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:

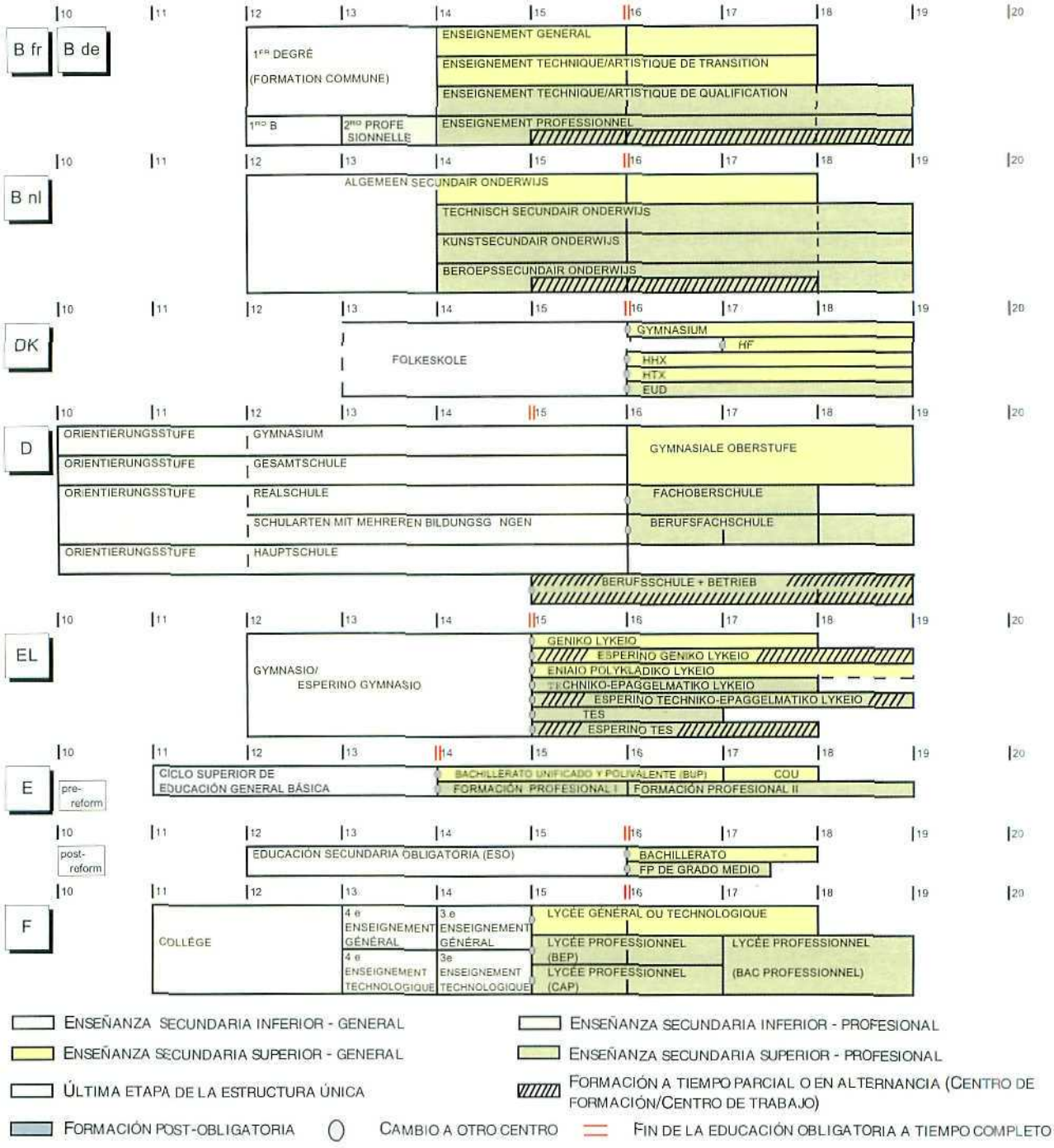
- En la mayoría de los países (Bélgica, Alemania, España, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Austria y Reino Unido) los alumnos cambian de centro al pasar de la educación primaria a la secundaria, permaneciendo generalmente en el mismo hasta el final de la secundaria superior. En algunos casos los estudios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

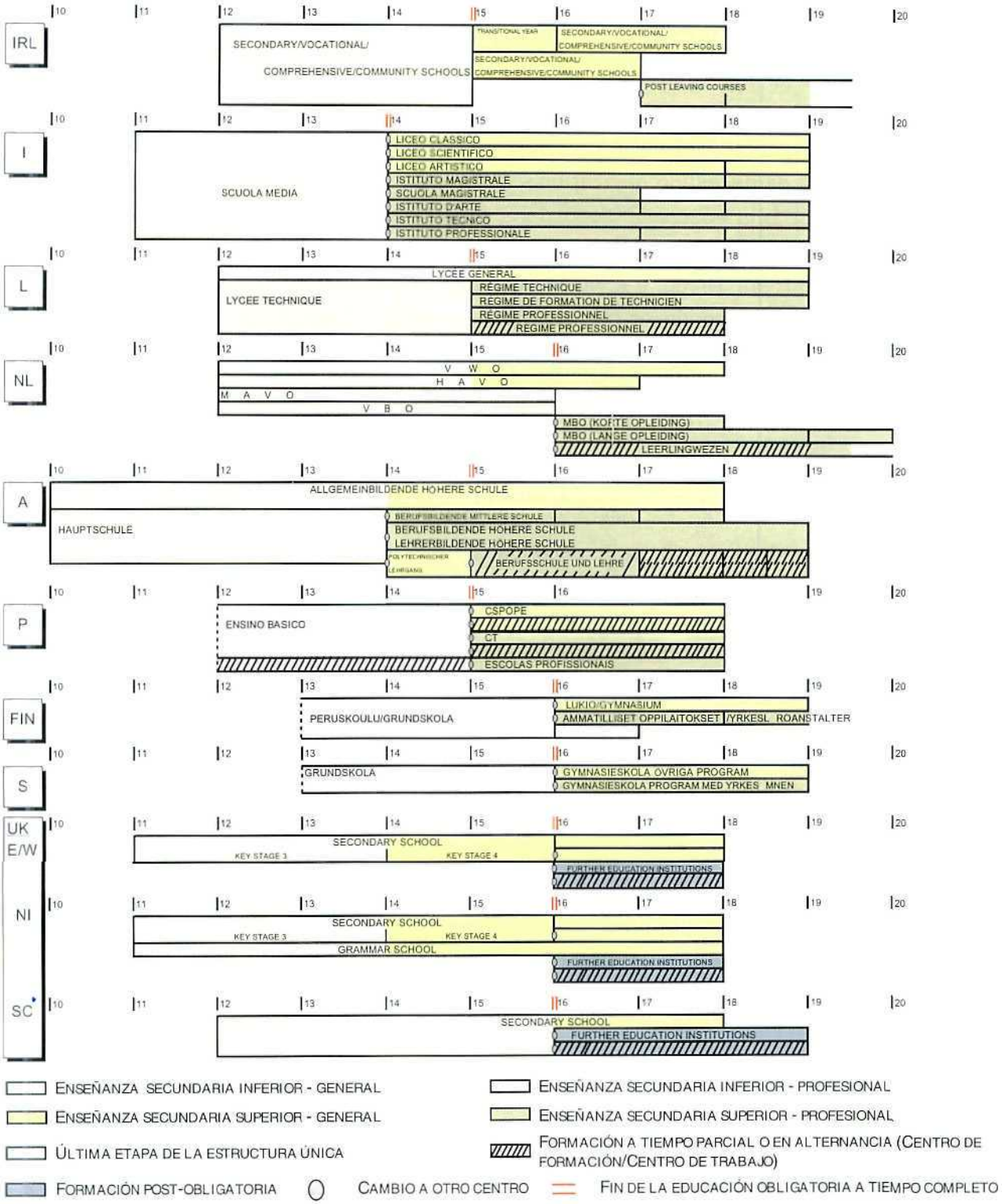
GRÁFICO 1. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA[2]



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.



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.

