capacidades que se quieren desarrollar en un área curricular.

c) *Objetivos didácticos*: aquellos objetivos más concretos que permiten relacionar capacidades con contenidos. Se establecen para cada unidad didáctica y constituyen el referente más concreto en el proceso evaluador.

Los contenidos constituyen el objeto de aprendizaje. El currículo distingue entre tres tipos de contenido: *conceptos, procedimientos y actitudes*. Todos ellos son igualmente importantes, ya que colaboran en el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos generales.

Los principios metodológicos se refieren a los métodos y recursos que han de utilizarse; a la organización del equipo docente, del grupo de alumnos y del aula; a la distribución del espacio y del tiempo y a la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para el logro de los objetivos.

Los criterios de evaluación se refieren a la valoración del proceso de aprendizaje de forma continuada e individual y a la evaluación del logro de los objetivos.

En el sistema educativo español el diseño del currículo afecta a distintas instancias y en su concreción hay tres niveles:

El primer nivel corresponde al Gobierno, que determina los elementos identificadores del sistema educativo mediante las *enseñanzas mínimas*. Estas consisten en aquellos aspectos básicos que los currículos establecidos por las diferentes Administraciones deben incluir. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de las horas escolares para aquellas Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tienen.

En el segundo nivel, las Administraciones educativas establecen el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que forman parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

El tercer nivel se sitúa en el ámbito estrictamente docente. Corresponde, en primer lugar, a los Centros educativos, que a través del *proyecto curricular de etapa* tienen la posibilidad de ajustar el currículo a su contexto específico y a su Proyecto Educativo. En segundo lugar, es responsabilidad del profesorado que, a través de las programaciones de aula, concreta el proyecto curricular de etapa a las necesidades y características de un grupo de alumnos.

2.4. La educación secundaria obligatoria: objetivos y ordenación académica. La diversificación en esta etapa

La educación secundaria obligatoria, cuya estructura ya ha sido descrita, tiene la finalidad de transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, prepararles para su incorporación a la vida activa y capacitarles para acceder a la formación profesional especifica de grado medio o al bachillerato. El reconocimiento claro de esta doble finalidad, terminal y propedéutica, supone que no se pretende sobrecargar en esta etapa los contenidos académicos, con la exclusiva finalidad de acceder al siguiente escalón educativo; antes bien, debe favorecerse una educación que contribuya al desarrollo de todas las capacidades del alumno, tanto las de tipo cognitivo como las psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social.

Dichas **capacidades** están definidas en la Ley y son las siguientes:

a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.

f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, que establece las **enseñanzas mínimas** para la educación secundaria obligatoria, establece que, con el fin de desarrollar las capacidades citadas, los alumnos deberán alcanzar los siguientes **objetivos** a lo largo de la educación secundaria obligatoria:

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando las diferencias de tipo social y rechazando cualquier

discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, y otras características individuales y sociales.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las Sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elementos determinantes de la calidad de vida.

j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en el medio físico y social.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.

m)

TABLA 7. HORARIO ESCOLAR CORRESPONDIENTE A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ÁREAS	*Primer ciclo*	*Segundo ciclo*
Ciencias de la Naturaleza	140	90
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	140	160
Educación Física	70	70
Educación Plástica y Visual	70	35
Lengua Castellana y Literatura	210	240
Lenguas Extranjeras	210	240
Matemáticas	140	160
Música	70	35
Tecnología	125	70
Religión/actividades de estudio	105	105

Además, un total de 170 horas, en el cuarto curso de la etapa, para dos áreas a elegir entre las cuatro siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología.

Las Comunidades con lengua oficial distinta del castellano disponen del 10% del horario de las áreas del ámbito lingüístico, para organizar la mencionada lengua propia.

La implantación de esta etapa ha supuesto la ampliación hasta los 16 años de la obligatoriedad de una enseñanza básica y común para todos los ciudadanos. Dicha enseñanza debe orientarse a ofrecer las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas a todos los alumnos, y pretende actuar como mecanismo compensador de posibles desigualdades de origen social y económico.

No cabe ignorar, sin embargo, las enormes diferencias de intereses, motivaciones y capacidad de los alumnos a partir de los doce años. Por eso, el principio de comprensividad debe complementarse con la oferta de una enseñanza diversificada que satisfaga las necesidades reales de los alumnos. Para dar respuesta a la **atención a la diversidad** el sistema arbitra una serie de mecanismos tales como la flexibilidad del currículo en su concreción en los centros, la creciente optatividad a lo largo de la etapa, las agrupaciones flexibles del alumnado, las adaptaciones curriculares, los programas específicos para alumnos con necesidades educativas especiales y la diversificación curricular.

La **diversificación curricular** supone la adopción de medidas para aquellos alumnos que se encuentran al final de la etapa y tienen más de dieciséis años. Se trata de alumnos que a través del currículo ordinario o de las adaptaciones curriculares (de aula o individuales), no han logrado alcanzar los objetivos mínimos. La Ley prevé que tales objetivos se alcancen con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general. Esta vía de tratamiento de la diversidad tiene una carácter extremo y excepcional; se ha de establecer, según el art. 13 del Real Decreto de enseñanzas mínimas, previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa. El currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico y en todo caso incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico.

2.5. El bachillerato: objetivos y ordenación académica; las enseñanzas comunes y las modalidades del bachillerato; la modalidad de Humanidades y Ciencias sociales

Como ha quedado dicho, el bachillerato está configurado como una etapa educativa que forma parte de la educación secundaria. Comprende dos cursos académicos y constituye un tramo educativo no obligatorio al que pueden acceder los alumnos que hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria. La implantación generalizada del bachillerato está prevista, según la última modificación del calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (R.D. 173/1998, de 16 de febrero), para los cursos académicos 2000-2001 (el primer curso) y 2001-2002 (el segundo curso). No obstante, ha

comenzado a impartirse de modo anticipado en algunos centros de distintas administraciones educativas desde el curso 1992-93.

Esta etapa educativa debe asegurar una formación básica de carácter profesional y una madurez personal que facilite el acceso a estudios superiores y la transición a la vida activa. Para ello la Ley ha asignado al bachillerato las siguientes finalidades:

a) Proporcionar a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia.

b) Orientar a los alumnos para tomar decisiones importantes en relación con su futuro.

c) Preparar al alumno para los estudios superiores, sean de formación profesional específica de grado superior o de carácter universitario.

Tanto el artículo 26 de la LOGSE, como el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen sus enseñanzas mínimas, especifican las capacidades que dicha etapa ha de contribuir a desarrollar en los alumnos:

a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera

c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.

e) Consolidad una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.

f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.

h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.

i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Los **objetivos** educativos de las enseñanzas mínimas están formulados por materias, en términos de capacidades, que a su vez se relacionan con las capacidades generales citadas anteriormente.

Como ya se ha dicho, el bachillerato se estructura en cuatro **modalidades** relacionadas con los grandes ámbitos del saber, la cultura y la profesionalización: Artes; Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; Tecnología.

Sea cual sea la modalidad escogida por el alumno, el currículo se organiza en materias comunes, orientadas a la formación de carácter general y que se cursan en uno o en los dos años; materias propias de cada modalidad, relacionadas directamente con la modalidad elegida, y materias optativas, que pretenden proporcionar una formación más especializada.

El Real Decreto 1700/1991 fija las **materias comunes** que deben cursar los alumnos, independientemente de la modalidad escogida:

- Educación física
- Filosofía
- Historia
- Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura
- Lenguas extranjeras

TABLA 8. HORARIO ESCOLAR CORRESPONDIENTE A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS EN BACHILLERATO

MATERIAS	*Horas*
Educación Física	35
Filosofía	70
Historia	70
Lengua castellana y Literatura	210
Lengua extranjera	210
Religión/actividades de estudio	70
Materias propias de cada modalidad (c/u)	70 c/u

Al igual que en la ESO, las Comunidades con lengua oficial distinta del castellano disponen del 10% del horario de las materias del ámbito lingüístico, para organizar la mencionada lengua propia.

2.6. EL PESO DE LAS ÁREAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO EN RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS; OBLIGATORIEDAD Y OPCIONALIDAD

En la **educación secundaria obligatoria,** durante el primer ciclo el tronco común tiene más peso que el espacio dedicado a la opcionalidad. En el segundo ciclo, el espacio de opcionalidad se amplía con un mayor horario lectivo al final de la etapa.

A modo de ejemplo, se recoge en la tabla 9 el horario semanal orientativo para la educación secundaria obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio. (Para el resto de las Comunidades Autónomas véase el anexo 2.)

TABLA 9. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ÁREAS	*Horas por cursos*			
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º
Lengua Castellana y Literatura	4	3	4	4
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Matemáticas	3	3	3	3
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	3
Ética	-	-	-	2
Educación Física	2	2	2	2
Ciencias de la Naturaleza	3	3	4	-
Física y Química *	-	-	-	3
Biología y Geología *	-	-	-	3
Educación Plástica y Visual *	2	2	2	3
Tecnología *	2	2	3	3
Música *	2	2	2	3
Optativas	2	2	2	4
Religión/Actividades alternativas	1	2	1	2
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	28	28	30	30

* En el 4º curso el alumno debe elegir dos de entre las opciones señaladas

De la tabla 9 se puede deducir el peso de las áreas de humanidades en la etapa para el territorio de gestión directa del Ministerio: (Para el resto de las Comunidades Autónomas véase anexo 2.)

TABLA 10. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS DE LAS ÁREAS DE HUMANIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ÁREAS DE HUMANIDADES	*Horas por cursos*			
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º
Lengua Castellana y Literatura	4	3	4	4
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	3
Ética	-	-	-	2
Optativas: Materias humanísticas opcionales	-	-	2	4
TOTAL	7	6	7/9	9/13
Peso mínimo y máximo en cada curso*	26,9%	24%	25% 32,1%	33,3% 48,1%

(*) Para el cálculo de estos pesos no se tienen en cuenta las horas de Religión o actividades alternativas y las de tutoría.

En el **bachillerato**, el alumno ha de cursar, además de las materias que son comunes y obligatorias, seis materias específicas de su modalidad, distribuidas en los dos cursos, y el número de materias optativas que haya fijado su correspondiente Administración.

El plan de estudios del bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio se ofrece en la tabla 11. (Para el resto de las Comunidades Autónomas véase los anexos 2 y 3.)

TABLA 11. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS EN BACHILLERATO EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ÁREAS	*Horas por curso*	
	Curso 1º	Curso 2º
MATERIAS COMUNES		
▪ Educación Física	2	-
▪ Filosofía	3	-
▪ Historia	-	3
▪ Idioma extranjero	3	3
▪ Lengua castellana y Literatura	3	3
▪ Religión/Act. Estudio	1	1
▪ Tutoría	1	-
MATERIAS DE MODALIDAD 3 materias	12 (4x3)	12 (4x3)
MATERIAS OPTATIVAS		
▪ 1ª optativa	4	4
▪ 2ª optativa	-	4
TOTAL	29	30

En el plan citado, los números mínimo y máximo de clases semanales para el conjunto de las materias humanísticas objeto de este estudio, en cada una de las modalidades, y el peso relativo que representan, quedan reflejados en la tabla 12. (Para el resto de las Comunidades Autónomas véase el anexo 2.)

TABLA 12. NÚMERO SEMANAL DE HORAS LECTIVAS DE LAS ÁREAS DE HUMANIDADES EN BACHILLERATO EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ÁREAS DE HUMANIDADES	*Horas por curso*	
	Curso 1º	Curso 2º
MATERIAS COMUNES		
▪ Filosofía	3	-
▪ Historia	-	3
▪ Lengua castellana y Literatura	3	3
MATERIAS DE MODALIDAD 3 materias	0/12 (4x...)	0/12 (4x...)
MATERIAS OPTATIVAS		
▪ 1ª optativa	0/4	0/4
▪ 2ª optativa	-	0/4
TOTAL	6/22	6/26
Peso mínimo y máximo en cada curso*	22,2% 81,4%	20,6% 89,6%

* Para el cálculo de estos pesos no se tienen en cuenta las horas de Religión o actividades alternativas y las de tutoría.

2.7. La evaluación y homologación de las enseñanzas. Las materias humanísticas en las pruebas de acceso a la Universidad.

2.7.1. La evaluación en la educación secundaria obligatoria

Según la Ley, "la evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora", aunque diferenciada según las distintas áreas o materias. El seguimiento continuo y personalizado permite detectar las dificultades en el momento en el que se producen y proporciona ayudas a lo largo del proceso. El referente principal para llevar a cabo la evaluación está constituido por los objetivos generales y los criterios de evaluación establecidos en el currículo para cada una de las áreas o materias.

La evaluación es realizada por el conjunto del profesorado del grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor del mismo y asesorados, en su caso, por el Departamento de Orientación del centro. Los profesores actúan de forma colegiada a lo largo del proceso de evaluación así como en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso (organizativas, medidas de refuerzo, adaptaciones curriculares, etc.). Por otra parte los profesores evalúan tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Al final del primer ciclo o del tercer curso de la ESO se decide si el alumno promociona o no al curso siguiente. El conjunto de profesores del grupo puede decidir la promoción de "aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguientes"[2].

Cuando un alumno haya permanecido un año más en un ciclo o curso, promociona, aunque no haya alcanzado los objetivos programados, al ciclo o curso siguientes con las oportunas medidas de adaptación curricular. Si el alumno es mayor de 16 años, se puede incorporar a los programas de diversificación curricular, para alcanzar el desarrollo de las capacidades generales exigidas para la etapa. Estas diversificaciones curriculares "incluirán, al menos, tres áreas del currículo básico y en todo caso incorporarán elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico". La norma añade, por lo demás, que "las Administraciones educativas establecerán el procedimiento necesario para realizar aquellas adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales que las precisen"[3].

---

[2] Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en educación secundaria obligatoria.

[3] Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

Para aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de la etapa se organizan programas específicos de garantía social con el fin de que adquieran una formación básica profesional y puedan incorporarse a la vida activa. No obstante, éstos alumnos después de realizar estos programas específicos, pueden proseguir estudios tras superar una prueba regulada por las Administraciones educativas.

Al terminar la educación secundaria obligatoria los alumnos que han alcanzado los objetivos de la misma reciben el título de graduado en educación secundaria, que les permite acceder al bachillerato o a la formación profesional especifica de grado medio. Aquellos alumnos que no han obtenido el título reciben una acreditación del centro educativo en la que constan los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias.

2.7.2. La evaluación en el bachillerato

El proceso de evaluación de los alumnos incluye dos tipos de actuación: evaluación continua (a lo largo de todo el proceso de aprendizaje) y evaluación final (al término del curso).

La evaluación se realiza por materias, aunque el profesorado considera el "conjunto de las materias del correspondiente curso, así como la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios superiores"[4].

El referente principal para llevar a cabo la evaluación está constituido por los objetivos generales establecidos en el currículo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los contenidos, que son adaptados al contexto del centro y a las características del alumnado.

El proceso de evaluación es realizado por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor del mismo y asesorados, en su caso, por el Departamento de Orientación del centro, y actúa de manera coordinada y colegiada.

Al término del primer curso el alumno que tenga más de dos materias con calificación negativa no promociona a segundo, por lo que debe repetir y cursar de nuevo todas las materias de primero. Asimismo, el alumno que al final del segundo curso tenga más de tres materias pendientes de aprobación debe repetir ese curso en su totalidad[5].

---

[4] Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

[5] Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan bachillerato.

Los alumnos que tengan una evaluación positiva en todas las materias, obtienen el título de Bachiller, que faculta para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios, de acuerdo con las condiciones establecidas (superación de una prueba de acceso para enseñanzas universitarias de ciclo largo), así como a otras enseñanzas especializadas (artísticas).

2.7.3. Las materias humanísticas en la prueba de acceso a la Universidad

La Ley establece que los alumnos que han obtenido el título de Bachiller y desean acceder a las enseñanzas universitarias, han de superar una prueba de aptitud en la que acrediten un nivel suficiente de madurez, formación general y conocimientos específicos adquiridos en bachillerato.

La prueba de acceso tiene carácter único, cualquiera que sea la modalidad de bachillerato seguida por los alumnos, y versa sobre los contenidos de las materias de bachillerato establecidos reglamentariamente[6].

Durante el período transitorio de implantación anticipada del bachillerato, coexistirán los procedimientos de acceso correspondientes a los estudios del COU y los de las nuevas enseñanzas, siendo la estructura de la prueba de acceso similar para ambos estudios.

Para realizar la prueba de acceso, el alumno puede concurrir a las opciones que se relacionan con la modalidad de bachillerato cursada, debiendo examinarse de las materias vinculadas a cada opción, cursadas en segundo curso. El alumno debe examinarse, necesariamente, de las siguientes materias vinculadas a cada opción: Matemáticas II y Física (opción científico-técnica), Biología y Química (opción Ciencias de la Salud), Latín II (opción Humanidades), Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II (opción Ciencias Sociales), Dibujo Artístico II e Historia del Arte (opción Artes).

Los alumnos pueden acceder a más de una opción, siempre que se examinen de todas las materias vinculadas a cada una de las opciones.

Las pruebas constan de dos ejercicios. En cada una de las partes se ofertan dos modelos de ejercicio entre los que el alumno elige una de las opciones presentadas.

El primer ejercicio versa sobre las materias comunes cursadas en segundo, es decir, Lengua Española, Lengua Extranjera e Historia o Filosofía[7].

---

[6] Orden de 10 de diciembre de 1992 por la que se regulan las pruebas de Acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de bachillerato.

[7] La elección de las materias de Historia o Filosofía depende de la que haya cursado el alumno en segundo.

El segundo ejercicio versa sobre tres materias cursadas en segundo curso (la o las vinculadas para la opción por la que se presenta) y dos o una más propia de la modalidad elegida, independientemente de que las haya cursado como obligatorias o como optativas.

El peso de las materias humanísticas en dicha prueba es el siguiente:

Primer ejercicio: (2 sobre 3 materias)			66%
Segundo ejercicio: (Ninguna o tres materias)		Mín.	0%
		Máx.	100%
Total:	(2 sobre 5 materias)	Mín.	**40%**
	(5 sobre 5 materias)	Máx.	**100%**

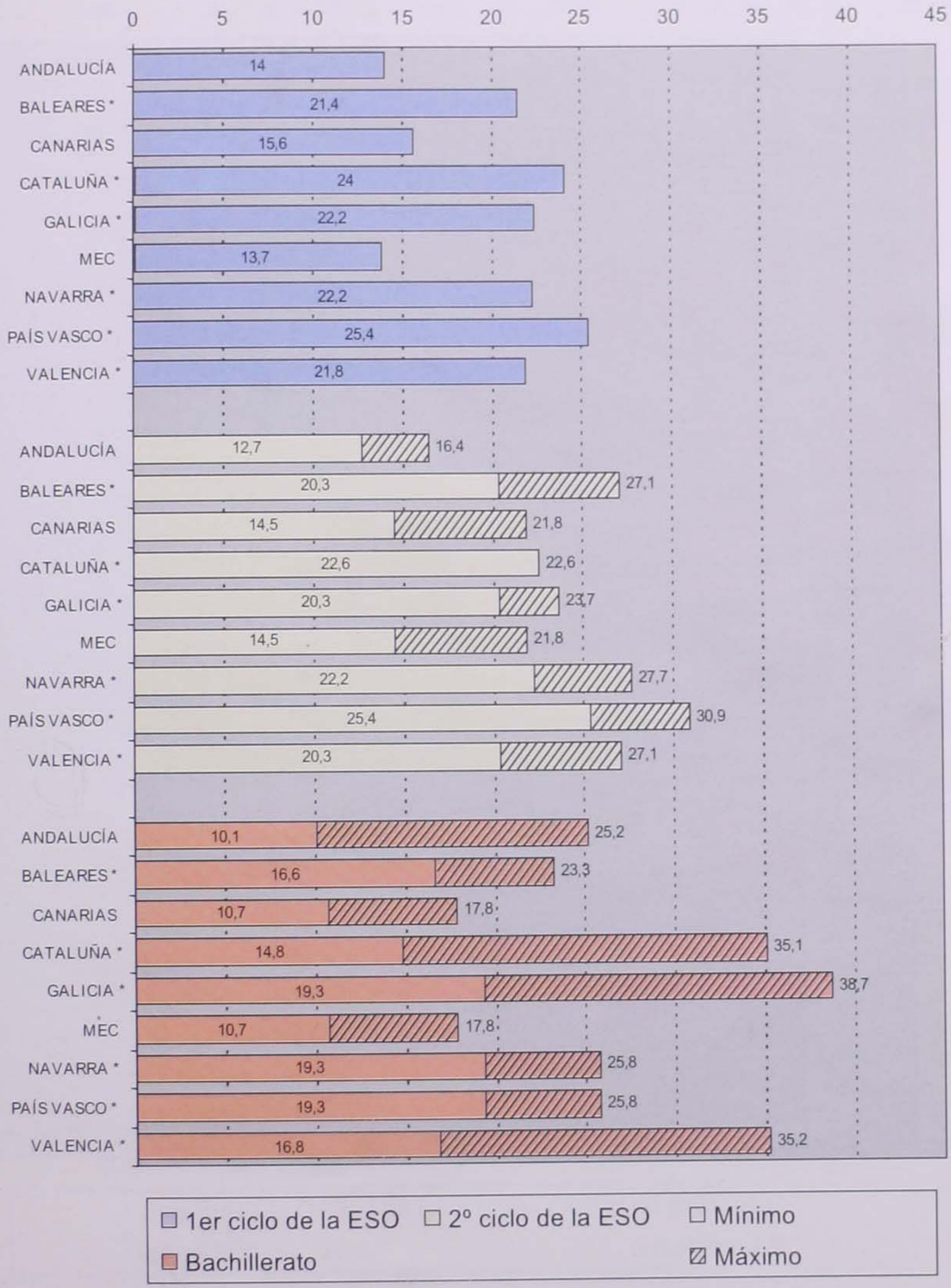
2.8. Las áreas y materias de humanidades en los diferentes currículos de la educación secundaria

La autonomía de las distintas Administraciones educativas en la concreción del currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato determina que el peso relativo de las áreas y materias humanísticas, en los currículos respectivos, ofrezca algunas diferencias. Para cada una de las materias y áreas, según nivel educativo y Comunidad Autónoma se incluyen a continuación una serie de gráficos ilustrativos de la situación. Las mayores diferencias entre comunidades se deben, por un lado, a la existencia o no de una segunda lengua oficial, por otro, a las modalidades de bachillerato y, en último lugar, a las optativas ofertadas.

En los gráficos se han atribuido a cada materia humanística las asignaturas propias de modalidad de bachillerato y las optativas que pueden considerarse relacionadas con ella. Por ejemplo, en Lengua y Literatura se incluyen: Taller lingüístico, Procesos de comunicación, Taller de teatro, Literatura universal, Literatura de cada una de las Comunidades Autónomas, Arte Dramático, Literaturas Hispánicas, Técnicas de expresión escrita, Redacción y diseño de prensa, etc. En Ciencias Sociales se han incluido las siguientes optativas: Ciencia, tecnología y sociedad, Historia del Arte, Patrimonio Artístico de Andalucía, Geografía e Historia de cada Comunidad Autónoma, Conservación y recuperación del patrimonio cultural, Geografía económica, Cartografía, El entorno: taller del geógrafo y del historiador. En Filosofía, además de la materia La vida moral y la reflexión ética de 4º de ESO, se incluyen las optativas de Derecho moral, Psicología, Antropología, Sociología, Historia del pensamiento científico, Historia del pensamiento político, Historia de la ciencia, Estética, Introducción a las ciencias políticas, etc.

Como puede verse, la existencia de más o menos optativas en cada Comunidad Autónoma hace variar enormemente los pesos máximos de las materias con las que se relacionan. En los mínimos, en cambio, apenas hay diferencias entre los currículos de unas y otras comunidades. La única excepción es la Lengua y literatura, que, por las razones mencionadas, ofrece una variabilidad considerable.

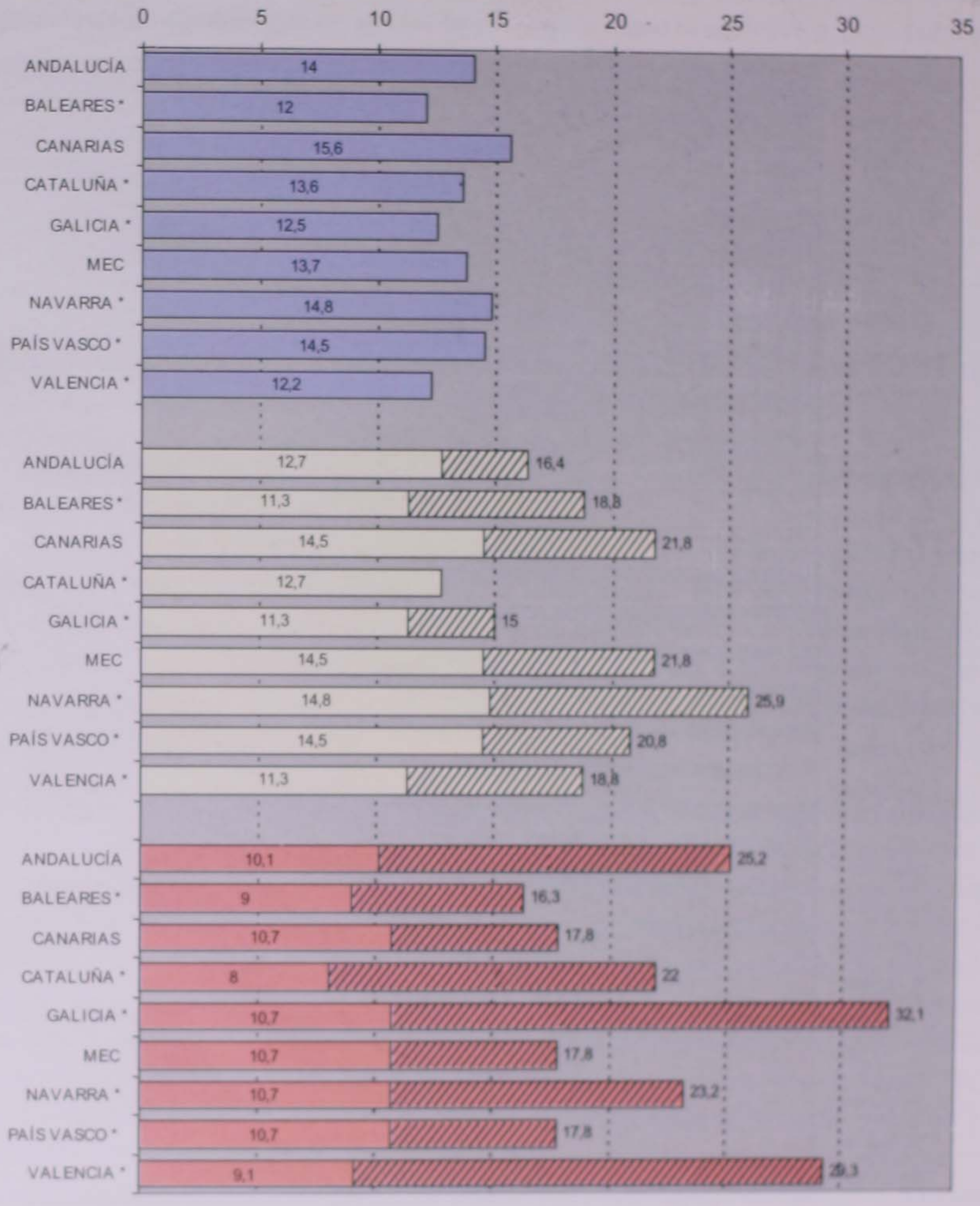
GRÁFICO 4. PESO RELATIVO DE LAS MATERIAS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, EN SU CASO, LENGUA PROPIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA Y LITERATURA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) En el cálculo de los porcentajes está incluido el horario de la materia de Lengua propia de la Comunidad Autónoma y Literatura.

Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

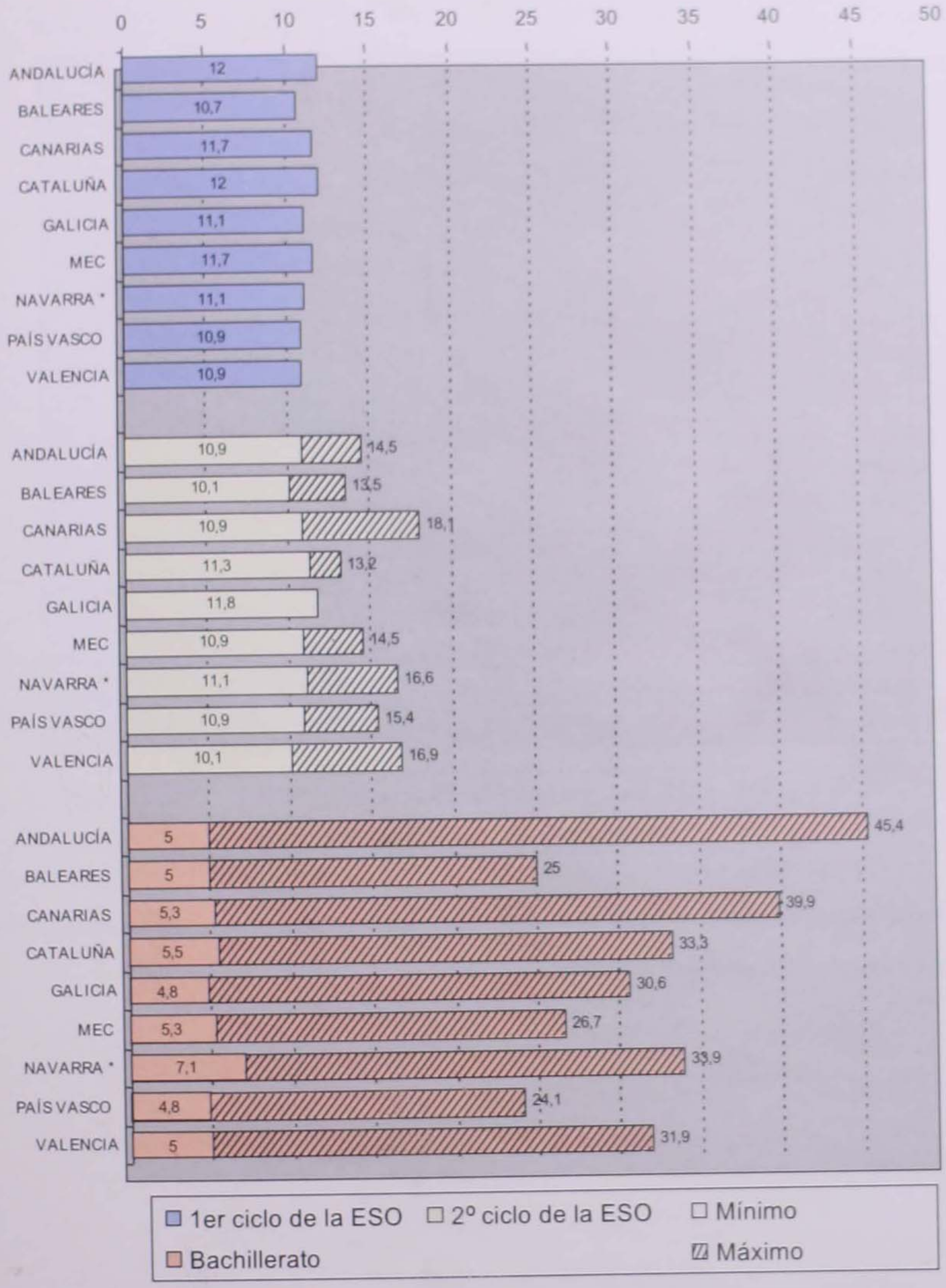
GRÁFICO 5. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) El cálculo de los porcentajes está hecho sobre el horario semanal excluidas las horas de la materia de Lengua propia de la Comunidad Autónoma y Literatura.

Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

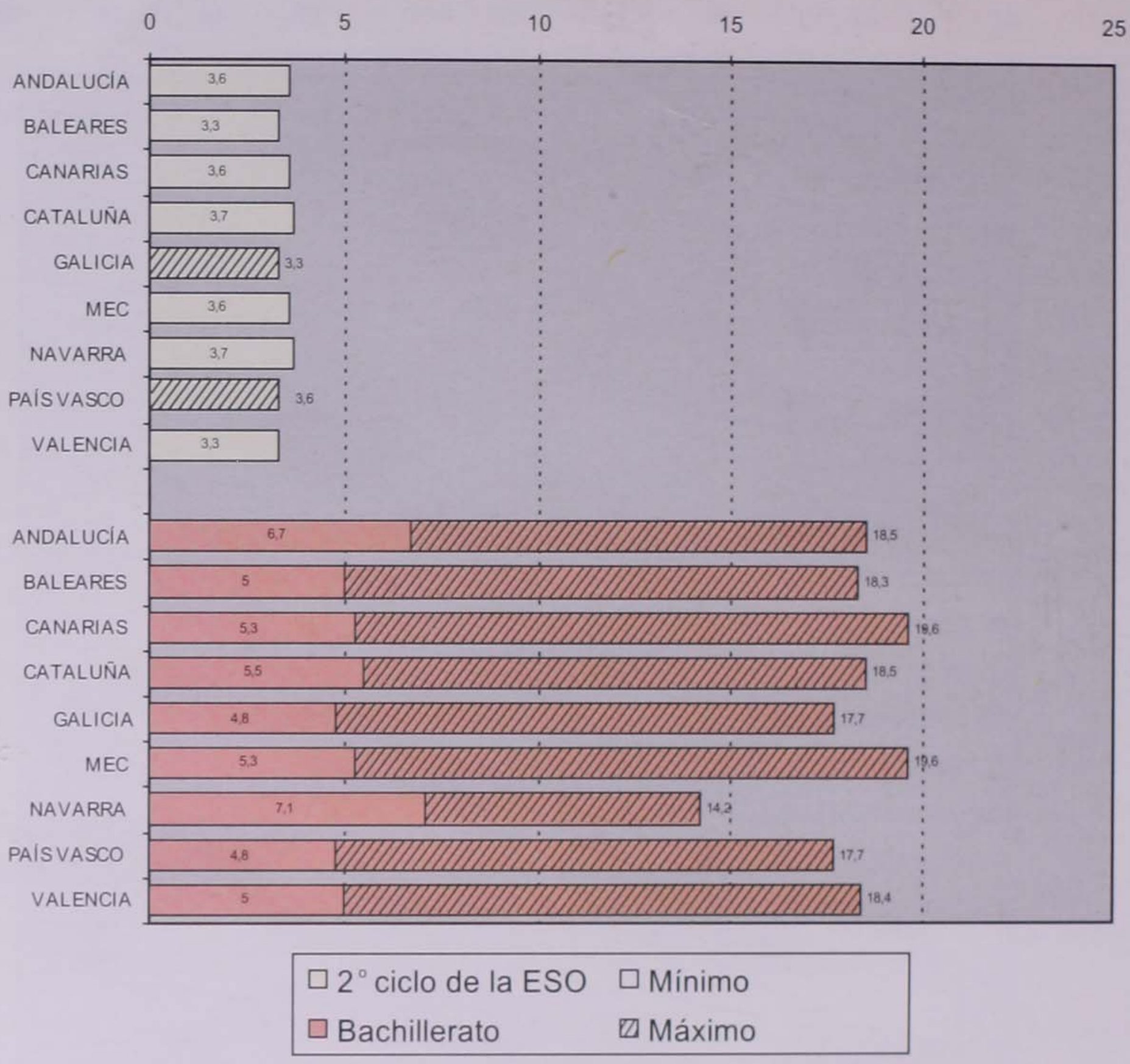
GRÁFICO 6. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) En el caso de Navarra, se ha considerado el modelo A en la ESO y el modelo G en Bachillerato.

Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

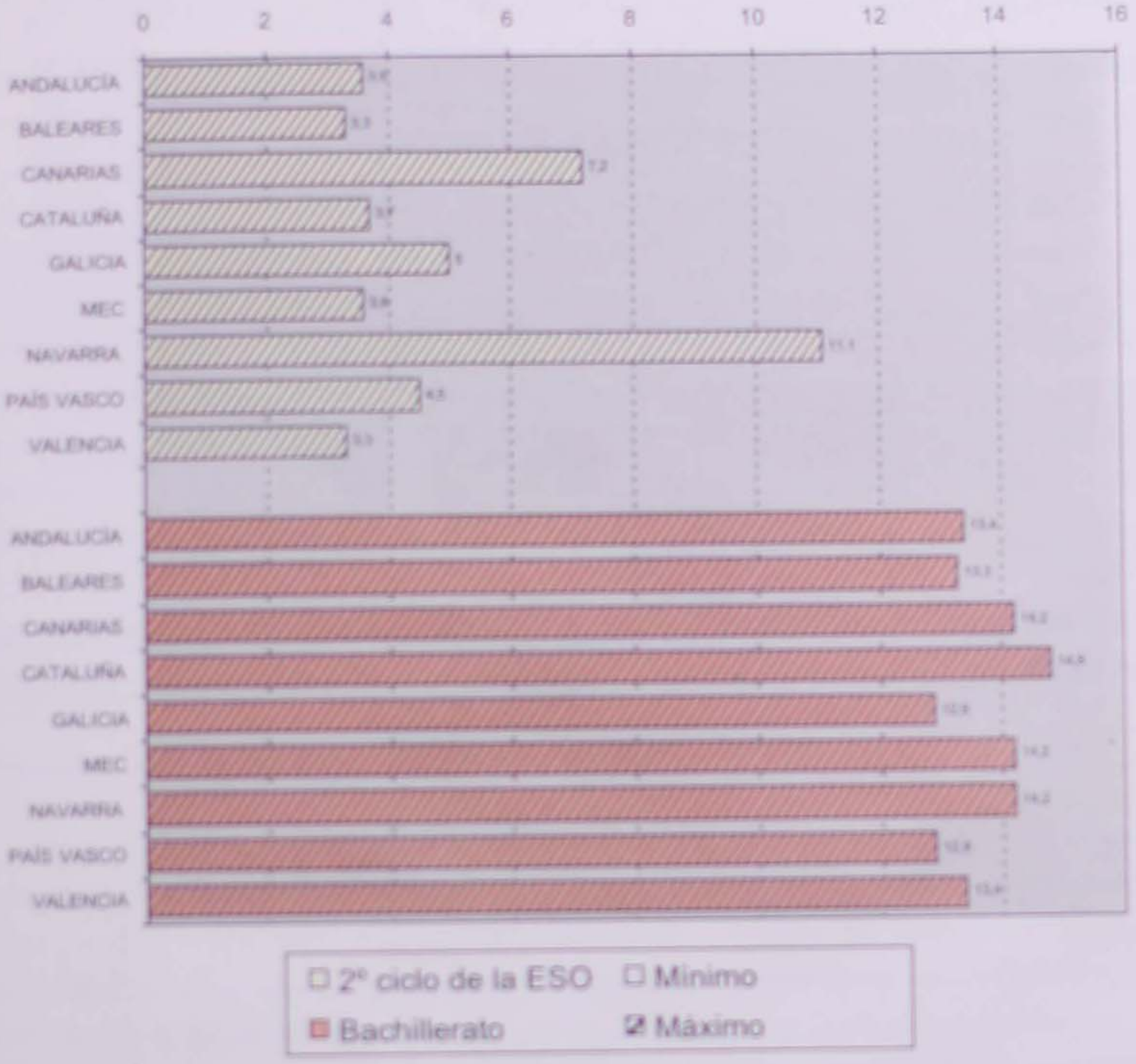
GRÁFICO 7. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE FILOSOFÍA* POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) Se ha incluido como Filosofía la materia de Ética de 4º de la ESO.

Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

Gráfico 8. Peso relativo de la materia de Latín por nivel educativo y Comunidad Autónoma



Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

GRÁFICO 9. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE GRIEGO EN BACHILLERATO POR COMUNIDAD AUTÓNOMA

Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

IV. SÍNTESIS Y VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LAS HUMANIDADES EN ESPAÑA

En este último capítulo, como indica su nombre, se presenta una síntesis general y una valoración de la situación de las materias humanísticas en el currículo de la educación secundaria en España. Está estructurado en dos apartados; en el primero se ofrece una recapitulación de las consideraciones extraídas en los capítulos precedentes respecto a la enseñanza de las humanidades en su contexto histórico y comparado. En el segundo se presentan las conclusiones obtenidas del trabajo de cada una de las secciones correspondientes a las áreas humanísticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Cultura y Lenguas Clásicas, Filosofía y Formación Artística.

1. RECAPITULACIÓN: LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN ESPAÑA DENTRO DEL CONTEXTO EUROPEO

1.1. CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Para realizar un análisis de la situación de las humanidades en el currículo de la enseñanza secundaria es imprescindible considerar el contexto de este nivel educativo en el momento actual. Para ello, dos estrategias complementarias se han revelado como de extrema utilidad: el estudio de la evolución histórica de la enseñanza secundaria y el análisis comparado de su situación en los países de nuestro entorno. Este doble camino ayuda, en primer lugar, a tomar conciencia del diferente sentido que la educación secundaria ha adquirido a lo largo del tiempo y de cómo esto influye en la problemática de su organización y sus planes de estudios (en los que están incluidas las materias humanísticas); y, en segundo término, al mostrar las similitudes y diferencias de las soluciones adoptadas ante un mismo problema en distintos países, favorece la comprensión de la situación y contribuye a buscar nuevas vías de desarrollo.

Todos los países europeos (y, en general, los occidentales) tienen dificultades para organizar satisfactoriamente la **enseñanza secundaria**. Las profundas transformaciones que ha experimentado en los últimos decenios esta etapa **crucial** del sistema educativo han provocado lo que se ha venido a llamar "crisis de identidad" de la educación secundaria.

En efecto, la tradicional concepción de un bachillerato prolongado con una función eminentemente propedéutica dirigida a un alumnado minoritario, al que proporcionaba la formación requerida para los estudios universitarios, se ha modificado radicalmente. La ampliación de la escolarización obligatoria hasta edades que tienden a llegar hasta los 16 años implica necesariamente que esta etapa asuma una configuración distinta en el marco del sistema educativo y desempeñe nuevas funciones sociales.

La existencia de un tramo de secundaria obligatoria es un fenómeno relativamente reciente (de la última mitad del siglo XX) y, por ello, aún no ha adquirido una solidez que establezca su misión con claridad. Su carácter de enseñanza obligatoria la convierte en una parte de la **enseñanza básica** orientada a proporcionar una formación general de carácter fundamental al conjunto de los ciudadanos. Pero la educación secundaria no se agota en el tramo obligatorio. Las enseñanzas secundarias post-obligatorias, a su vez, presentan una configuración muy diversificada y asumen nuevos objetivos en el sistema educativo que no son una simple continuación o prolongación de la educación secundaria obligatoria. Por ello, la diferenciación entre estos dos tramos que componen en la actualidad la educación secundaria en la gran mayoría de los países europeos resulta fundamental.

Por otra parte, a la lógica dificultad de definición de esta compleja educación secundaria (con tramos de tan distinta naturaleza y con objetivos tan diversos) se une la importante mutación social y cultural de finales de milenio, especialmente en lo que se refiere a los sistemas de comunicación y a los modos de adquisición y transmisión de la información, que obliga a un replanteamiento profundo de la educación formal, tanto en cuanto a sus objetivos como a los métodos de aprendizaje. Hay que reconocer que en nuestras sociedades gran parte de la información a la que acceden las nuevas generaciones no se recibe a través de la escuela. Vivimos en un mundo caracterizado por la sobreabundancia de informaciones a través de variados medios omnipresentes en la vida social. Pero -como ha sido subrayado- la información no es siempre conocimiento elaborado. Para la adquisición de un suficiente nivel de cultura es imprescindible no renunciar a la ardua tarea de comprender los fenómenos, de la explicación de sus causas y consecuencias, y ello sólo es posible mediante la integración de los saberes. La educación secundaria se desarrolla en un período clave para la maduración intelectual y humana de los escolares y debe, por lo tanto, contribuir a su formación integral.

Los países occidentales, y los europeos en particular, tras el logro de la escolarización universal de sus poblaciones a estas edades, se enfrentan a nuevos desafíos en lo que se refiere a sus sistemas de educación secundaria. Los objetivos se centran en mejorar la calidad de la educación impartida en todas las escuelas y en promover que los objetivos asignados a esta etapa sean alcanzados por la gran mayoría de la población escolarizada. En las estrategias educativas figura como elemento de creciente preocupación evitar el "fracaso" escolar y los riesgos de abandono temprano del sistema educativo formal.

El sistema educativo español ha seguido durante este siglo una evolución coincidente con la de los demás países occidentales. El Bachillerato de hace cincuenta años, cursado muy minoritariamente, con unas exigentes pruebas de acceso para los alumnos de diez años, ha dado paso a una educación secundaria obligatoria y comprensiva en una primera etapa y con tasas de escolarización prácticamente universales. Ello ha implicado, entre otras muchas cosas, cambios en el enfoque de los programas, pasando por diversas fases y modos de ir adaptando la educación a las nuevas demandas sociales.

En esta evolución la Ley General de Educación de 1970 supuso un cambio de perspectiva fundamental respecto a la escolaridad obligatoria, el final del dualismo educativo y la democratización de la enseñanza. La Ley de 1990 reformó, a su vez, el modelo de educación secundaria establecido en 1970, ampliando esta etapa por abajo (desde los 12 años) y prolongando la comprensividad dos años más (hasta los 16 años). El cambio acaecido en nuestro país en cuanto a escolarización en este nivel en estos últimos 30 años es espectacular. En 1968, el valor medio de escolarización de la población entre 10 y 17 años de edad era del 36%; en la actualidad, la escolarización hasta los 16 años es prácticamente general.

En todos los países, la **enseñanza secundaria obligatoria** tiene como misión fundamental proporcionar una formación de base a todos los ciudadanos. Pero, así como en primaria está claro lo que esto significa (adquirir las destrezas básicas), en secundaria no es tan evidente cuál debe ser el contenido del currículo, siendo en la actualidad un encendido objeto de debate en el mundo desarrollado. Se trataría, también, de la enseñanza y del aprendizaje de destrezas básicas, pero en este caso de alto nivel, es decir, incluyendo los saberes y habilidades de orden superior necesarios para manejarse en el mundo actual. No es fácil acertar con la clave de lo que debe aprender el buen ciudadano del siglo XXI (no sólo en el terreno cognitivo, sino también en el socio-afectivo y en lo que a la adquisición de valores se refiere), que vivirá en el seno de la "sociedad del conocimiento" y habrá de estar en condiciones de usar responsablemente su libertad. La dificultad intrínseca de esta tarea estriba en el gran avance de la ciencia y la tecnología, la vertiginosa mutación de los sistemas de comunicación e información, la complejidad creciente de nuestras sociedades y la necesidad que se demanda a la escuela de preparar para un mundo laboral cuya evolución no puede ni controlar ni prever el propio sistema educativo, y que, en todo caso, exigirá una "formación permanente". La cuestión radica en cómo traducir a la práctica un currículo que despierte en los alumnos el deseo de seguir aprendiendo *(aprender a conocer*), les capacite para vivir en comunidad (*aprender a vivir juntos*) y para el mundo laboral (*aprender a hacer*), pero también y sobre todo para dar un sentido a su vida, para ser personas (*aprender a ser*), los "cuatro pilares de la educación" recomendados por el informe a la UNESCO de la Comisión para la educación en el siglo XXI[1].