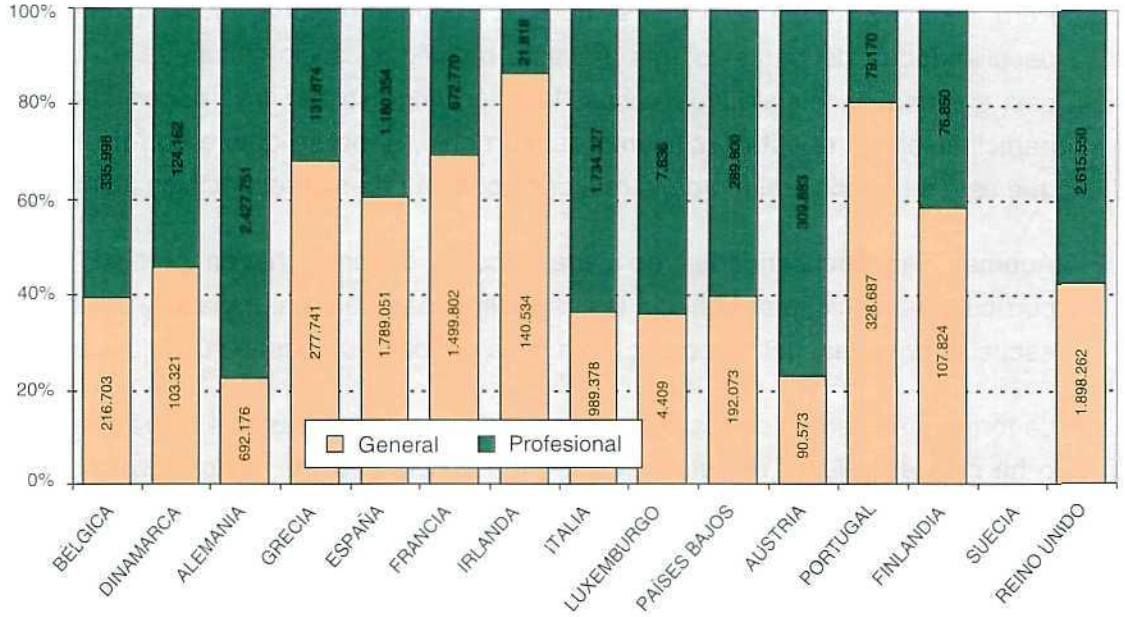
1.2. La toma de decisiones respecto al currículo

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 currículo** 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				
Países 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

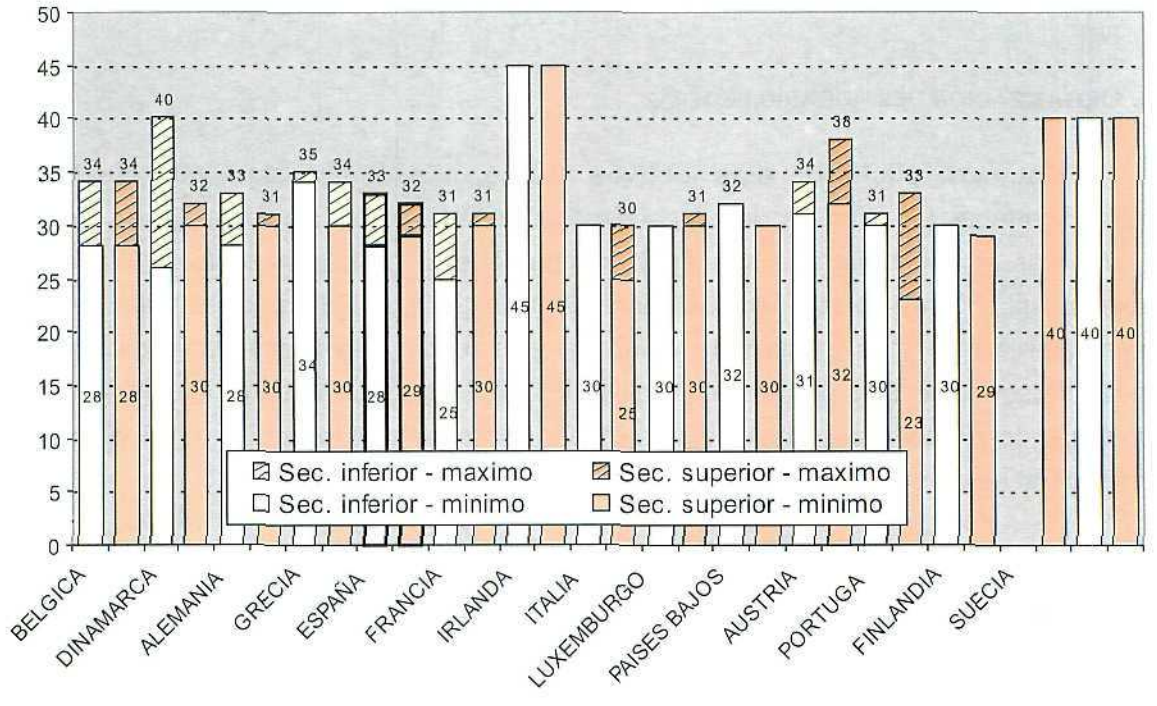
El **número oficial de días lectivos al año** varía de un país a otro. En España, Grecia y Portugal, los alumnos de educación secundaria superior asisten a clase un mínimo de 175 días al año, mientras que en Luxemburgo esta cifra alcanza los 216 días. Sin embargo, estas cifras no son particularmente 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



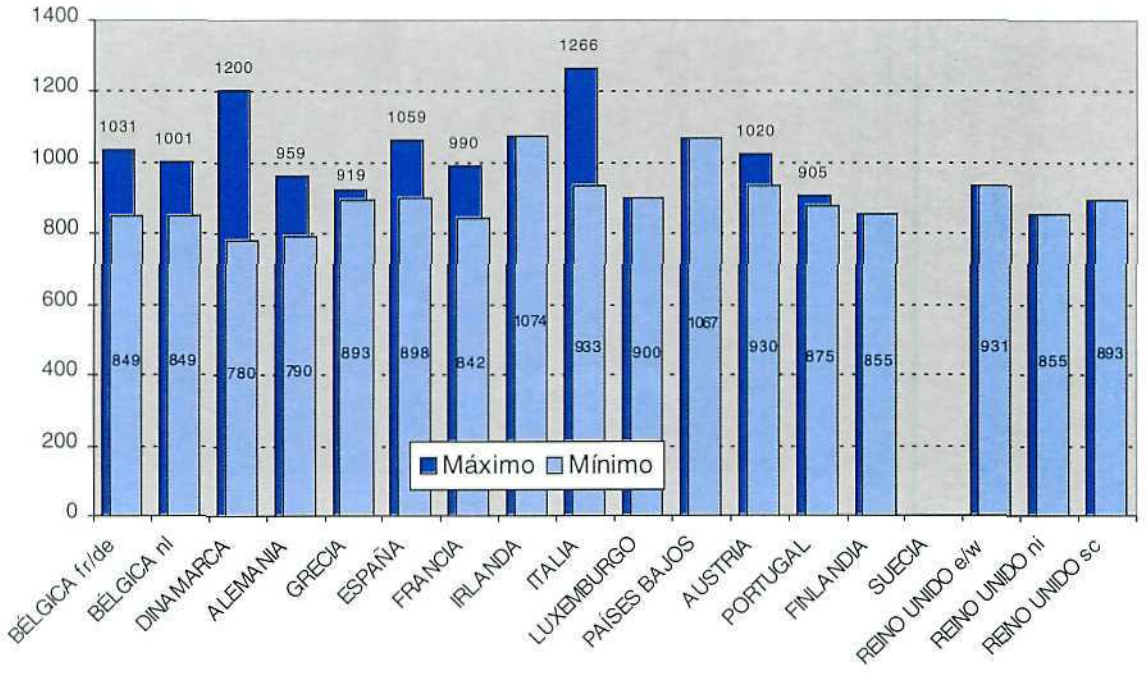
Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

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



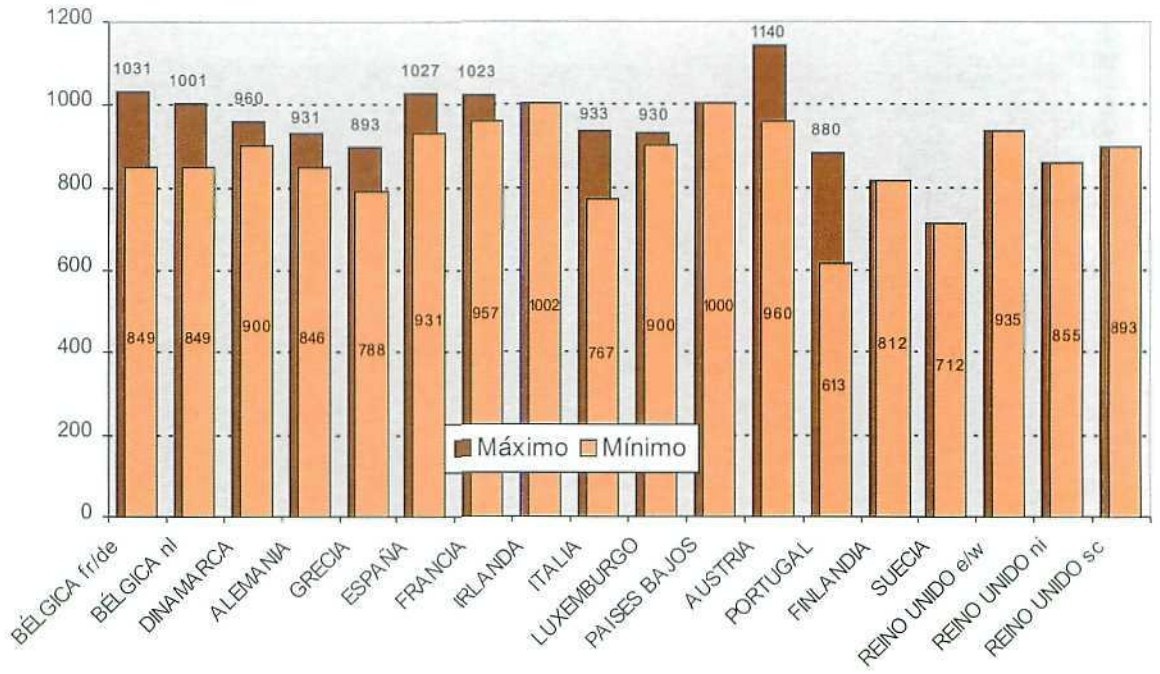
Fuente: EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.

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.

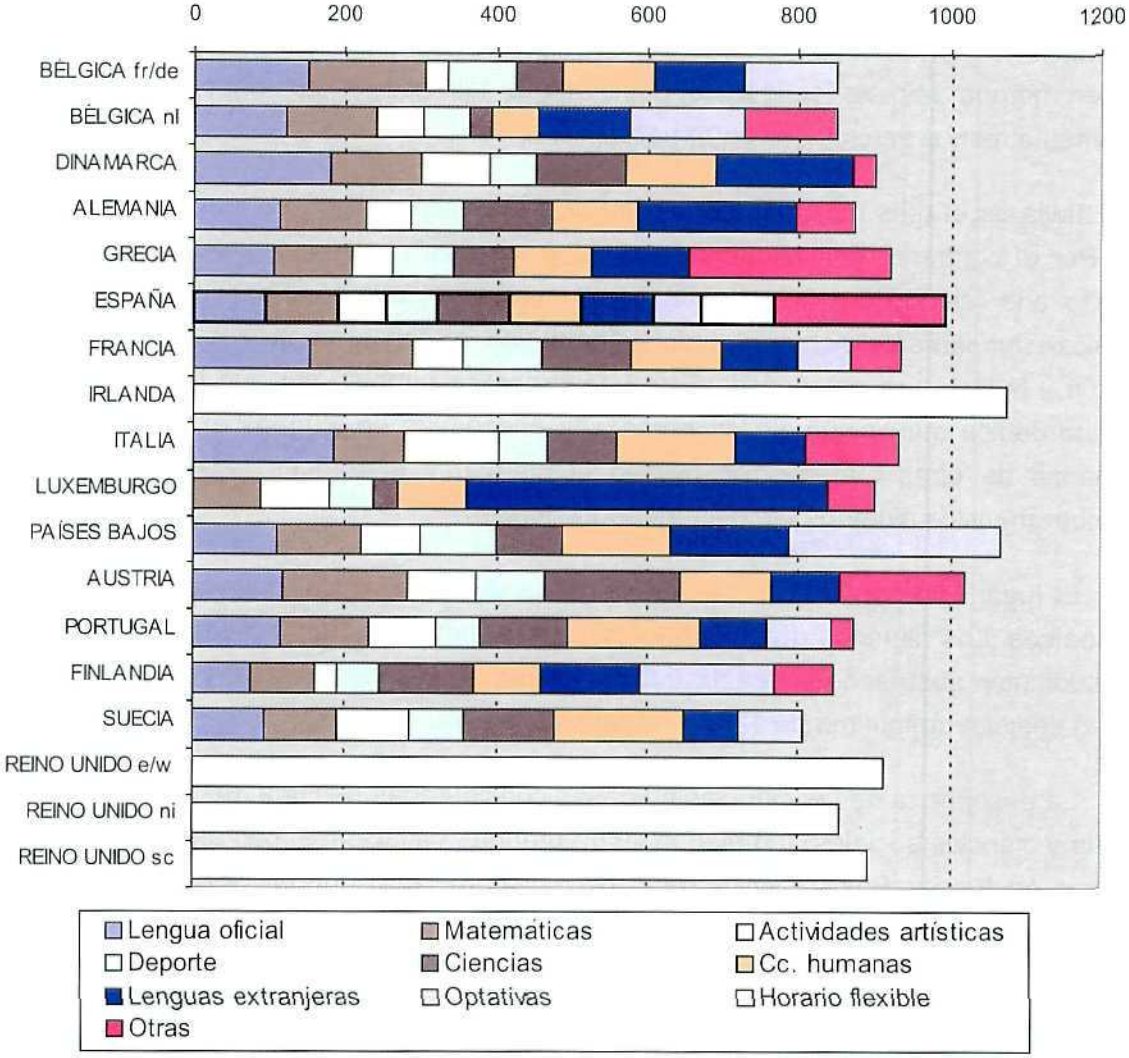
Únicamente en aquellos países donde el currículo especifica la distribución mínima de horas lectivas por materia se puede comparar el tiempo que se establece para cada una de ellas.

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 8° 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 ca*sos 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.

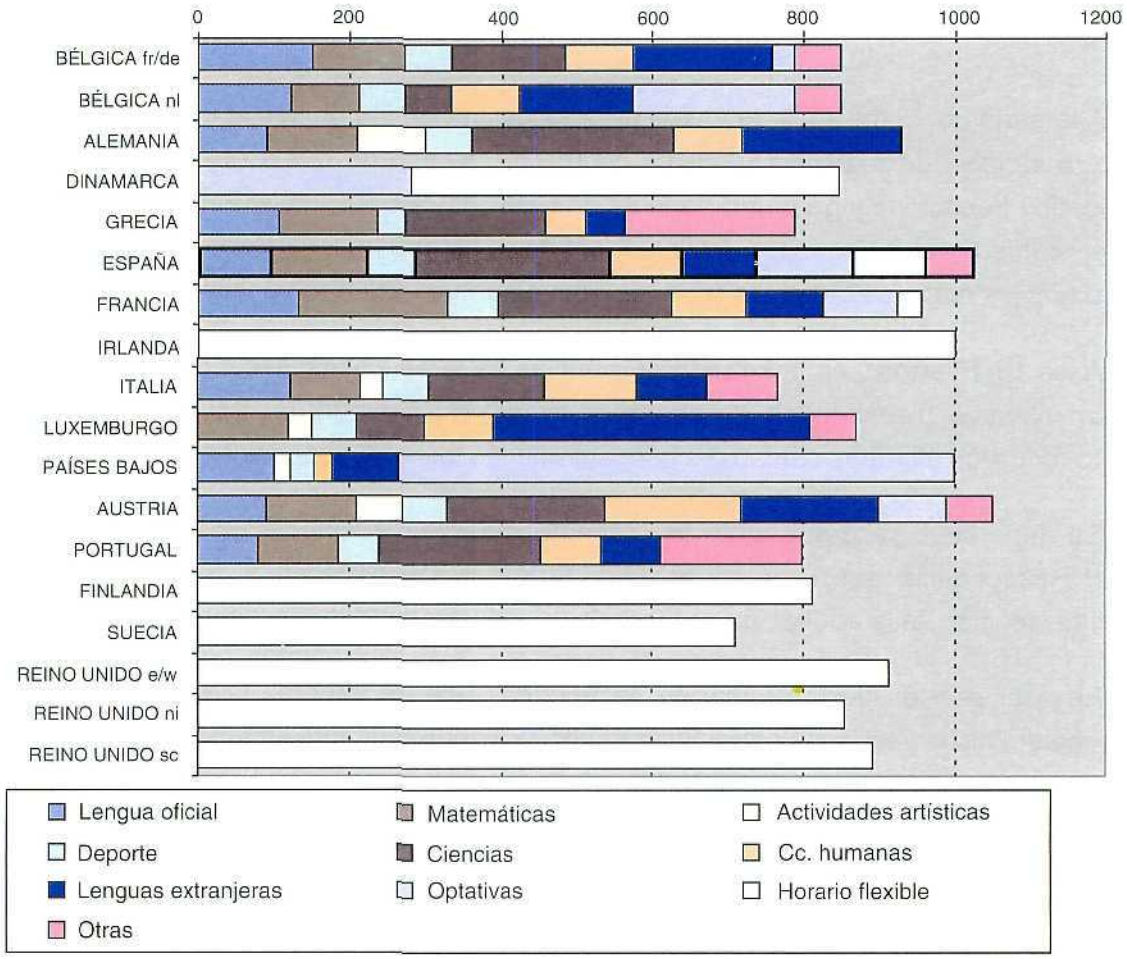
En esta sección de la educación secundaria superior general, la enseñanza de la lengua, matemáticas y lenguas extranjeras continúa siendo bastante importante en la mayoría de los países. Sin embargo, en aquellos en los que el programa no se ha flexibilizado en función de las elecciones individuales de 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.