Por su parte, la educación secundaria post-obligatoria de carácter general, el **bachillerato,** tiene un sentido más propedéutico hacia estudios superiores y normalmente está diversificado en opciones o modalidades. Por ello, debe ofrecer al alumnado la posibilidad de especializarse profundizando en las diversas materias. Sin embargo, sigue siendo necesario que en el currículo aparezcan materias que les ayuden a adquirir una

---

[1] COMMISSION SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE, PRESIDÉE PAR J. DELORS (1996) ***L'Éducation, un trésor est caché dedans***, Paris, UNESCO.

cultura básica común y a lograr dominar las destrezas necesarias para cursar satisfactoriamente estudios universitarios.

Las soluciones adoptadas por los distintos países europeos en cuanto a **estructuras de los sistemas educativos** (comprensividad/diversidad, duración de la escolaridad obligatoria, etc.) son diversas. En la última mitad del siglo, en todos ellos se ha prolongado la escolaridad obligatoria hasta los 14, 15 ó 16 años, siendo esta última edad la adoptada ya por la mayoría de los países europeos. Pero sólo los países nórdicos, Reino Unido[2] y España prolongan también la comprensividad hasta esa edad. Los países con un sistema educativo de modelo germánico (Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Austria) diversifican a sus alumnos en varias ramas desde el comienzo de la secundaria. Los demás, los separan a los 15 años, bien porque a esta edad acaba la escolaridad obligatoria (algunos países mediterráneos e Irlanda), bien porque, aun siendo la enseñanza obligatoria hasta los 16, el último año se realiza ya en las distintas ramas de la secundaria superior (Francia y Bélgica). La solución belga-francesa permite encauzar a los alumnos hacia su trayectoria futura un año antes de terminar la enseñanza obligatoria.

La mayor o menor extensión de la comprensividad de los sistemas educativos influye en la proporción de alumnos que siguen la enseñanza secundaria superior en ramas generales o académicas (el equivalente a nuestro bachillerato) y profesionales (la Formación Profesional específica de grado medio española). Los países de la órbita germánica tienen a la mayoría de sus estudiantes escolarizados en la rama profesional, mientras que en aquellos con una enseñanza más comprensiva (en mayor o menor medida y con excepciones debidas a su propia tradición), la mayoría siguen estudios de carácter general. Esto, naturalmente, tiene una repercusión importante en el carácter selectivo o no de las modalidades de secundaria general, ya que no son lo mismo unos estudios destinados a una minoría de la población que otros dirigidos a casi todos los jóvenes.

En todos los países, **las decisiones acerca del currículo** se toman en diversos niveles: el Estado representa un papel de garante de la homologación de los títulos, de la equidad entre ciudadanos de distintas regiones y de la cohesión social; pero las comunidades regionales y locales, por un lado, y los centros escolares, por otro, tienen cierta autonomía para la definición de su currículo. También los alumnos tienen (sobre todo en la educación secundaria post-obligatoria) un amplio margen para diseñar su propia trayectoria formativa. Básicamente, en esta cuestión como en otras, hay que lograr el equilibrio teniendo en cuenta cuatro puntos de referencia: libertad, eficacia, equidad y cohesión social. Un currículo demasiado descentralizado a lo mejor satisface la aspiración autonómica y mejora la eficacia, pero puede poner en riesgo la equidad y la cohesión social; y a la

---

[2] En Inglaterra e Irlanda del Norte una minoría de alumnos estudian en escuelas no comprensivas, denominadas *Grammar Schools*.

inversa, un currículo centralizado a ultranza, salvaguarda la cohesión social a costa de menores niveles de adaptación a las realidades particulares.

Por eso, en los distintos países conviven corrientes contrapuestas, bien hacia una mayor centralización bien hacia la descentralización, según la tradición de cada país, en una tendencia hacia el equilibrio. Aquellos con una tradición absolutamente descentralizada en cuanto a planes de estudio tienden a establecer un *core currículum* o currículum nacional; en cambio, los de tradición muy centralista tienden a descentralizar las decisiones relativas a los programas de enseñanza. La descentralización lleva a una variedad de situaciones que dificulta la generalización de afirmaciones más allá de unos cuantos rasgos comunes a todo el sistema educativo de cada país.

Muy relacionado con la cuestión de homologación del currículo está el tema de los **exámenes de certificación**: la mayor descentralización trae aparejada simultáneamente un mayor control o evaluación. Todos los países, excepto España y alguno de los nórdicos, tienen un examen al acabar la enseñanza secundaria superior para la homologación de los niveles de conocimiento alcanzados, por un lado, para otorgar el título correspondiente y, por otro, para valorar la madurez de los alumnos para seguir estudios superiores. En España existe una prueba de acceso a la universidad que, frente a lo que ocurre en otros países, no certifica los estudios de secundaria superior general.

1.2. La situación de la enseñanza de las humanidades

En los sistemas educativos españoles de la primera mitad del siglo, las materias de humanidades tenían una fuerte presencia en el currículo de secundaria. Sin embargo, dada la reducida tasa de escolarización en esos años, apenas una minoría de la población podía verse beneficiado de este hecho. A partir del momento en que la enseñanza secundaria superior se divide en dos o más ramas de las llamadas "ciencias" y "letras", lógicamente, hay unos alumnos que estudian menos humanidades que las que se estudiaban antes y hay otros que estudian más. Esta tendencia a la disminución de los mínimos y el aumento de los máximos no ha dejado de crecer en los distintos planes de estudios de la segunda mitad del siglo. Pero hay que volver a recordar que en este caso el mínimo sí alcanza realmente a toda la población, puesto que sería el que afecta a los alumnos que dejan sus estudios al final de la secundaria obligatoria o siguen bachilleratos de ciencias.

En el momento actual de definición de la enseñanza secundaria, el **papel de las materias de carácter humanístico** preocupa a todos los países. Se busca su lugar, intentando conservarlas por su valor formativo y de conocimiento de las raíces de la cultura europea, pero, por fuerza, situándolas en el lugar que razonablemente les corresponde, dada la cantidad de materias que forman parte del currículo escolar. La Unión Europea pone mayor énfasis actualmente en la enseñanza de las lenguas, por ser una necesidad sentida tanto de cara a la integración europea como para el mundo laboral, y por ello es una de las metas educativas señaladas en el "Libro blanco". Pero inserta en una "cultura de base o

general", literaria, filosófica, histórica y geográfica de la máxima importancia para la comprensión global de los fenómenos de nuestro tiempo, tal como señala taxativamente la Comisión[3]:

> *"El futuro de la cultura europea depende de su capacidad para conceder a los jóvenes claves que les permitan cuestionar todo permanentemente sin tocar los valores de la persona... Desde este punto de vista, los sabios más grandes destacan la importancia de una cultura científica suficiente para el buen ejercicio de la democracia... **La cultura literaria y filosófica** desempeña el mismo papel respecto a los "profesores salvajes" que son los grandes medios de comunicación y que serán muy pronto las grandes redes informáticas. Es ella quien permite discernir, desarrolla el sentido crítico del individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe... La memoria y la comprensión del pasado son indispensables para emitir un juicio sobre el presente. **La cultura histórica (que integra la historia del saber, científica y técnica) y geográfica** tiene una función doble de orientación en el tiempo y en el espacio, esencial al mismo tiempo para la apropiación de las raíces de cada uno, el sentido de pertenencia colectiva y la comprensión de los demás. Por el contrario es muy revelador que todos los regímenes dictatoriales se hayan distinguido por el empobrecimiento y la falsificación de los estudios históricos. La amnesia histórica se paga socialmente con la pérdida de referencias y de puntos de orientación comunes".*

Respecto al **peso de las humanidades en el currículo**, España se sitúa algo por debajo de la media de los países europeos. El problema en todos los casos es el aumento de la presencia de unas materias en detrimento de otras. Parece haber acuerdo en la necesidad de reservar un lugar preeminente a la alfabetización científica, imprescindible en nuestro mundo. Por otro lado, las lenguas extranjeras, por razones obvias, han ido adelantando su inicio y ocupando gran parte del tiempo escolar. El aprendizaje de nuevas materias de carácter instrumental, como la tecnología o la informática, es también reclamado por la sociedad. Por último, a la escuela se le encarga más que nunca la educación en aspectos tales como el deporte, la formación artística y otros. De modo que las humanidades entendidas en sentido clásico han visto disminuir su espacio en el currículo de las dos etapas que configuran la enseñanza secundaria. No obstante, al plantear esta cuestión hay que tener en cuenta el distinto enfoque y tratamiento de la secundaria obligatoria y del bachillerato:

- La secundaria obligatoria es un nivel de educación de base para todos los ciudadanos, por lo que tiene que proveer a los jóvenes de las destrezas y de la cultura general necesaria para desenvolverse en la vida. El problema está en encontrar el currículo que desarrolle los "cuatro pilares de la educación" recomendados por la UNESCO. En este sentido, las humanidades pueden representar un importante papel como medio de descubrirse a sí mismos y a los demás seres humanos, de conocer sus raíces y adquirir un sentido crítico ante la realidad y una responsabilidad ante el futuro.

---

[3] COMISIÓN EUROPEA (1995) *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento (Libro Blanco de la Educación)*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, pp. 28-30.

- El *bachillerato*, con un sentido más propedéutico hacia estudios superiores y normalmente diversificado en opciones o modalidades, debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de especializarse en diversas materias, sean humanísticas o no, sin olvidar la necesidad de que adquieran una cultura básica común.

Sería un error condenar a la mayoría de los estudiantes, con el pretexto de hacer la enseñanza más asequible a todos, al aprendizaje exclusivo de saberes utilitarios, privándoles de aquellos otros de aparente inutilidad, pero imprescindibles para el conocimiento de uno mismo y de los demás y para el goce de lo mejor que ofrece la vida. Ni en la enseñanza obligatoria ni en la superior, la introducción en el currículo de conocimientos y destrezas instrumentales debe ir separada (como está sucediendo en la mayoría de los países) de los saberes culturales. Lo que dice Philippe Meirieu respecto a Francia es perfectamente aplicable a cualquier país europeo[4]:

> *"La cultura es lo que permite reconocerse a uno mismo humano y encontrar al hombre en su humanidad. Lo contrario de la cultura es la separación dramática en el sistema educativo entre los saberes funcionales y los saberes culturales. De un lado, lo cultural sinónimo de inútil, reservado a los buenos alumnos que pueden pagarse el lujo intelectual y socialmente. Del otro, lo funcional, sinónimo de práctico y directamente utilitario, patrimonio de los malos alumnos... (a los que) se priva de lo que podría dar sentido a su propia existencia y provocar finalmente su sed de aprender".*

En cuanto a la situación de cada una de las materias humanísticas incluidas en los capítulos precedentes pueden extraerse una serie de consideraciones:

1. La **lengua propia** es una materia que está situada en un lugar preeminente en la enseñanza secundaria de todos los países de la Unión Europea. Aparece en los programas de estudios de todos los cursos y se incluye como asignatura obligatoria en los exámenes de evaluación final de la secundaria inferior (de aquellos países que los tienen) y en los de final de todas las modalidades de secundaria superior existentes en casi todos los países. En España, y en comparación con el resto de los países, la materia de lengua y literatura tiene menos espacio en el currículo de la secundaria por lo que se refiera a los territorios con una sola lengua oficial. La trayectoria histórica de los planes de estudio españoles ha sido de aumento progresivo del peso de esta materia, pero hay que tener en cuenta que en los planes anteriores al 70 el aprendizaje de la lengua española se realizaba, en gran medida, a través del latín. Por otro lado, las Comunidades Autónomas con dos lenguas aumentan, como es lógico, en casi el doble el peso de estas materias en el currículo.

2. Las **ciencias sociales, la geografía y la historia** tienen una presencia mayor en los actuales planes de estudio españoles de la que tuvieron anteriormente y no parecen

---

[4] MEIRIEU, P. (1997) ***L'Ecole ou la Guerre civile***, Paris, Plon, p. 129.

gozar de menos espacio lectivo que en otros países de la Unión Europea. Sin embargo, se han detectado ciertas diferencias en el enfoque de estas materias en España y los demás países, donde se pone por lo general más énfasis en la geografía e historia universal.

En prácticamente todos los sistemas educativos se incluyen contenidos de educación cívica y ética en el currículo de la secundaria obligatoria.

3. Las **lenguas y la cultura clásicas**, con una presencia importante en planes de estudio anteriores, en la actualidad son incluidas en el currículo obligatorio de la secundaria inferior por muy pocos países y algunos más las ofertan como optativas. En el bachillerato se estudian únicamente lenguas clásicas en las ramas humanísticas o literarias, pero en determinados países forman parte del currículo obligatorio de alguno de los cursos de todos los bachilleratos (es el caso del latín en Italia y del griego clásico en Grecia) y en otros puede estudiarse como materia optativa en varias de las opciones. España está en una posición intermedia, ya que en la secundaria obligatoria y en todas las modalidades de bachillerato puede estudiarse cultura o lenguas clásicas como optativa y en la opción de humanidades es materia obligatoria.

4. La **filosofía** existe en todos los países como materia del currículo de la enseñanza secundaria superior. Sin duda se entiende que puede cumplir la función de dar coherencia a los conocimientos dispares que se adquieren en todas las demás materias y contribuir a la búsqueda de sentido que tanto Tedesco[5] como Meirieu[6] consideran misión fundamental de la educación. En España, esta materia ha pasado de ser estudiada por todos los alumnos en dos cursos a formar parte sólo de las asignaturas comunes de uno. Por otro lado, los currículos de los distintos países difieren en su enfoque, encontrándose programas centrados tanto en la historia de la filosofía y de la ciencia como en grandes cuestiones de corte más sistemático.

2. VALORACIÓN Y SUGERENCIAS RESPECTO A LAS DIVERSAS ÁREAS O MATERIAS HUMANÍSTICAS

2.1. Cultura y Lenguas Clásicas

Se entiende por Cultura Clásica las raíces de toda la cultura europea que arrancan del mundo clásico y cristiano y se nutren a lo largo de los siglos de las aportaciones del judaísmo y del mundo árabe, y todo ello a través de una serie de vicisitudes históricas.

---

[5] TEDESCO, J.C. (1995) ***El nuevo pacto educativo***, Madrid, Anaya.

[6] *Op. cit.*

Estas bases culturales no han de buscarse en el conocimiento más o menos profundo y global del mundo antiguo, que no es despreciable, sino en la consideración de la proyección del acervo cultural antiguo y de su repercusión en el mundo actual. En efecto, en nuestras lenguas, en nuestra manera de expresarnos, en multitud de metáforas y alegorías se sigue manifestando una herencia admirable, que forma ahora parte integrante e irrenunciable de nuestro modo de ser, y que se valora como un bien común que no se debe desconocer. Se trata de conocer mejor, con una perspectiva singular y especialmente valiosa, nuestra situación actual.