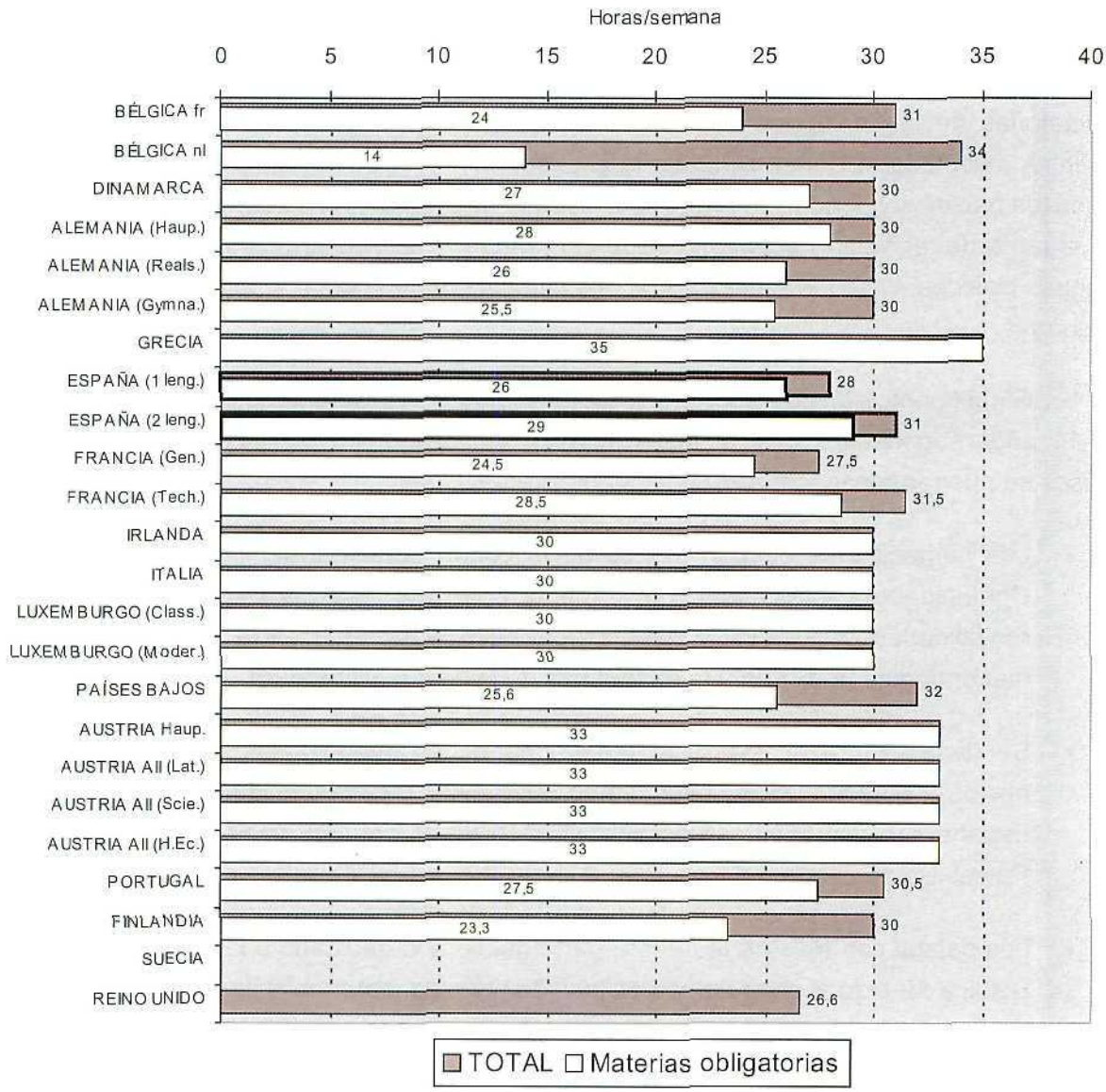
Globalmente considerado, el tiempo dedicado a las materias de humanidades a los 13-14 años supone del 20% al 45% del currículo obligatorio. Analizando este dato por países se pueden reconocer tres situaciones diferenciadas:

- 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.

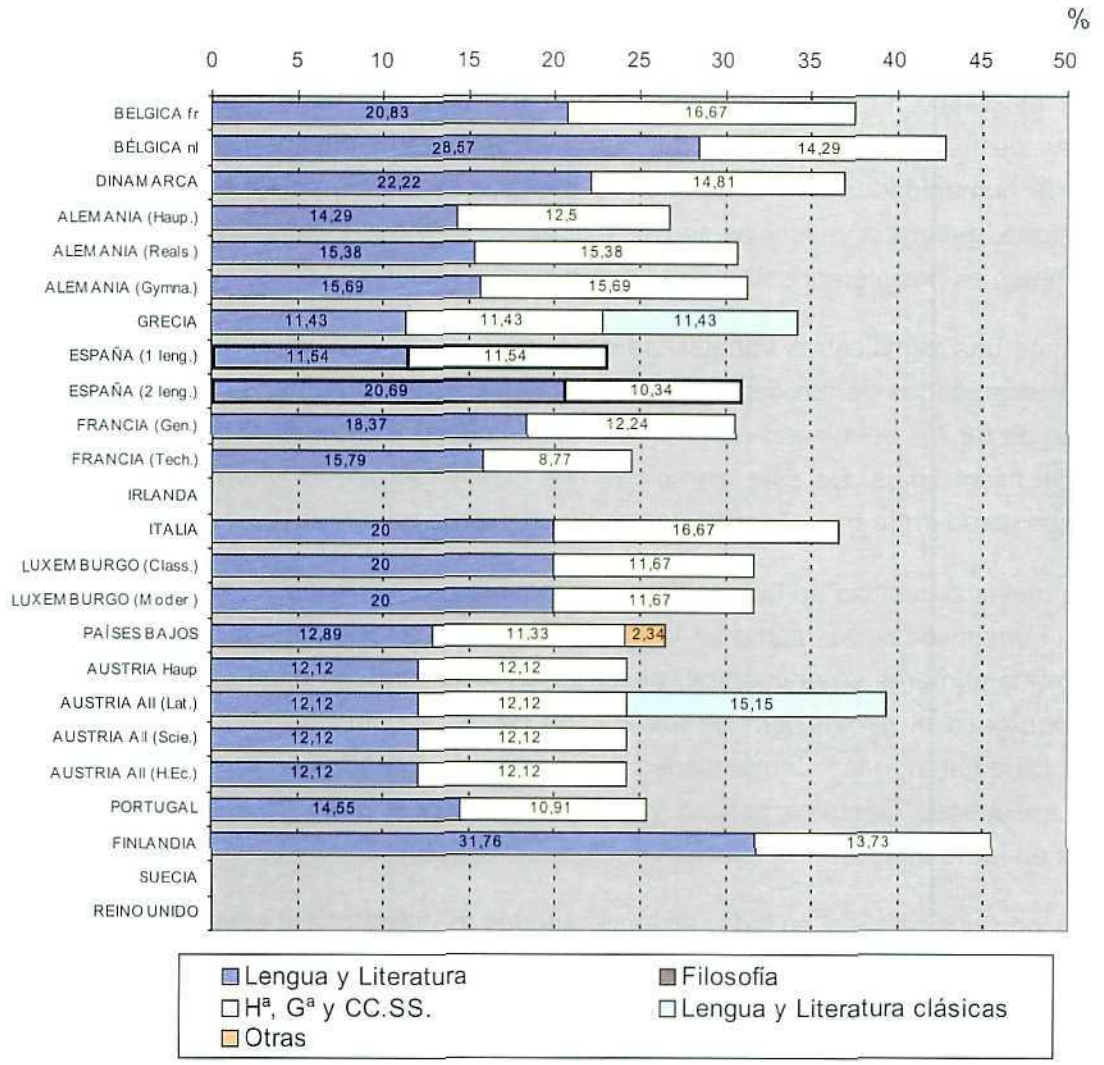
Países Bajos: Datos estimados (el número de periodos lectivos semanales en la educación secundaria inferior es 32, y de este horario dedica el 20% a materias optativas).

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 austríacos 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%.

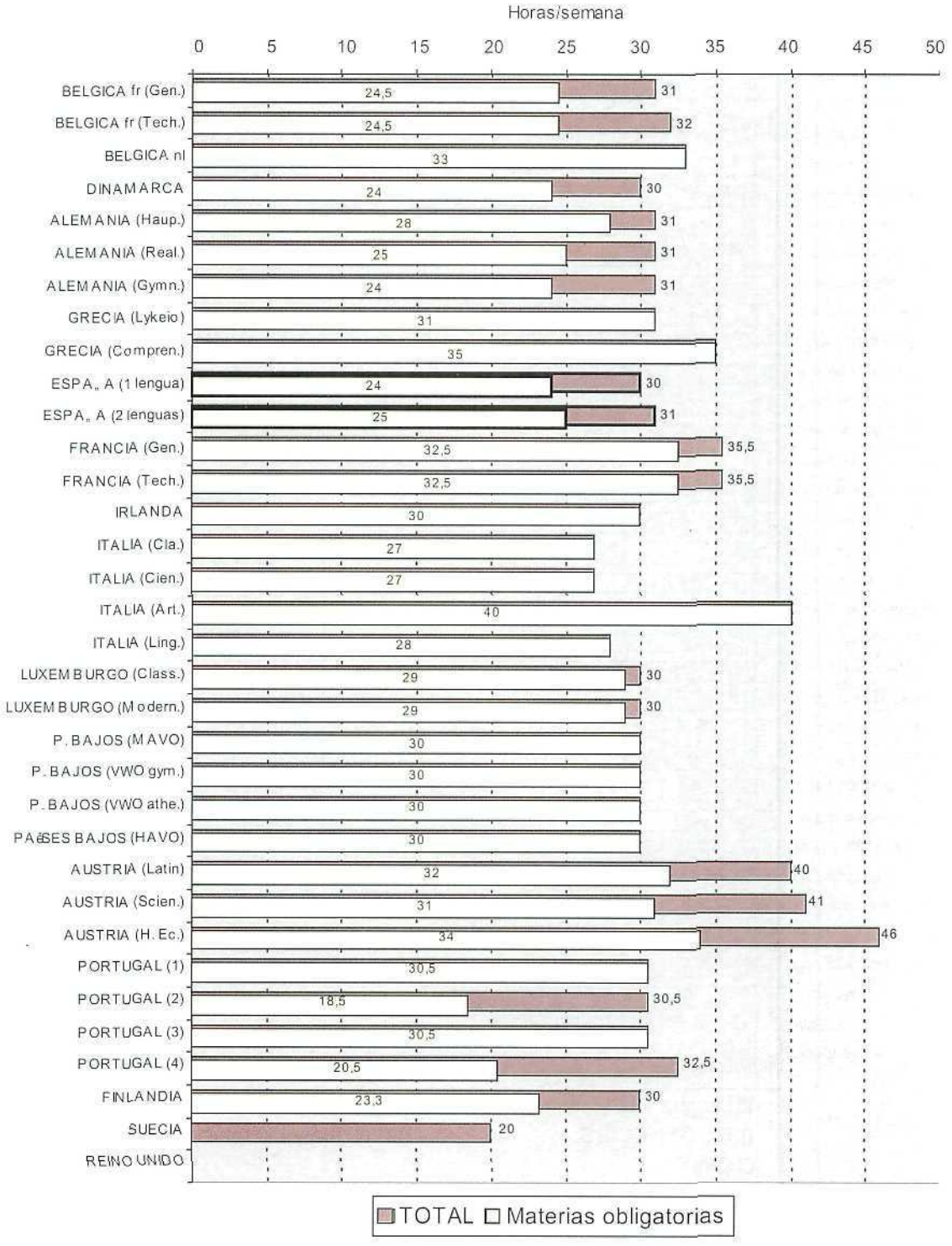
En todos los países y en todas sus modalidades es obligatoria la enseñanza de lengua y literatura, con una media de cuatro horas lectivas a la semana. Los países con mayor número de horas son Finlandia (7,4), Dinamarca y las Comunidades Autónomas de España con dos lenguas (6). En el otro extremo, el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