La introducción de los alumnos en el uso los cultismos y tecnicismos, un cierto conocimiento de la mitología y el saber bíblico popular, el reconocimiento de obras de arte y civilización que provienen del mundo antiguo, el descubrimiento de los orígenes de la ciencia, del pensar y del vivir en común, la iniciación en el saber práctico de cierta toponimia y antroponimia, así como el hábito de expresiones fijadas, incrustadas y vivas en nuestras lenguas desde hace siglos, pueden ser las materias constitutivas de este campo. Este conocimiento, apenas gravoso, facilita la comprensión y el buen uso de la expresión culta, y ayuda a entender nuestro pasado remoto y cercano, todo él lleno de estos rasgos culturales. Sin representar una carga pesada, permite abrir nuevos caminos para la comprensión de nuestro entorno cultural.

Antes de finalizar la educación común y obligatoria sería altamente conveniente que la inmensa mayoría de los alumnos recibieran enseñanzas de cultura clásica. Se entiende que el provecho que se puede obtener del recto y vivo conocimiento general de este patrimonio cultural del pasado, antiguo y menos antiguo, justifica sobradamente esta recomendación.

En el cuarto curso, la atención a la diversidad, la "progresiva diversificación" a la que hace referencia el Preámbulo de la LOGSE, permitiría establecer diferentes itinerarios en función de las capacidades, intereses y perspectivas de futuro de los alumnos. Con estas premisas, y dentro de un itinerario que pudiera conducir (aunque no necesariamente y en ningún caso de manera irreversible) a los Bachilleratos Científico y Humanístico, se aconsejaría la impartición de un segundo curso de Cultura Clásica, con una atención especial a los orígenes de nuestras lenguas y del vocabulario científico.

Se pretende dotar a los alumnos de la Educación Secundaria de un conocimiento suficiente sobre la contribución del mundo clásico a la civilización occidental, en los ámbitos lingüístico, literario, artístico, filosófico, científico, etc., a fin de que puedan comprender mejor su propio mundo, fortaleciendo de este modo su conciencia histórica y su capacidad crítica.

Además, se busca que los alumnos que elijan el itinerario clásico en 4º de ESO se inicien en los conocimientos de la lengua latina -en especial, de su léxico y de su tipología lingüística- con el fin de que puedan utilizar con rigor y precisión la suya propia.

La consecución de estos dos objetivos generales contribuirá indudablemente a una mejora sustancial de la formación básica cultural y lingüística de los alumnos, proporcionándoles unos cimientos más sólidos para afrontar el conocimiento de cualquier disciplina humanística, científica o técnica.

La cultura clásica debería ser impartida por profesores con la debida preparación específica.

En el Bachillerato habría de consolidarse la presencia del Latín y del Griego en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, de tal manera que los alumnos que optasen por dicha modalidad pudiesen conocer y utilizar aquellos aspectos lingüísticos y culturales que habrían de serles útiles no sólo en su formación como personas, sino también en el ejercicio de aquellas profesiones para las que estos Bachilleratos son propedeúticos.

Sin perder de vista las diferentes presencias e influencias del Latín y del Griego, es importante resaltar las grandes aportaciones de estas dos lenguas y de las culturas a las que sirven de soporte principal; muestran el espíritu clásico como elemento integrador de corrientes de pensamiento diversas y actitudes (éticas y estéticas) que conforman el ámbito cultural europeo al que el alumno pertenece, sin olvidar, como ya se señalaba, las importantes influencias del cristianismo, judaísmo y mundo árabe.

En cuanto al griego como lengua, cabría insistir en sus grandes aportaciones, a través de todos los tiempos, a la creación del vocabulario científico y en lo que este conocimiento ayuda a la clarificación de muchos conceptos.

Por estas y otras muchas razones que cabría aducir se formula la propuesta siguiente:

- Latín. Materia obligatoria de modalidad en primer curso del Bachillerato de Humanidades. Materia obligatoria en segundo curso de Humanidades y optativa de modalidad en primer y segundo curso de Bachillerato de Ciencias Sociales.

Dicha propuesta se basa en la conveniencia -necesidad- de que quienes cursen la modalidad de Bachillerato, encaminada fundamentalmente a las carreras universitarias llamadas comúnmente de "letras" o a la de Derecho o Ciencias Político-Sociales, reconozcan algunos de los elementos de la herencia latina que permanecen en el mundo actual y los aprecien como una de las claves para su interpretación; juzguen e indaguen en documentos y fuentes de información variadas, seleccionando elementos dispersos y analizando críticamente sus aportaciones; identifiquen y valoren los principales legados de la civilización romana y de su lengua como elemento transmisor de su cultura; y valoren las aportaciones del espíritu clásico como elemento integrador de diferentes corrientes de pensamiento. Todo ello a través de diversos textos, originales (cuando sea posible) y

traducidos que den una idea de los géneros literarios, sus principales características y su evolución.

- Griego. Materia propia de modalidad en primer curso del Bachillerato de Humanidades y optativa en primer curso de Ciencias Sociales. Materia optativa de modalidad en segundo curso de ambas submodalidades, pero no elegible por quienes no lo hayan cursado en primero.

Se considera la conveniencia de un conocimiento -forzosamente somero- de la lengua, no sólo como vehículo privilegiado de acceso a los contenidos culturales, literarios, religiosos o históricos, sino también para una mejor comprensión de la formación del vocabulario especialmente el científico, como se indicaba anteriormente. Su aportación será decisiva para el reconocimiento y valoración de los factores culturales de herencia griega que se han convertido en patrimonio universal.

Las Administraciones educativas establecerían las enseñanzas de Cultura y Lenguas Clásicas con la intensidad horaria que sus circunstancias especiales les permitan, teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores.

2.2. Filosofía

La tradicional presencia de la Filosofía en los planes de estudios dirigidos a la formación de la juventud está en consonancia con la dimensión educadora que se reconoce a esta disciplina, desde sus orígenes. La Filosofía es, en efecto, un tipo de saber que, por su propia naturaleza se plantea, por un lado, los problemas teóricos con rigor metodológico y afán de explicación seria y, por otro, transciende su carácter teorético para asumir una condición rectora de los comportamientos en el orden convivencial, moral y político. Uno de los rasgos que mejor la definen como saber consiste, precisamente, en su esfuerzo por vincular de forma indisociable la dimensión teorética y la práctica, orientando los comportamientos en el sentido de lo que se entiende que la realidad es. Y en esta pretensión de poner la racionalidad al servicio de los comportamientos estriba en gran parte el educar.

Muchos tratados de Filosofía han sido escritos con una intención explícitamente educadora y dirigidos a los que se inician en el camino del conocimiento. Cabe también recordar a este propósito lo propios que son de la juventud tanto la actitud de asombro y extrañeza, de donde los griegos pensaron que nace el filosofar, como aquella humildad implícita en la conciencia de no saber, que consideraron camino y disposición para el saber.

La Filosofía, dentro de los planes de estudio, está llamada a contribuir a reavivar en la juventud estas actitudes y estos convencimientos, tan necesarios en un momento como el presente en que los prodigios producidos por las técnicas mecánicas amenazan con matar

la capacidad de asombro y en que la asunción acrítica de los avances científicos puede, por otra parte, despertar el dañino convencimiento de saberlo casi todo.

El panorama, en fin, de lo que la Filosofía es, tanto en su devenir histórico como en su realidad presente, con sus contrastes, sus diversidades, sus discrepancias y la inagotable variabilidad de los enfoques y de las posiciones, que van unidos a múltiples acuerdos de fondo y a constantes históricas, introduce también a los jóvenes en la perspectiva de la paradoja de la existencia humana, en la que se sintetizan aspectos muy diversos y, por ello, se constituye también en escuela de tolerancia, de convivencia, de respeto al discrepante y de auténtico diálogo.

2.2.1. La Ética en la Educación Secundaria Obligatoria

En el ordenamiento educativo actual se afirma que la formación ética constituye uno de los objetivos primeros y fundamentales de la educación:

> "El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la tolerancia y la solidaridad."

Como consecuencia de este principio, al señalarse las capacidades que la Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir a desarrollar, se incluye expresamente la de "*conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlas críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas*".

Partiendo de estos supuestos, se ha entendido que, respecto a la formación ética, se debía ir más allá de su tratamiento como contenido y acción transversal, encomendado al conjunto del profesorado y considerado necesario pero no suficiente. Como consecuencia, se introduce un bloque de contenidos, dentro del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el 4º año de la Educación Secundaria Obligatoria, bajo el rótulo *La vida moral y la reflexión ética*. Esta materia viene avalada por razones de diverso tipo, de las que el título es bien expresivo. En principio, se trata en ella de trasmitir al alumno los valores de una moral cívica, es decir, los valores compartidos por los distintos grupos sociales –religiosos o no- de una sociedad pluralista como la española. Tales valores forman parte ineludible del bagaje que las sociedades con democracia liberal quieren trasmitir a las generaciones futuras, porque son los que permiten orientar las habilidades técnicas y sociales, que en la enseñanza formal se aprenden, hacia la construcción de una sociedad justa entre ciudadanos libres y responsables.

Si las habilidades no se ejercen desde valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la actitud dialógica, mal podrá una sociedad ser justa con sus miembros y con el conjunto de seres humanos, que es lo que exige la moral pública de una sociedad con democracia liberal. De ahí que la asignatura de Ética de 4º curso de la ESO deba trasmitir los valores imprescindibles para una **vida moral** de las personas como ciudadanos.

Pero precisamente para que esa transmisión no se convierta en adoctrinamiento, en imposición de unos valores sin discusión ni crítica, sino que consista en una verdadera educación en la autonomía, la asignatura de Ética ha de tener una vertiente filosófica ineludible, la **reflexión ética**. Desde la misma se analizan tres aspectos de la vida moral: En primer lugar, en qué consiste la dimensión moral de la persona y de las sociedades, qué es el pluralismo moral y cómo se articula con el derecho y con la religión. El segundo aspecto es el de la pregunta por el fundamento de esos valores morales en los que se educa, sin el que no existe una actitud crítica respecto a lo moral, sino dogmática. Existen distintos modelos de fundamentación filosófica que importa conocer para actuar críticamente. El tercer aspecto filosófico consiste en la aplicación en la vida cotidiana de esos modelos a través de proyectos morales, personales y sociales.

La dimensión filosófica es ineludible para educar en la autonomía y no adoctrinar. Adoctrinar significa trasmitir valores de forma solapada, sin argumentación alguna, para conseguir que el alumno asuma sin percatarse un universo cerrado. En sociedades abiertas se trata, por el contrario, de trasmitir los valores más preciados abiertamente y dando razones de ello, para que el alumno pueda elegir libremente, formándose en la autonomía y forjándose convicciones, indispensables para que una sociedad funcione de forma auténticamente democrática.

El enclave de esta asignatura en 4º curso de la ESO es fundamental, porque permite al alumno reflexionar activamente sobre los valores que ha ido aprendiendo en las etapas anteriores y proyectar el futuro. Es la edad en que va configurando activamente su propia identidad y una dimensión esencial de la identidad de una persona es la moral que le permite dilucidar qué valora mas o menos en si vida, cuál es su jerarquía de valores cuál es el horizonte moral desde el que toma sus decisiones. Pero, habida cuenta de que los proyectos vitales son personales y profesionales resultaría imprescindible que esta tarea prosiguiera en el Bachillerato, analizando no sólo cuáles son los fines de las personas sino las metas morales de las distintas actividades profesionales en las que se van a insertar (ciencia natural o social, medicina, enfermería, economía etc.).

Las Administraciones educativas en la actualidad pueden disponer que el bloque de contenidos *La vida moral y la reflexión ética* se organice en el cuarto curso de la etapa como materia específica, con la denominación de "Ética" y que su evaluación se lleve a cabo de forma independiente. Por otro lado, se encomienda la referida organización a la iniciativa y,

de hecho, a las posibilidades de los centros. De este modo, el tratamiento específico de la Ética queda supeditado a las posibilidades, el parecer e incluso las conveniencias de los centros o de los propios profesores y, por tanto, no queda garantizada una presencia y organización de la materia a la altura de la enorme capacidad formativa que la propia Ley le reconoce.

Como consecuencia, se propone que:

1. Se disponga, con carácter general, que el bloque de contenidos *La vida moral y la reflexión ética* se organice, en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, como materia específica, con la denominación de *Ética* y evaluada de forma independiente.

2. La materia, así organizada, tenga la fundamentación y el tratamiento filosóficos que a la Ética de suyo le corresponden, por lo que deberá garantizarse en todos los casos que sea impartida por profesorado con preparación específica.

3. Por último, es preciso insistir en que el tratamiento específico de la Ética que en los anteriores apartados se propugna no deberá llevar al profesorado de las demás disciplinas a considerarse dispensado de dar a la formación moral el tratamiento en línea transversal, que constituye parte importante de toda labor educativa.

2.2.2. La Filosofía en el Bachillerato

La Filosofía es una materia que reviste gran importancia para conseguir varios de los objetivos que la LOGSE atribuye al sistema educativo y, en concreto, al Bachillerato:

> "En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente."

Cuando se hacen explícitas las capacidades que el Bachillerato debe contribuir a desarrollar en los alumnos, se señalan expresamente las siguientes:

- *"Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.*
- *Comprender los elementos fundamentales de la investigación del método científico.*

- *Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma."*

A la hora de hacer efectivos estos fines y objetivos, la presencia de la Filosofía se hace indispensable. Es preciso, en efecto, tener en cuenta que la Historia de la Filosofía contribuye poderosamente a descubrir y a esclarecer los resortes profundos que fueron determinando el devenir de nuestra cultura. La Historia de la Filosofía lleva en sí un conocimiento de la historia general de los pueblos occidentales. A la vez, ésta sólo es comprensible desde una visión histórica, en el contexto de las situaciones en que ha nacido, con su justificación y con la insuficiencia que ha obligado a seguir pensando, a completar la verdad alcanzada con lo exigido por una nueva situación.

Por todo ello, la Historia de la Filosofía puede realizar una función articuladora de la historia de los saberes, que cubre un ámbito importante en el currículo del bachillerato, en relación con la historia de las ideas físicas, sociológicas, políticas, jurídicas, etc., sin las cuales no es inteligible ni la sociedad y el momento en que el alumno vive, ni el propio sistema de los saberes que se le transmiten.

La Filosofía, disciplina en la que todo se somete a examen, puede ayudar a los alumnos a poner en cuestión informaciones y conductas que ellos asimilan, con frecuencia, como si se tratase de verdades evidentes y conductas naturales. De forma parecida, estimula también la formulación y el planteamiento personal de las grandes preguntas que el ser humano se hace sobre sí mismo, el mundo, la sociedad y la realidad en general, relacionándolas con las respuestas dadas por los principales movimientos filosóficos.

Esta disciplina puede colaborar eficazmente a que el alumno ponga en ejercicio los procedimientos básicos del trabajo intelectual: búsqueda de información, contrastación, análisis, síntesis y evaluación crítica. Puede, en este mismo sentido, contribuir a enseñar a argumentar y a expresar con claridad y coherencia el propio pensamiento, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

Contribuye, por último, a fomentar el hábito de emplear la capacidad de la razón para regular los comportamientos. Y, en parecido sentido, la búsqueda de la verdad y la pluralidad de las posiciones, realidades ambas propias de la historia de la Filosofía, ayuda eficazmente a que el alumno asuma como natural el hecho de la comunicación de la diversidad y, con todo ello, la actitud de respeto al discrepante u oponente y el espíritu de auténtico diálogo.

En el sistema educativo actual, la *Filosofía* es materia común para todas las modalidades del Bachillerato y la *Historia de la Filosofía* es materia propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, dentro tan sólo del itinerario u opción de Humanidades.

Esto trae como consecuencia que el 85% de los estudiantes de Bachillerato no va a tener ningún contacto con la Historia de la Filosofía y de la Ciencia, quedando privados, por ello, de una visión profunda y comprensiva de la historia en general.