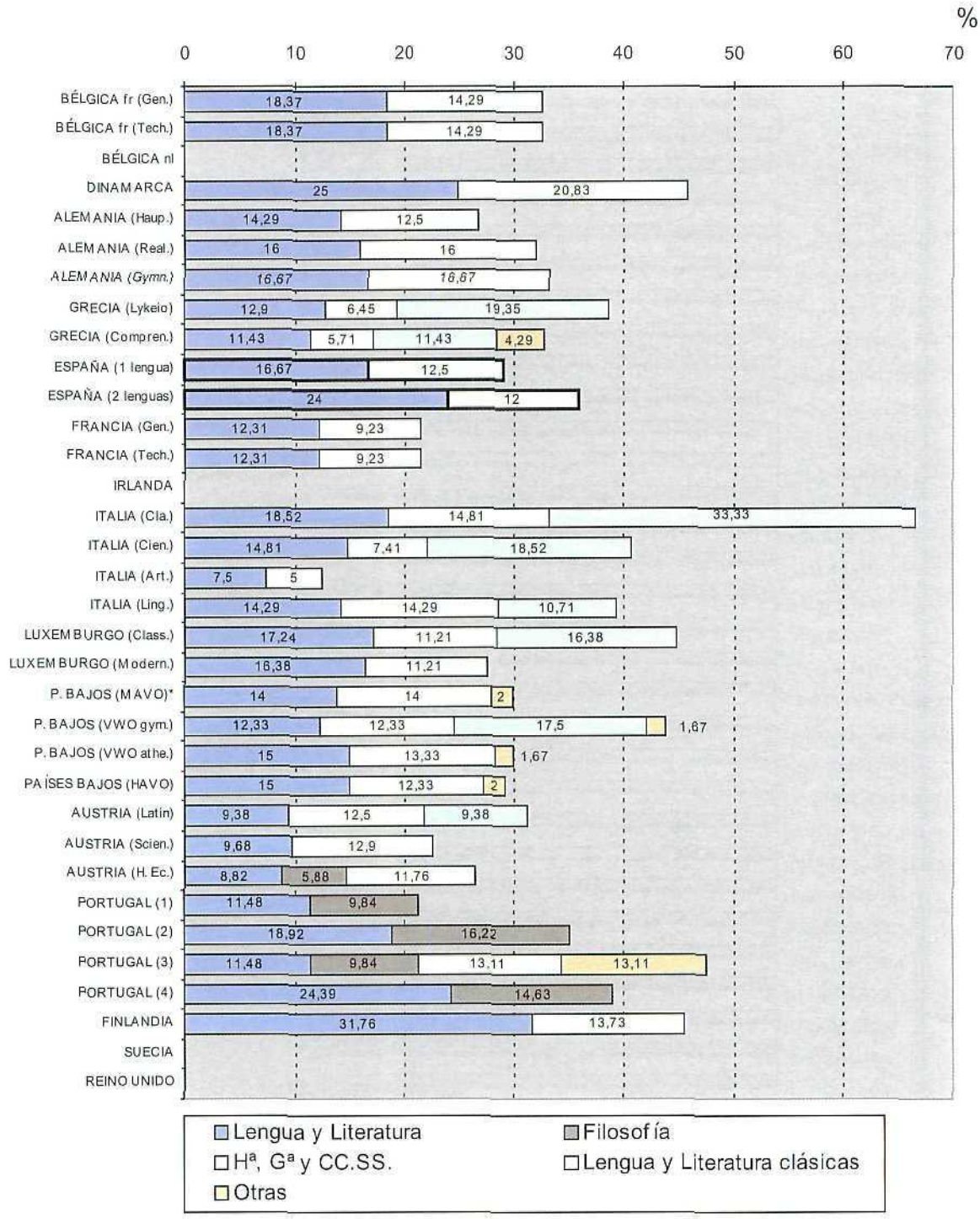


España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de 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).

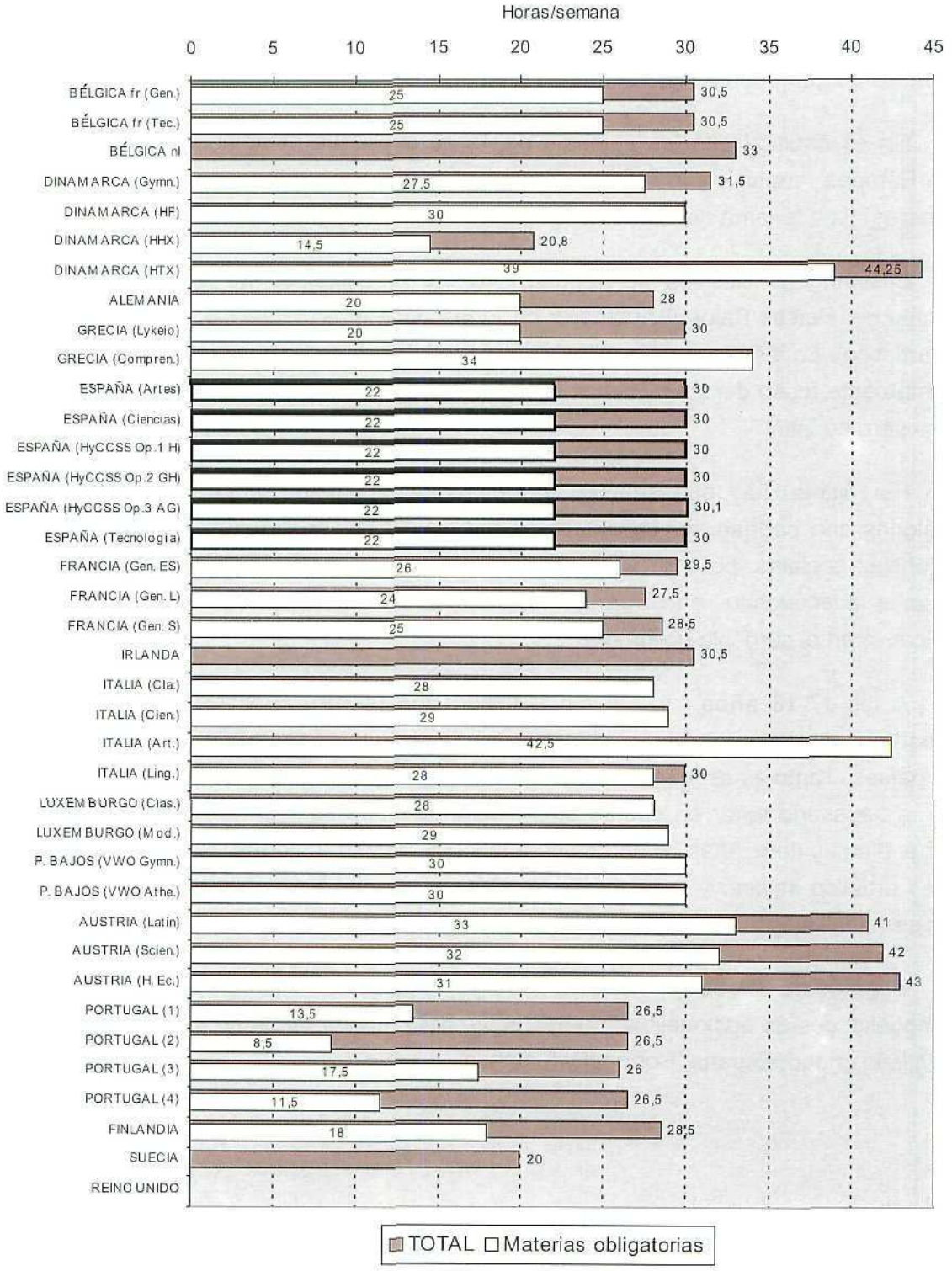
El grado de optatividad no varía de forma destacada a esta edad, manteniéndose las tres modalidades de opcionalidad comentadas. Sólo hay un aumento de materias optativas en el *lykeio* griego, España, Portugal y Finlandia.

---

[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.

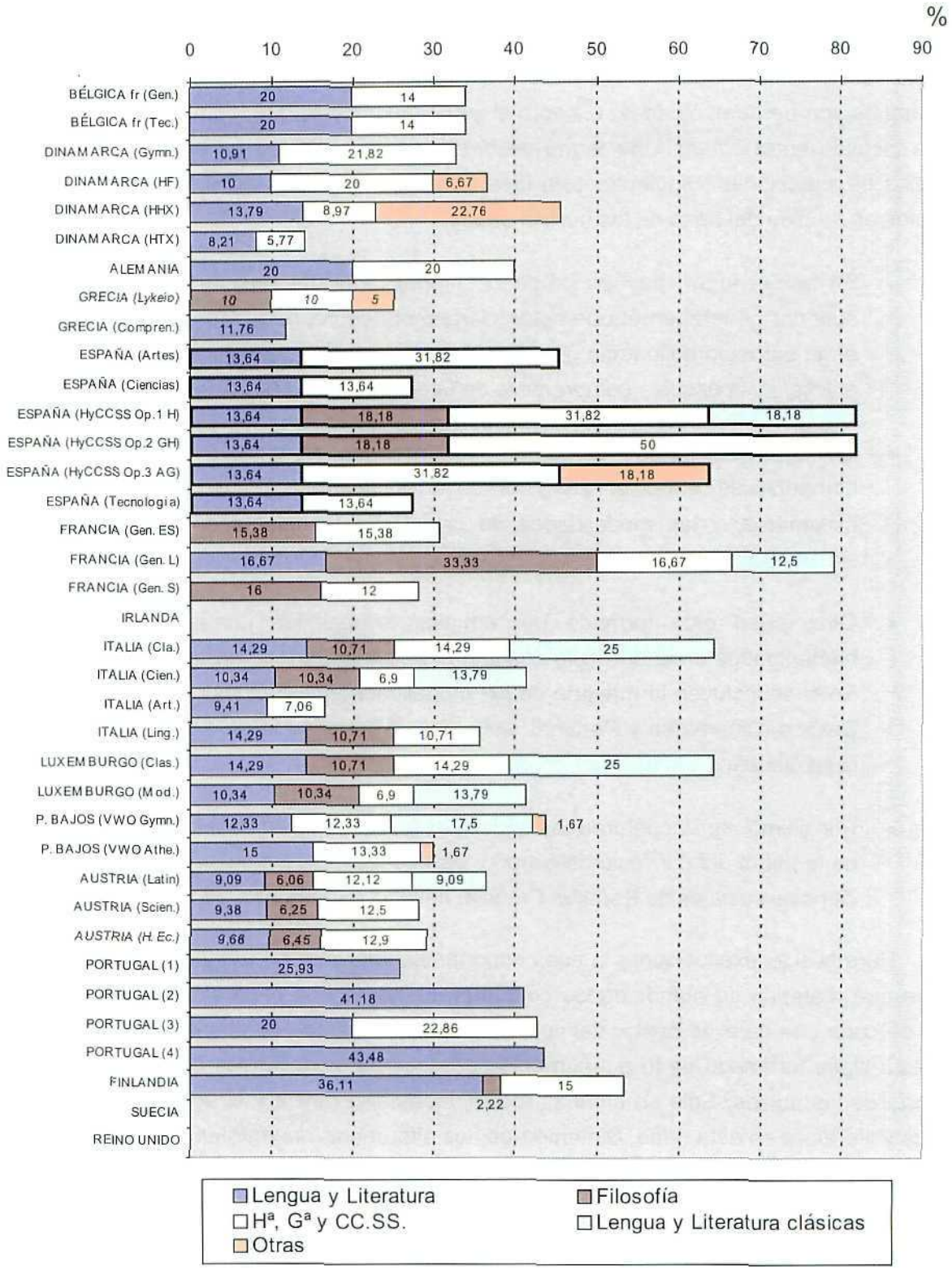
- El segundo grupo lo conforman las modalidades con un peso de materias humanísticas entre el 25 y el 33%. Básicamente, son el *gymnasium* de Dinamarca, y las modalidades de ciencias y tecnología de España, Francia, Países Bajos y Austria.