Ello implica, por lo pronto, una quiebra difícil de justificar en el doble y complementario tratamiento que se viene dando a la Filosofía en la educación secundaria a lo largo de este siglo: el tratamiento *temático* o, si se quiere, *sistemático* (que permite al alumno, entre otras cosas, aplicar la reflexión filosófica al ámbito vivencial de problemas que asume como suyos) y el tratamiento *histórico* que, siendo esencial a la Filosofía, proporciona al alumno el conocimiento de la tradición conceptual de la que deriva la riqueza cultural de Europa y, en el fondo, su misma conformación democrática.

En cuanto a la asignatura de Filosofía de primer curso de Bachillerato, las 70 horas anuales que se le asignan resulta un tiempo manifiestamente insuficiente para lograr de forma adecuada los objetivos formativos que se le atribuyen.

Como consecuencia de lo apuntado, se propone que la presencia de la Filosofía en el Bachillerato sea debidamente potenciada, con objeto de que, tras la implantación de la reforma, siga siendo posible un enfoque histórico, así como un tratamiento temático de la materia. Las administraciones educativas determinarán si este doble tratamiento se ha de realizar en dos cursos, como en los planes de estudios anteriores, extendiendo de esta forma a todas las modalidades del Bachillerato lo que ahora se dispone para el Bachillerato Humanístico, o bien si se debe hacer en un solo año, disponiéndose en este caso que el horario asignado haga posible realizar conjuntamente el tratamiento histórico y el temático, esto es, dando lugar a que los grandes temas -el ser humano, el pensamiento, la acción, la sociedad, etc.- puedan ser también abordados desde la imprescindible perspectiva histórica.

2.3. Formación artística

El historiador de arte británico Herbert Read reflexionaba sobre el papel del Arte en la educación, un papel íntimamente relacionado con lo que él definía como "educación de los instintos" frente a la educación tradicional fundamentada en la razón y la memoria. Esta educación de la sensibilidad trataría de fomentar los instintos estéticos propios de todo individuo, tantas veces dormidos, haciendo emerger a la superficie de la conciencia los impulsos que permitirían a la mente "desarrollar en mayor medida las respuestas emocionales ante algo bello, cuya influencia purificadora y ennoblecedora está limitada ahora a tan modesta porción de la Humanidad".

Esta disquisición moral pone de manifiesto algo que, por conocido, no siempre ha sido valorado: La importancia del desarrollo en el alumno de su sensibilidad creativa y su capacidad de captación y asimilación de la ajena; también el desarrollo de su capacidad emocional, su capacidad de admiración -o al menos de respeto- ante las diversas formas de expresión.

En este sentido, las Humanidades y, dentro de ellas, disciplinas como Historia del Arte juegan, un papel de primera magnitud, pues su función consiste en convertir en experiencia viva las manifestaciones expresivas del pretérito. Otro historiador de arte, E. Panofsky, afirmaba a este respecto que "las Humanidades no asumen la tarea de fijar lo que ha sido, sino de volver a la vida lo que estaba muerto".

Por lo demás, el conocimiento de disciplinas "artísticas" aporta a los alumnos y alumnas el acercamiento a nuevos lenguajes, nuevas formas de expresión humana, al margen de las meramente literarias u orales. La obra de arte es un documento histórico o una manifestación de nuestro presente que se expresa con sus propios códigos, enriqueciendo semánticamente la visión global de la realidad y sus múltiples formas de hacerse manifiesta. "Ser pintor -decía Ortega- es resolverse a la mudez". Transformar la mudez en elocuencia es tarea permanente de todo educador. Y, sin embargo, este lenguaje específico ofrece la inestimable ventaja de su universalidad frente a toda frontera idiomática.

En nuestros días, el catálogo de las artes plásticas se ha visto enriquecido con la incorporación de otras manifestaciones como son el cine, el vídeo o la televisión, fenómenos que han ampliado el horizonte comunicativo del hombre. El universo de la imagen ha invadido nuestras vidas cotidianas. Por eso, se hace imprescindible una educación selectiva sobre la misma, y para ello no hay mejor herramienta que el análisis de la imagen y sus mensajes a través del arte en su más amplia expresión.

Frente a la mera acumulación de informaciones, la enseñanza a través del arte en la Educación Secundaria Obligatoria implica, en su metodología, la "vivencia" de la experiencia artística, pues ha de fomentar en otro orden de valores la expresión artística -y por tanto libre- del alumno.

No obstante, la adquisición de informaciones y conocimientos básicos sobre Historia del Arte potencia en el alumno, siguiendo las metodologías convencionales, su capacidad de interrelación a través de la imagen. Este fenómeno sucede cuando los alumnos y alumnas, partiendo del análisis formal del objeto artístico, tienen que efectuar su adscripción a un determinado estilo histórico, fijando sus características estéticas esenciales a través de un saludable ejercicio de abstracción conceptual.

Por lo demás, ya dentro del conocimiento estricto de la historia del arte en su contexto histórico y cultural, se tendría que formular la siguiente observación: en los últimos años, hemos asistido a un fenómeno social tan interesante como alentador. Éste ha sido el proceso de masificación y "consumo" de nuestro Patrimonio Histórico-Artístico a través de las visitas a las grandes exposiciones, museos, conjunto monumentales y arqueológicos, etc. El Arte "está de moda" y sus espacios se han visto convertidos en ámbitos de encuentro y convivencia pública. El conocimiento de nuestros bienes culturales, su uso y disfrute, ha entrado a formar parte de la vida y los hábitos culturales de los españoles.

En este aspecto, lo que está sucediendo en nuestro país en tiempos recientes goza ya de una larga experiencia y trayectoria en países de nuestro entorno más inmediato, como Italia, Francia o Gran Bretaña. Pero, para aproximarse al Arte, antes hay que conocerlo; de lo contrario, el virtual visitante podría sentir frustradas sus expectativas.

En otro orden de cosas, se descubre cómo en Italia, por ejemplo, la política de Bienes culturales, es decir, la explotación y puesta en valor de su legado patrimonial, constituye una de sus más importantes fuentes de recursos. La conservación del patrimonio cultural, aunque aparentemente costosa, es una inmejorable inversión productiva. El Arte, en países como el nuestro, será en el futuro inmediato uno de los principales motores de su desarrollo sostenible. Esto es tan cierto como que, en la actualidad, ya no se suele hacer uso de la antigua terminología patrimonial. El concepto de patrimonio histórico-artístico ha pasado a denominarse con la expresión más amplia de "bien cultural" o "bienes culturales", y "bien" -no lo olvidemos- es sinónimo de utilidad y provecho. De ahí que el porvenir de nuestra sociedad dependa, en buena medida, de una provechosa e inteligente administración de estos recursos. ¿Sería esto posible en una sociedad que diera la espalda en su proceso educativo a la enseñanza y divulgación de esta inmensa herencia?

Por tal motivo, las enseñanzas de Historia del Arte, siempre en el contexto de una historicidad que las hace reconocibles e inteligibles, han de formar parte de la educación integral de nuestros alumnos en la enseñanza secundaria. Y ello, no sólo por motivaciones de enriquecimiento moral e intelectual, sino por una argumentación práctica: los bienes culturales en nuestro país son ya, y serán sobre todo, parte fundamental de su desarrollo productivo.

Por otro lado, la formación musical es fundamental para el desarrollo intregral de la personalidad del alumno. En un ambiente en el que hay un consumo irreflexivo de música, la educación musical supone moldear, educar, seleccionar, extraer lo mejor del alumno, con el objeto de adquirir tanto unos conocimientos teóricos como prácticos sobre fundamentos, historia y práctica musical, desde la óptica de su historicidad.

Asimismo, favorece la capacidad de abstracción y reflexión, sobre todo la capacidad de escuchar, asumiendo como el resto de las enseñanzas artísticas, una capacidad de estímulo en el desarrollo de la sensibilidad del alumno. Al igual que sucedía con la Historia del Arte, el estudio de la música permite el conocimiento de un nuevo lenguaje específico como es el musical, fenómeno que amplía la capacidad receptiva del alumno, enriqueciendo semánticamente su visión del mundo.

A través de una serie de actividades específicas, como pueden ser la creación de grupos corales, los agrupamientos de instrumentos, las audiciones y conciertos, la crecaión musical a través de la informática, los estudios de la música en la publicidad y en el cine, la asistencia a ensayos de orquesta o la potenciación de la danza como medio de expresión corporal, se pueden fomentar actitudes de participación, de organización del trabajo en

equipo, de desarrollo de los instintos estéticos, de capacidad de integración, de respeto y tolerancia ante las distintas manifestaciones humanas y de espíritu crítico.

Deberían considerarse iniciativas dirigidas al establecimiento de una mayor relación y correspondencia entre las enseñanzas que se imparten en los conservatorios y centros de danza y el currículo de la enseñanza secundaria, reconociendo así el valor educativo de estos conocimientos para el alumnado que acude a dichos centros.

2.4. Lengua y Literatura

2.4.1. Función del área de lengua y literatura

La lengua es el instrumento básico de comprensión de la realidad, de relación con ella y de recreación de ésta. Su dominio es fundamental para poder realizar cualquier aprendizaje, sea científico o humanístico. Esta concepción de la lengua desborda su consideración tradicional como materia, tanto en la ESO como en el Bachillerato. La consecución de muchos de los objetivos que pretende esta área no es privativa de los profesores de Lengua, sino que son una tarea compartida por el resto del equipo docente, aunque sea en las clases de Lengua donde se suministren los medios necesarios y se diseñen las estrategias oportunas para conseguir que el alumnado domine el código lingüístico.

Por ello, la enseñanza de la lengua ha de centrarse, sobre todo, en el desarrollo y ampliación de la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, superando la concepción de esta materia como mera transmisión de conocimientos sobre la estructura gramatical de la lengua y sobre la literatura. El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato necesita dominar el código escrito, reconociendo en los textos los principios de coherencia, cohesión, corrección y adecuación del discurso a la situación comunicativa, y perfeccionar la expresión de su lengua escrita, dando especial relevancia a la ortografía, al vocabulario, a la lectura y a la composición de textos: narración, descripción, exposición, argumentación... También ha de afianzar su conocimiento del código oral para saber intervenir en conversaciones, diálogos y debates, cambiar de registro según la situación y el contexto, y poder formalizar su discurso así como captar el contenido de los mensajes orales que percibe.

La lengua oral, relegada tradicionalmente en la enseñanza de esta materia, debe ser estudiada como la modalidad más usada del sistema lingüístico. Para ello, hay que poner al alumnado en situaciones formales del uso oral de la lengua para que entienda y pueda utilizar las diversas modalidades elocutivas, evitando muletillas, vulgarismos e incorrecciones, y enseñándoles a que doten su discurso de ideas, opiniones y criterios propios.

Para conseguir el aprendizaje y perfeccionamiento de las lenguas habría que recrear dentro del aula escenarios que traspasen el ámbito escolar. De esta forma ponemos al

alumnado en situaciones de comunicación real, tal como se hace en el estudio de lenguas extranjeras. De esta manera, el alumnado se sitúa ante problemas, tareas o retos que le dan soltura, confianza y seguridad en el uso lingüístico.

Este planteamiento posibilita el uso comunicativo y expresivo de la lengua, consigue buenos receptores y eficaces emisores de mensajes y demanda el trabajo en equipo con otros miembros del profesorado.

La realidad en las Comunidades con otra lengua oficial reconocida en sus respectivos Estatutos de Autonomía distinta del castellano, junto al enriquecimiento incuestionable del conocimiento, uso y dominio de dos lenguas, y con ellas la inmersión en dos realidades culturales, permite poder planificar contenidos y objetivos compartidos y posibilita optimizar el tiempo disponible para el necesario tratamiento individual de cada lengua. En estas comunidades la convivencia de las lenguas exige a los centros dotarse, dentro de los proyectos educativo y curricular, de un programa específico de tratamiento de lenguas, donde se diagnostique el dominio de éstas, y se establezcan las estrategias que aseguren al final de cada etapa el conocimiento adecuado de las dos lenguas oficiales, así como la oferta de lenguas extranjeras que el centro realiza y sus planes para conseguir la competencia en todas ellas.

En el caso de las Comunidades Autónomas con una sola lengua sería conveniente elaborar también una programación donde se armonicen las estrategias pedagógicas de las diversas lenguas, tanto la oficial, con sus posibles variantes dialectales, como las extranjeras.

No debe olvidarse que el dominio de las lenguas extranjeras nos sitúa en uno de los objetivos humanísticos más preciados de todo el sistema educativo, la posible comunicación internacional, el contacto próximo y directo con personas alejadas geográficamente pero con las que se puede compartir, a través del lenguaje, anhelos, tareas e ilusiones.

Junto al uso comunicativo de las lenguas, antes descrito, también el alumnado de ESO y Bachillerato ha de reflexionar sobre la lengua y sobre sus elementos constructivos y creativos: textuales y morfosintácticos, mediante la lectura, la compresión, el resumen y el análisis crítico de textos de diversa naturaleza e intención. Igualmente, el alumnado deberá saber desentrañar los campos semánticos, las relaciones léxicas, los esquemas y escenarios comunicativos, porque sólo así puede captar que cualquier texto es el resultado de una interrelación amplia de elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos, gracias a la cual pueden expresarse unas ideas o temas que dotan de coherencia a todos los elementos del discurso. La gramática se convierte así en un instrumento importante de conocimiento y comprensión de los textos y con ello es posible profundizar en el dominio reflexivo de la lengua. Sería conveniente unificar la terminología gramatical.

La Literatura no puede entenderse como una disciplina desgajada y autónoma, sino como un discurso en el que la Lengua adquiere su máxima potencialidad comunicativa y expresiva. Por ello, una buena parte de los textos que hay que analizar y recrear para el conocimiento de la lengua debe ser literaria. Estos textos no sólo habrán de ser creaciones de autores españoles, sino que muchos de ellos pertenecerán a la literatura universal.

Además de ser fundamento del estudio lingüístico, como la expresión más perfecta de la comunicación, a través del texto literario hay que introducir al alumnado en los diversos mundos posibles de la literatura, en sus conflictos, situaciones, personajes, temas y construcciones textuales. Así se desarrollará, por una parte, la intuición literaria y desde ella el gusto por la lectura y la escritura; por otra, apreciarán la multiplicidad de interpretaciones y significados que puede albergar la obra literaria, el potencial transformador que encierra y las claves profundas que almacena para comprender, de manera crítica la mentalidad, cultura y vida de cada época, es decir, la literatura como "testigo" de las diferentes etapas de la historia de la humanidad que ha de ser interpretada desde el presente. Por último, desde ese conocimiento de la literatura, como manifestación histórica y como discurso de enorme valor comunicativo y expresivo, el alumnado puede educar su sensibilidad y desarrollar actitudes de aprecio y estima hacia la obra literaria.

En un mundo en el que representan un papel tan relevante e influyente los medios de comunicación (radio, cine, televisión, prensa, publicidad, etc.), en el área de Lengua se han de estudiar necesariamente sus códigos verbales y no verbales, sus procedimientos de persuasión y seducción y sus intenciones, debido a que los alumnos y alumnas han de vivir inmersos en sus mensajes. El análisis de éstos debe tener por finalidad desarrollar las actitudes críticas y valorativas del alumnado y aprovechar el potencial formativo que los medios puedan proporcionar.

Este conjunto de intenciones educativas, en las que se trenzan objetivos, contenidos y propuestas de trabajo es el horizonte en el que deben desenvolverse una enseñanza actual de la lengua y literatura, tanto en el nivel obligatorio como post-obligatorio.

Las programaciones que han de realizarse en los diferentes ciclos de la ESO y de los cursos de Bachillerato deberían tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- La ESO está concebida como una etapa de consolidación y ampliación de la enseñanza anterior. Por ello habría que centrar las finalidades y pretensiones educativas de la Educación Primaria, en la que, a veces, la preocupación teórica puede hacer olvidar el objetivo básico de aprender las capacidades de leer, escribir, hablar y escuchar, sobre las que hay que insistir a lo largo de toda la Educación Primaria, y no sólo en el primer ciclo de ésta. Los mismos principios deben seguir vigentes a lo largo de todo el proceso educativo.

- En la Educación Secundaria Obligatoria se debería profundizar en el desarrollo de las citadas capacidades.

- El Bachillerato no supone un salto respecto a la etapa anterior, sino una progresión y maduración en el dominio de la Lengua y Literatura.

2.4.2. Propuestas para una mejor adecuación del área de Lengua y Literatura a su función educativa

Existe acuerdo general en que la comprensión y la expresión habladas y escritas deben ser objetivo y empeño compartido de todas las áreas y materias y cuya falta de adquisición determina, en gran parte, el fracaso escolar, por ello deben ser de especial tratamiento en el área de Lengua y Literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y de ninguna manera se pueden olvidar en el Bachillerato.

Aún siendo la Lengua y Literatura materia troncal con una carga horaria importante, sin embargo, en las Comunidades Autónomas con una sola lengua oficial, el número de horas dedicadas a la misma es inferior al horario que en la mayor parte de los países europeos dedican a su lengua materna, por ello se aconseja ampliar su horario en la Educación Secundaria Obligatoria y, en el Bachillerato.

Si conseguir el máximo desarrollo de la capacidad comunicativa del alumnado, atendiendo a la diversidad del mismo, es el objetivo fundamental de la Secundaria Obligatoria, algunas materias optativas de la ESO habría que reconducirlas hacia el refuerzo del alumnado con carencias importantes, contemplándose, al menos, dos bloques básicos de optativas: uno de refuerzo y otro de ampliación. El bloque de refuerzo estaría encaminado a potenciar la troncalidad para los que presenten dificultades básicas en su proceso de aprendizaje. Por ello, la lengua de refuerzo debería ser de oferta obligada en todos los cursos de la ESO y de elección recomendada a los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.

En esta misma línea, es necesario fomentar las actividades complementarias, como medio idóneo para desarrollar convenientemente las capacidades lingüísticas, literarias, críticas y expresivas del alumnado; por ello deberían ser fomentadas y cuidadas por los centros. El profesorado que se ocupe de ellas debería recibir el reconocimiento o la recompensa explícita por parte de las Administraciones educativas cuando se realicen fuera del horario lectivo.

En esta concepción global de la formación lingüística que implica a la totalidad del equipo docente, será imprescindible una promoción de la lectura desde todas las áreas con una planificación y metodología adecuadas a la edad del alumnado. Este planteamiento requeriría profundizar en dos ámbitos: lectura literaria y lectura con fines informativos y documentales. Para ello, será preciso formar al alumnado en el uso de las bibliotecas y de

otros centros de documentación. En el caso de la lectura de los textos literarios, habría que suscitar en el alumnado el disfrute, el goce y el placer de su lectura. Las administraciones educativas competentes posibilitarán que todos los centros educativos fomenten la lectura.

La riqueza lingüística y cultural de España debería ser conocida y estimada en todo el territorio, y, por ello, se propiciará la valoración y el conocimiento de las diferentes lenguas oficiales reconocidas en los respectivos Estatutos de Autonomía y de las culturas y literaturas que a través de ellas se han desarrollado. Del mismo modo, cada centro asumirá la responsabilidad de que el alumnado obtenga la capacidad de comunicación y expresión en una lengua extranjera y facilitará la opción a una segunda fomentando la continuidad de esta elección en cursos sucesivos. En esta línea de enriquecimiento lingüístico y comunicativo, sería deseable que las administraciones educativas dieran las oportunidades a los centros de proporcionar la posibilidad, con carácter optativo, de aprender las distintas lenguas españolas. Esto, sin duda, facilitaría el contacto y la convivencia entre las distintas Comunidades del Estado.

La implantación de las nuevas enseñanzas ha ido acompañada, generalmente, del aumento de las dotaciones y equipamientos necesarios para su impartición. En el caso de Lengua y Literatura se debería potenciar la creación de pequeñas bibliotecas de aula, para el trabajo diario, y una bien dotada biblioteca de centro, atendida por el personal adecuado para que el alumnado pueda estudiar, consultar e investigar. Sería igualmente necesario encontrar espacios culturales y bibliotecas en los barrios como elementos cercanos y habituales para el alumnado, y convertir el centro docente en un espacio divulgador y receptor de la cultura del entorno.

Además de las bibliotecas, las hemerotecas, los laboratorios de idiomas, las emisoras de radio y televisión así como las redes informáticas deberían de estar al alcance del alumnado como medios útiles para lograr el mejor dominio posible de las lenguas. También la incorporación de las nuevas tecnologías es imprescindible en el aprendizaje de la Lengua y Literatura: informática, audiovisual, multimedia, etc.

Las nuevas exigencias de la didáctica de las lenguas demandan a la Universidad (especialmente de las secciones de Filología) la investigación en Lingüística teórica, así como en Lingüística aplicada, como se viene haciendo respecto a la enseñanza de la lengua inglesa o francesa. Los docentes necesitan información y reflexión sobre los modos específicos del lenguaje oral formalizado, y sobre los problemas que suscita el aprendizaje simultáneo de varias lenguas para conseguir programaciones innovadoras y coherentes.

Debido al currículo abierto y flexible que ofrece la LOGSE y que el centro debe adaptar a las características, necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, muchas veces el profesorado demanda ejemplos de actuación que le faciliten tanto la atención y la compensación de las diferencias como la secuenciación adecuada de los contenidos que evite reiteraciones innecesarias entre ciclos y etapas educativas diferentes. Esas disfuncio-

nes en la secuenciación de contenidos y en la metodología no son resueltas en muchas ocasiones ni por los proyectos curriculares de centro ni por los actuales libros de texto, por ello sería conveniente que la Administración educativa de las Comunidades Autónomas, en colaboración con el profesorado, elaborasen modelos y ejemplificaciones de propuestas curriculares para que se facilite la programación a los docentes.

2.5. Ciencias Sociales, Geografía e Historia

2.5.1. Geografía

I. Renovado valor educativo de la geografía

A la Geografía le corresponde, junto con la Historia, un papel preeminente en el área de Ciencias Sociales, además de por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, por ser saberes integradores y tener capacidad estructuradora de los hechos sociales. Las virtualidades educadoras de un buen aprendizaje geográfico radican sobre todo en conferir conciencia espacial y sentido del lugar y en contribuir a adquirir conciencia ambiental y aprecio y respeto por la prodigiosa variedad de los paisajes terrestres, naturales y culturales.

El tradicional valor educativo de la Geografía se refuerza y se renueva hoy en virtud de varios hechos. Estamos ante las primeras generaciones que podrían llegar a vivir sin conocimiento de primera mano del medio; nuestros estudiantes reciben multitud de imágenes visuales de entornos muy distintos del propio, pero tienen mucha menos lectura reflexiva sobre ellos. Los marcos territoriales en que se desenvuelven sus vidas han variado, afirmándose los autonómicos y los supraestatales. Además, se han renovado considerablemente las herramientas que ayudan a lograr las destrezas geográficas; junto con la cartografía convencional, indispensable para aprender a situarse en el medio y para relacionar el terreno con el mapa, se dispone hoy de cartografía asistida por ordenador, de imágenes por satélite, etc. Sin olvidar la larga y contrastada experiencia en trabajo de campo donde la educación geográfica ha dado lo mejor de sí misma. Se necesita una buena enseñanza de la geografía que ayude a dar contenido y sentido a la mirada, que enseñe a "ver" de modo informado y crítico.

Por estas razones, la geografía está presente en todos los currículos de los países europeos hasta los 16 años y en la mayoría de los casos en las distintas modalidades de la enseñanza secundaria superior. En España, de acuerdo con el decreto 1.178/1992, la geografía se encuentra sólo en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

II. Valoración de los contenidos curriculares de geografía en la ESO

Interesa aprovechar bien las capacidades formativas de la geografía y, por ello, es necesario comentar y valorar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (presentes,

sobre todo, en los bloques temáticos de Territorio y Sociedad y El Mundo actual) fijados por la normativa correspondiente.

Es necesario advertir, en primer lugar, que algunos contenidos englobados bajo apreciaciones demasiado genáricas y negativas de la realidad ambiental y social (degradación y deterioro ambientales, desequilibrios territoriales y sociales) deben compensarse con el estudio de la diversidad de los paisajes terrestre y de los fenómenos de aculturación. Se logrará así que los hechos históricos y geográficos logren elocuencia por sí mismos y que conceptos generales útiles no pierdan significado a base de utilizarlos en situaciones muy distintas.

En segundo lugar y, sobre todo, se da un uso no acertado del criterio de escala, que supone la lógica geográfica más importante. Los repertorios de contenidos geográficos, en efecto, van seleccionando aspectos de geografía general (relieve, clima, vegetación, población, urbanización, etc.) y trasladándolos a un sistema de escalas: mundo, España, Comunidad Autónoma y, en su caso, localidad. Ello impide precisamente la visión geográfica integradora, de forma que es imposible, con este planteamiento, lograr imágenes integradas e identificables de las unidades geográficas que se estudian. Las cosas no significan lo mismo en las grandes que en las pequeñas escalas y no se entienden mejor porque se trasladen, por ejemplo, del barrio urbano a una comunidad interestatal.

Este uso inadecuado del criterio de escala da lugar a efectos no deseables. No es el menor el que las autoridades educativas autonómicas se vean casi obligadas a introducir la escala autonómica en la misma manera y orden en que se desgranan los contenidos generales. De modo que no se puede hacer un estudio coherente de la región o de la nacionalidad, como tampoco de España, en ambos casos con su personalidad compleja y plural, sino tan sólo de aspectos sueltos e inconexos de su realidad geográfica, ambiental, territorial y social.

Esta presentación inconexa de la realidad geográfica entraña el desconocimiento de la realidad plural de la España actual y, muy en particular, la ausencia de toda enseñanza sobre otras comunidades autónomas que no son la propia. Sería de lamentar que el éxito logrado en la transformación autonómica del Estado se trocara en ignorancia de los ciudadanos de la realídad de otras Comunidades.

III. Orientaciones de reordenación curricular en la ESO y en el Bachillerato

Para evitar desperdiciar los valores educativos de la geografía, en contra de la voluntad que dio lugar a la LOGSE y a las actuaciones de las Administraciones educativas, parece aconsejable reordenar los contenidos en función de factores de orden científico y pedagógico. Entre otras cosas se trata de permitir que no se hagan coincidir en el tiempo automáticamente contenidos históricos y geográficos no demasiado asimilables (por ejemplo, Prehistoria y Antigüedad con medio físico).

Se propone una secuencia en bloques más fácilmente identificables, de manejo más fácil por parte de los profesores tanto en tiempos, como en contenidos, técnicas e instrumentos. A partir de esta secuencia básica, las Administraciones y los centros podrían establacer el orden y desarrollar cada uno de los bloques de acuerdo con sus opciones.

Un primer gran bloque tiene que ver con los medios naturales y recursos ambientales (elementos, distribución, conservación y manejo), así como con los recursos humanos y económicos; sistemas y paisajes agrarios, urbanos e industriales; y la organización territorial y política.

El segundo conjunto está constituido por el estudio de algunos grandes ámbitos geográficos mundiales (particularmente europeos e iberoamericanos); el tercero por el estudio geográfico de España; y, el cuarto, por el estudio geográfico de la Comunidad Autónoma.

Se recomienta, por último, introducir una geografía (además de como materia obligatoria de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) como optativa para las otras modalidades de bachillerato. Sería congruente con la necesidad de dar a conocer la realidad plural de España, dando la oportunidad de que se estudie no sólo la organización territorial actual de España y algunas de sus dinámicas geográficas actuales en el marco de la Unión Europea, sino también de avanzar en el conocimiento regional.

2.5.2. Historia

I. Historia y Humanidades

La aproximación histórica parece la más eficaz para comprender las Humanidades en edades tempranas. Por eso la Historia es el ámbito en que todas deben alojarse. Es, en cierto sentido, el envolvente indispensable de todo el estudio de las Humanidades, no sólo por el carácter histórico de ellas -y de la vida humana misma-, sino porque es la condición de su acceso inteligible. Solamante una imagen adecuada de la historia universal, concretamente de Europa, de América, de España en su conjunto y de su diversidad, puede permitir el acceso a las disciplinas de lo humano.

La Filosofía es comprensible cuando se la ve históricamente, desde las situaciones en que ha nacido, con su justificación y la insuficiencia que ha obligado a seguir pensando, a completar la verdad alcanzada con lo exigido por una nueva situación. A su vez, la Historia de la Filosofía lleva en sí un conocimiento de la historia general de los pueblos occidentales.

Análogamente, la lengua se comprende en sus orígenes y transformaciones, sus vinculaciones y parentescos (así, las lenguas románicas). Y la Literatura resulta inteligible y estimable en el curso de su historia, ligada al conjunto de la vida que en ella se expresa.

Esta perspectiva hace también posible el conocimiento de las diversas dimensiones humanas, el Arte, la cultura, la política, la ciencia y la técnica inseparable del hombre y sus proyectos.

Los diferentes estudios deben ser convergentes en una visión total que sea una introducción en el mundo en que se ha de vivir. La Historia tiene que ser lo que, por sus pasos contados, muestra lo que ha sido la humanidad hasta llegar a nuestros días. Así se puede asistir al nacimiento de los problemas, a los intentos de solución y superación, al descubrimiento de las ideas que han hecho posible enfrentarse con las dificultades, dudas, fracasos que amenazan al género humano.

II. El respeto a la Historia

Partiendo de las anteriores consideraciones, la primera reflexión sobre la enseñanza de la historia es que debe fundarse en un escrupuloso respeto a la historia misma.

La historia versa, por definición, sobre los hechos pretéritos. La historia debe presentar lo efectivamente sucedido en el pasado. Por eso el respeto a la historia comienza por el respeto a los hechos históricos mismos y a las fuentes que nos los han hecho accesibles. Ello exige la capacidad de examinar críticamente esas fuentes y de utilizar y analizar con discernimiento y objetividad los documentos históricos. La manipulación o distorsión de los hechos históricos en función de intereses presentes, de posiciones ideológicas o de proyectos colectivos de futuro, representa, en mayor o menor grado, una rechazable mistificación de la historia.

En el sentir del Grupo de Trabajo, la enseñanza de la historia en general y de la historia de España, en particular, deberían reforzarse y se debería evitar en la interpretación de los hechos, tanto un "esencialismo" unitarista y dogmático, como un "presentismo" que proyecte hacia el pasado valores y categorías del presente, así como enfoques excesivamente localistas o reduccionistas.

La historiografía debe estar abierta a las diferentes perspectivas y enfoques en la interpretación de los hechos históricos procedentes de los propios historiadores, dedicados profesionalmente a esta disciplina. Por ello, el postulado del respeto a la historia, conduce al respeto a la Comunidad científica de los historiadores.

La discusión sobre la historia y su papel en el sistema educativo ha surgido ya con anterioridad en otros países de nuestro entorno, y está felizmente viva entre nosotros. Sería positivo que los poderes públicos estimulasen la continuación de esta discusión en el ámbito académico, contando con las aportaciones ya realizadas, sobre el tipo de historia que debe ser enseñada.

III. La enseñanza de la Historia

No puede, sin embargo, esquivar el Grupo de Trabajo la tarea que se le ha confiado. Y, por tanto, debe expresar algunas opiniones sobre la enseñanza de la historia.

Ante todo considera útil indicar -para evitar los efectos de un cierto movimiento pendular- que el hilo conductor de la enseñanza de la historia debe ser la perspectiva cronológica en términos que ayude eficazmente a los alumnos a comprender el surgimiento y desarrollo de los sucesos históricos relevantes y significativos; que igualmente -sin caer en pretéritos excesos de retención memorística- la enseñanza de la historia debe conseguir que los alumnos consoliden un caudal mínimo de datos históricos concretos que les permita situar los grandes acontecimientos históricos y conservar una cultura histórica asentada y disponible para enmarcar cualquier tipo de reflexiones y relaciones.