- 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.

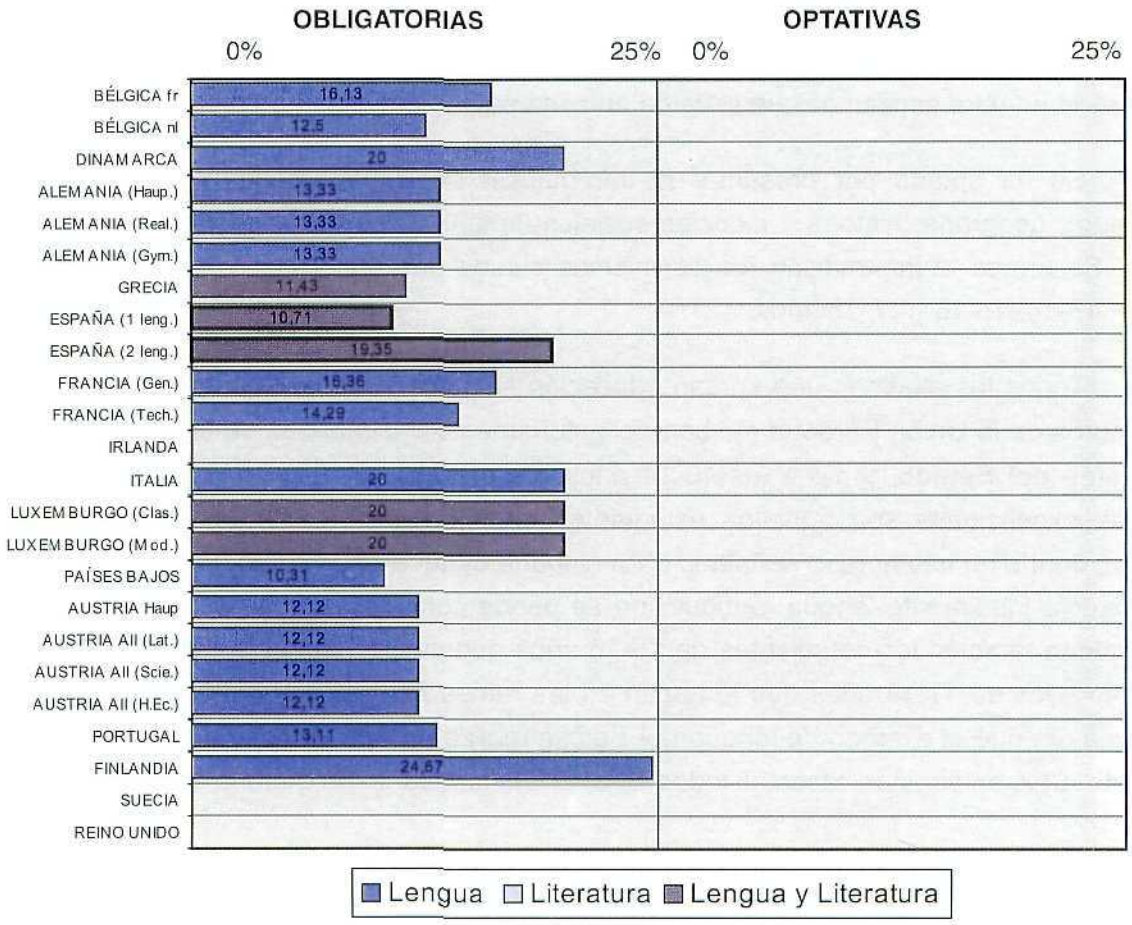
Todos los alumnos que cursan educación secundaria en cualquiera de los Estados miembros de la Unión Europea reciben obligatoriamente enseñanzas de **lengua o lenguas oficiales del Estado**, tanto a los 13-14 años como a los 15-16 y a los 17-18 años. Las únicas excepciones son aquellos estudiantes matriculados 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



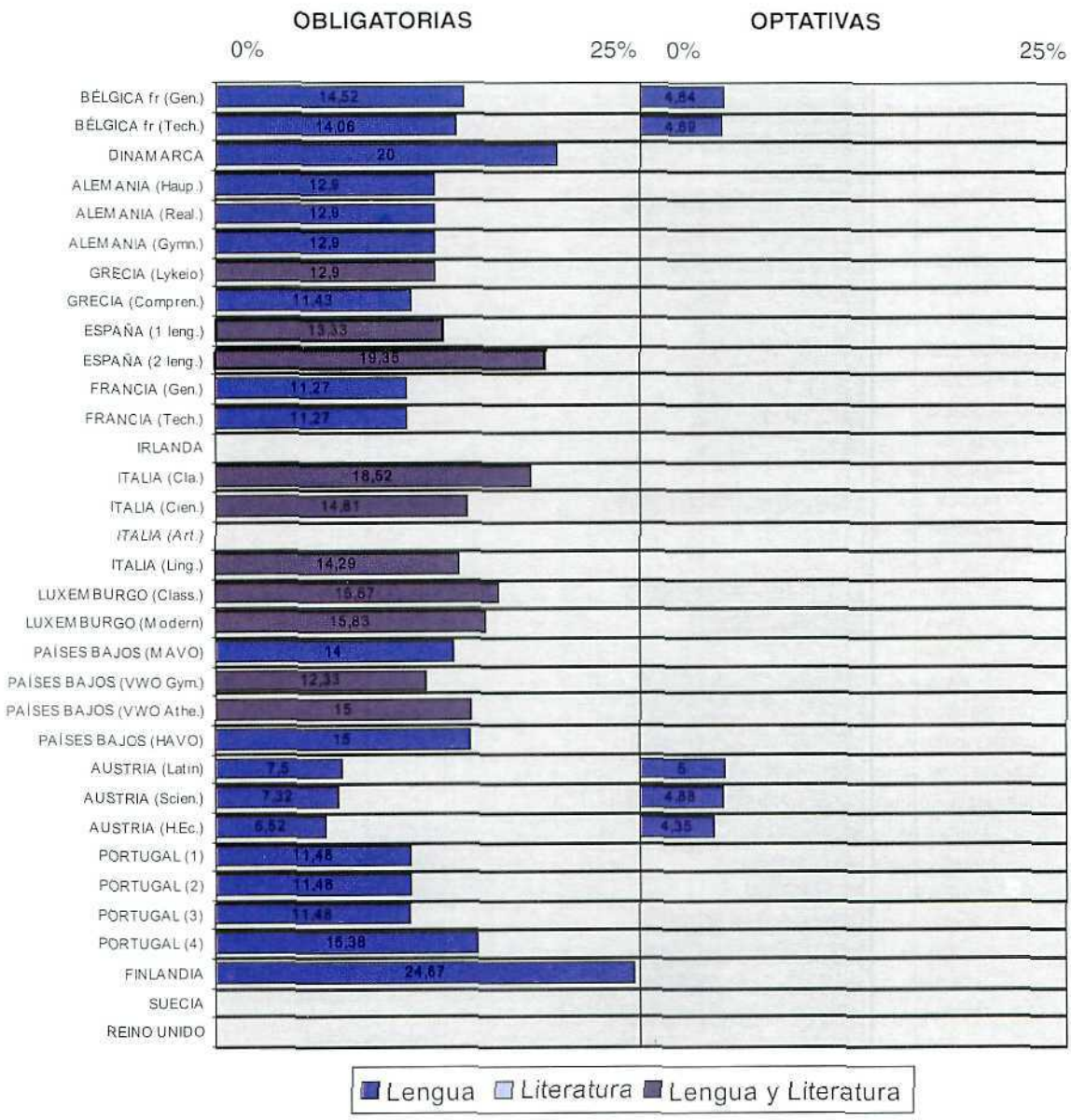
España: Dada la incidencia que tiene la enseñanza de la lengua propia sobre el currículo de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, se ha agrupado la información en dos situaciones diferentes: por un lado, el currículo de las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y, por otro, el de 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.

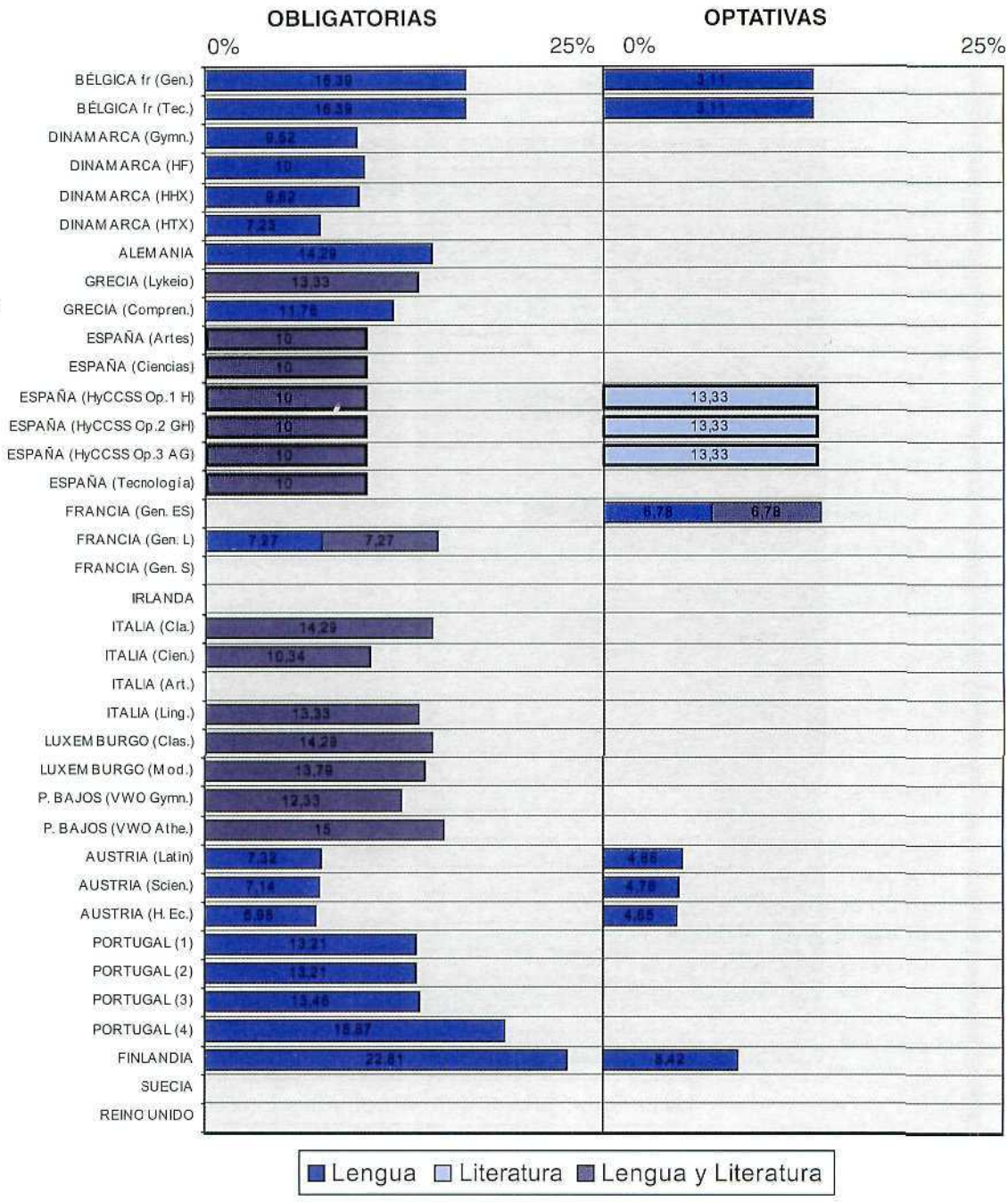
***Países Bajos**: Datos estimados.*

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.

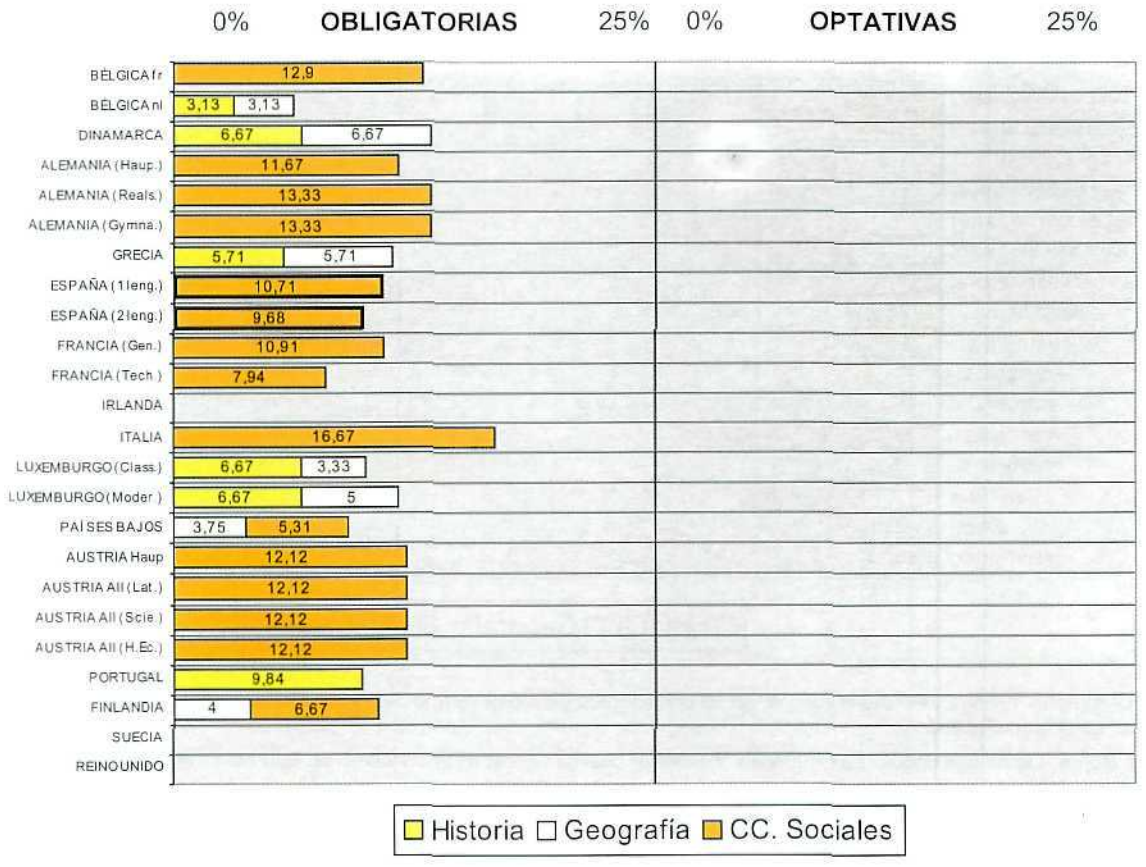
Países Bajos: Datos estimados.

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