El Grupo de Trabajo entiende, asimismo, que se debe mejorar el estudio de la Historia de España en la educación secundaria. Considera que la comprensión de nuestro presente sólo es posible desde el conocimiento de nuestro pasado. Sin memoria histórica no parece que ni los individuos, ni las colectividades, puedan orientarse, sobrevivir, ni progresar. Prescindir de esa memoria ideologizando o politizando el pasado, puede tener un fuerte costo para todos.

Una mejor comprensión y entendimiento de nuestro presente exige ir más allá de lo puramente contemporáneo. En el caso de nuestra historia significa remontarse a algunos acontecimientos anteriores, partiendo de la romanización hasta la invasión musulmana, y prestando especial atención al surgimiento de los Reinos y las Coronas en la Edad Media y al proceso de su articulación dentro de la Monarquía Hispánica.

En este sentido, es esencial, a jucio del Grupo de Trabajo, estudiar específicamente el funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII. Como es indispensable dar cumplida noticia de cómo ese modelo inicial de la Monarquía Hispánica se fue encaminando hacia moldes unitarios desde la Monarquía Borbónica hasta el estado liberal y Constitucional. Se recomienda, por ello, examinar con detenimiento el proceso de formación del Estado liberal desde el siglo XIX hasta ya entrado el XX con el surgimiento, en mutua interacción de los planteamientos centralistas y sus alternativas foralistas, federalistas y nacionalistas.

En todo caso, la historia debería sobrepasar la perspectiva local para abrirse a contenidos adecuados de la historia universal. Parece indiscutible a este respecto que debe contemplarse de forma expresa lo que tenemos de común culturalmente con los demás pueblos de Europa y que fundamenta la actual integración europea.

Se trataría, en suma, de garantizar el acceso del alumnado de enseñanza secundaria a aquellos contenidos que posibiliten la construcción de una imagen rigurosa del

devenir histórico de las distintas formaciones políticas que han configurado España para, de esta manera, comprender su presente y eventualmente las posibilidades y expectativas ante el futuro.

IV. Función de la enseñanza de la historia

Un adecuado estudio de la historia permitiría transmitir al alumnado ante todo el sentido de "historicidad" de los hechos estudiados que habrían de abarcar perspectivas, políticas, sociales, económicas, culturales, artísticas, etc. Se trata de hacer comprender que estos fenómenos, son todos fruto de procesos de larga duración cuyo conocimiento enriquecerá a los jóvenes de principios del siglo XXI y multiplicará su propia experiencia con la de las generaciones que les han precedido.

Esta perspectiva histórica debería ayudar a la formación en las jóvenes generaciones de:

- Un sentido del tiempo y de la duración que les permita situar los acontecimientos en un continuo y descubrir el nexo entre ellos así como ser conscientes de la lentitud de los procesos de cambio . El alumno debería poder descubrir a través de la Historia hasta qué punto la tarea de las generaciones anteriores ha influido en un acontecimiento concreto
- Un espíritu crítico despierto capaz de discernir entre las fuentes y su validez para reconstruir esos tiempos pasados y para apreciar la interconexión entre los diferentes planos -cultural, social, económico, etc.- de la realidad humana.
- Una conciencia de la "alteridad", es decir de que las sociedades humanas se han organizado de formas diversas, distintas a las apreciables desde el punto de vista individual, de forma variable en el transcurso del tiempo y en los diversos países atendiendo a los problemas y a los retos con los que se enfrentaban.
- Un bagaje cultural y formativo capaz de habilitarle para construir su propio mapa mental y llegar así a una interpretación individualizada del mundo y de la vida.

V. Objetivos de la enseñanza de la historia

En este sentido podrían concretarse ciertos objetivos, sin duda ambiciosos, para que el alumnado, al terminar la etapa, poseyera un conocimiento adecuado y suficiente acerca de:

- La evolución de las formas y los sistemas de aprovechamiento y explotación de los recursos económicos, de su reparto, así como de las relaciones económicas y de intercambio entre los distintos grupos humanos y territorios de España.
- Las distintas formas de organización social y las características, a través de la historia de España, de las relaciones y mentalidades sociales, destacando los procesos de cambio y evolución que han experimentado.
- La organización y administración de España, su conformación política y el carácter de las relaciones que en cada momento histórico se han establecido

entre las Comunidades que la integran. Las distintas concepciones del Estado, la evolución de las formas del poder político y sus repercusiones sociales a lo largo de la historia.

- La evolución histórica de la proyección internacional de los diversos territorios de la Monarquía española y de España, especialmente en América y también en Europa, en el Mediterráneo y en Africa, así como el carácter de sus relaciones exteriores.
- La localización y ubicación temporal de las principales civilizaciones históricas que han tenido proyección en la historia de España.
- La comprensión de que los hechos y acontecimientos históricos están generados por múltiples causas, la identificación de las más relevantes y las relaciones entre ellas, sin olvidar el papel que en la explicación histórica desempeñan las intenciones humanas.

V. Ampliación de horarios para el estudio de la historia

La mejora del estudio de la historia en los términos que acaban de ser expuestos, llevan al Grupo de Trabajo a recomendar que por parte de las Administraciones educativas se proceda a reforzar estos estudios en toda la enseñanza secundaria ampliándolos en cuanto sea posible, tanto en ESO como en el Bachillerato.

2.6. Consideraciones sobre el profesorado

El profesorado no es objeto específico de este dictamen, sin embargo las alusiones a su papel, formación, consideración social y condiciones profesionales han sido una constante en las sesiones del Grupo de Trabajo, tanto en el pleno como en las comisiones. Es lógico, puesto que cualquier tema educativo está relacionado estrechamente con la función docente ya que cualquier mejora de la enseñanza han de llevarla a cabo los profesores.

Resulta evidente que ninguna reforma educativa puede realizarse sin la colaboración del profesorado, sin que pueda eximirse de esa responsabilidad al resto de la sociedad en general y a la administración educativa en particular. En este momento existe cierta desmotivación profesional de los docentes debido, entre otras causas, a la dureza del trabajo que realizan, la complejidad de las nuevas funciones que con la LOGSE deben desempeñar (atender a la diversidad del alumnado, fomentar la colaboración en el aula, educar en la tolerancia y en el respeto a los demás y, por supuesto, transmitir conocimientos), la sensación de abandono e indefensión ante problemas muy diversos, la falta de estímulo profesional y de reconocimiento social; por ello habría que estudiar por parte de las administraciones fórmulas que impliquen más activa e ilusionadamente al profesorado en la tarea docente como: mejorar y actualizar su formación adecuada y dotarle de los medios necesarios, primar los esfuerzos de aquéllos profesores más implicados en la actividad docente, facilitándoles la investigación educativa, la participación en programación y elaboración de material didáctico, la incorporación a actividades de formación, el reciclaje y

la actualización científica y didáctica, la movilidad entre los niveles educativos incluidos los universitarios.

El nuevo sistema encomienda a la función tutorial una compleja y laboriosa dedicación: es necesario mantener una estrecha relación con el alumnado, ayudarle en la integración escolar, analizar su proceso de aprendizaje y orientarle en su futuro académico o profesional, mantener contacto con la familia, con el profesorado del grupo y con el Departamento de Orientación. Esta nueva función, que se suma a los cambios en el enfoque didáctico de la tarea docente, necesita también formación, reconocimiento y ayuda.

Tal como se ha señalado anteriormente, es necesaria la formación inicial del profesorado en las aulas universitarias. Igualmente, al seleccionar al profesorado que impartirá clases en la ESO y en el Bachillerato se debería dar la misma importancia a la capacitación pedagógica que a la científica. Por último, la formación continuada del actual profesorado debería contemplar contenidos científicos y didácticos y realizarse preferentemente en los centros docentes.

Otra importante aportación de la LOGSE ha sido el cambio de concepto de la evaluación que ha pasado de ser un medio de clasificación y medida a integrarse como instrumento de ajuste y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación que demandamos anteriormente debe extenderse más allá de los contenidos y las nuevas metodologías para proporcionar métodos de evaluación que constituyan una ayuda eficaz para alcanzar los objetivos didácticos.

La situación actual de profesorado de Latín y Griego que carece de horario suficiente para completar su actividad decente podría mejorar atendiendo a dos vías de implantación de la Cultura Clásica: en los antiguos centros de Formación Profesional convertidos en Institutos de Educación Secundaria (sacando a concurso las plazas de esa materia que allí se vayan originando); y en la Educación Secundaria de Adultos, donde las Administraciones educativas deberían ampliar la implantación de esta materia.

Para que la labor docente sea eficaz y la Filosofía pueda aparecer ante los estudiantes de Bachillerato con la claridad y el atractivo que le son inherentes, es imprescindible que el profesorado, con independencia de su perfecto dominio de los contenidos, sea también formado en la utilización de los recursos didácticos generales y específicos, adecuados al momento psicoevolutivo de los escolares.

La preparación específica del profesorado de Ética deberá entenderse tanto con referencia a los contenidos filosóficos como a los procedimientos didácticos, de manera que responda, por un lado, a las peculiaridades de la materia y, por otro, a las características psicoevolutivas de los jóvenes, sin tampoco descuidar lo que dice la ley en relación con los objetivos concretos del ciclo formativo de la ESO.

El recientemente publicado *Informe mundial sobre la educación*[7], dedicado especialmente al análisis de la profesión docente, señala con acierto la dificultad de lograr un equilibrio en la formación requerida para ser hoy profesor:

> *"Dada la relevancia que se asigna a la función docente, las tendencias generales de la formación de los docentes se pueden interpretar, en líneas generales, como un equilibrio inestable entre el interés por preparar a maestros que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudios obligatorios del sistema escolar en el que actúan y la preocupación por formar a profesores que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizaje de sus alumnos y sus intereses en general. En la práctica, esta distinción no es absoluta y tajante, sino ante todo una cuestión de orientación; corresponde en cierta medida a otras distinciones que se suelen establecer en la educación, por ejemplo, entre fines educativos utilitarios o el punto de vista social y humanista, o entre enfoques didácticos centrados en las materias o en el alumno. El equilibrio establecido en un momento dado refleja en gran medida lo que la sociedad espera de la escuela y de la enseñanza".*

Está claro que en los países occidentales hoy se espera mucho de la escuela y los profesores asumen una gran responsabilidad social.

---

[7] UNESCO (1998) *Informe mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid. Santillana/UNESCO. p.43.

CONCLUSIONES

8. En geografía, cuyo estudio debería también ser reforzado, se recomienda dar a conocer la realidad plural de España de modo que se estudie no sólo su organización territorial actual y algunas de sus dinámicas geográficas en el marco de la Unión Europea, sino también que se avance en el conocimiento regional. En la ESO se aconsejaría reordenar los contenidos temáticos de geografía general.

9. Se considera deseable que las Administraciones educativas faciliten el aprendizaje opcional de las diferentes lenguas españolas en los términos señalados en el apartado IV.2.4.2 de este dictamen.

10. El acercamiento de los alumnos al conocimiento de la cultura clásica es altamente recomendable. El currículo de esta materia debe diferenciarse claramente en dos cursos. De esta manera, los alumnos del último año de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que opten por el segundo curso de cultura clásica podrían iniciarse en algunos contenidos lingüísticos inseparables de dicha cultura.

11. Se recomienda a las Administraciones educativas que, dentro de la flexibilidad que la ordenación del Bachillerato permite, consoliden la presencia efectiva del latín y el griego en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, sin perjuicio de que, en todo caso, el latín sea siempre materia obligatoria para los alumnos que cursen el itinerario de Humanidades.

12. Se recomienda a las Administraciones educativas que organicen los contenidos sobre "La vida moral y la reflexión ética", presentes ya en las enseñanzas mínimas del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, en una materia específica. Esta materia de ética, que habrá de ser evaluada de forma independiente, será impartida por el profesorado que tenga la preparación específica adecuada.

13. Se propone que la presencia de la filosofía en el Bachillerato sea también potenciada para lograr, de forma más adecuada, la consecución de los objetivos formativos que tiene atribuidos. Sus contenidos obligatorios deberán abordar el enfoque histórico y el temático, de tal forma que los grandes problemas filosóficos sean tratados desde la imprescindible perspectiva histórica.

14. Es necesario que la enseñanza de la historia del arte, en el contexto de una historia que la hace reconocible e inteligible, forme parte de la educación de los alumnos en la enseñanza secundaria. También se insta a las Administraciones educativas para que fomenten la formación musical, la creación de grupos corales e instrumentales, las audiciones y los conciertos, el conocimiento directo de las obras de arte y el aprendizaje de la danza.

15. Ninguna reforma educativa puede llevarse a cabo sin el apoyo del profesorado. Su mi-portancia es fundamental para el perfeccionamiento del sistema educativo. Se insta a la mejora de su promoción profesional.

A la vista de lo anteriormente expuesto, se formulan las siguientes:

CONCLUSIONES

1. Es preciso reforzar en la educación secundaria el estudio de las Humanidades dada su importancia para la formación integral de las personas.

2. La enseñanza de la lengua ha de centrarse en el desarrollo y ampliación de la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita. El dominio de la lengua escrita y el uso correcto del código oral han de convertirse en objetivos de esta enseñanza. Debe potenciarse el conocimiento de la literatura como manifestación histórica y expresión de la capacidad creativa del ser humano.

3. Es necesario ampliar el tiempo que los jóvenes dedican a la lectura a través de un espacio de lectura literaria. Este tiempo específico estará dedicado a la lectura íntegra de obras literarias. Los textos no habrán de ser sólo creaciones de autores españoles, sino que muchos de ellos formarán parte de las obras clásicas de la literatura universal.

4. Se recomienda, además, la lectura con fines documentales, y la formación de los estudiantes como usuarios de bibliotecas y otros centros de documentación. Las Administraciones educativas deberían favorecer la creación de bibliotecas de aula para el trabajo diario y bibliotecas de centro para que los alumnos puedan perfilar sus propios itinerarios de lecturas.

5. La enseñanza de la historia en general y de la historia de España, en particular, debería reforzarse desde la perspectiva y con los contenidos que se recogen en el apartado IV,2.5.2. del presente dictamen. Se recomienda a las Administraciones educativas que estudien la posibilidad de reforzar el horario destinado a estos estudios a lo largo de la educación secundaria.

6. La historia debe sobrepasar la perspectiva local para abrirse a una visión más universal. Es fundamental, por ello, contemplar de forma expresa lo que hay de común con los demás pueblos de Europa y que fundamenta la actual integración europea. El sistema educativo debería garantizar el aprendizaje de las principales lenguas europeas.

7. El hilo conductor de la enseñanza de la historia debe ser la perspectiva cronológica en términos que ayude a comprender los acontecimientos relevantes y significativos.

La enseñanza de la historia debe conseguir que los alumnos consoliden un caudal mínimo de datos históricos que les permita situar los grandes acontecimientos y conservar una cultura histórica para enmarcar cualquier tipo de reflexiones y relaciones.

16. El Grupo de Trabajo hace un llamamiento para que las Administraciones educativas puedan contar con los recursos financieros necesarios, en su caso, para llevar a cabo las propuestas formulabas.

17. Se recomienda a las Administraciones educativas competentes que orienten a los centros, a los profesores y a las editoriales de libros de texto para que otorguen una especial importancia a los contenidos y a los valores recogidos en el cuerpo de este dictamen.

18. Todo lo anterior debe entenderse sin perjuicio de lo expresado en todos y cada uno de los apartados de este dictamen, a cuyo contenido pormenorizado estas conclusiones se remiten "*in toto*".

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA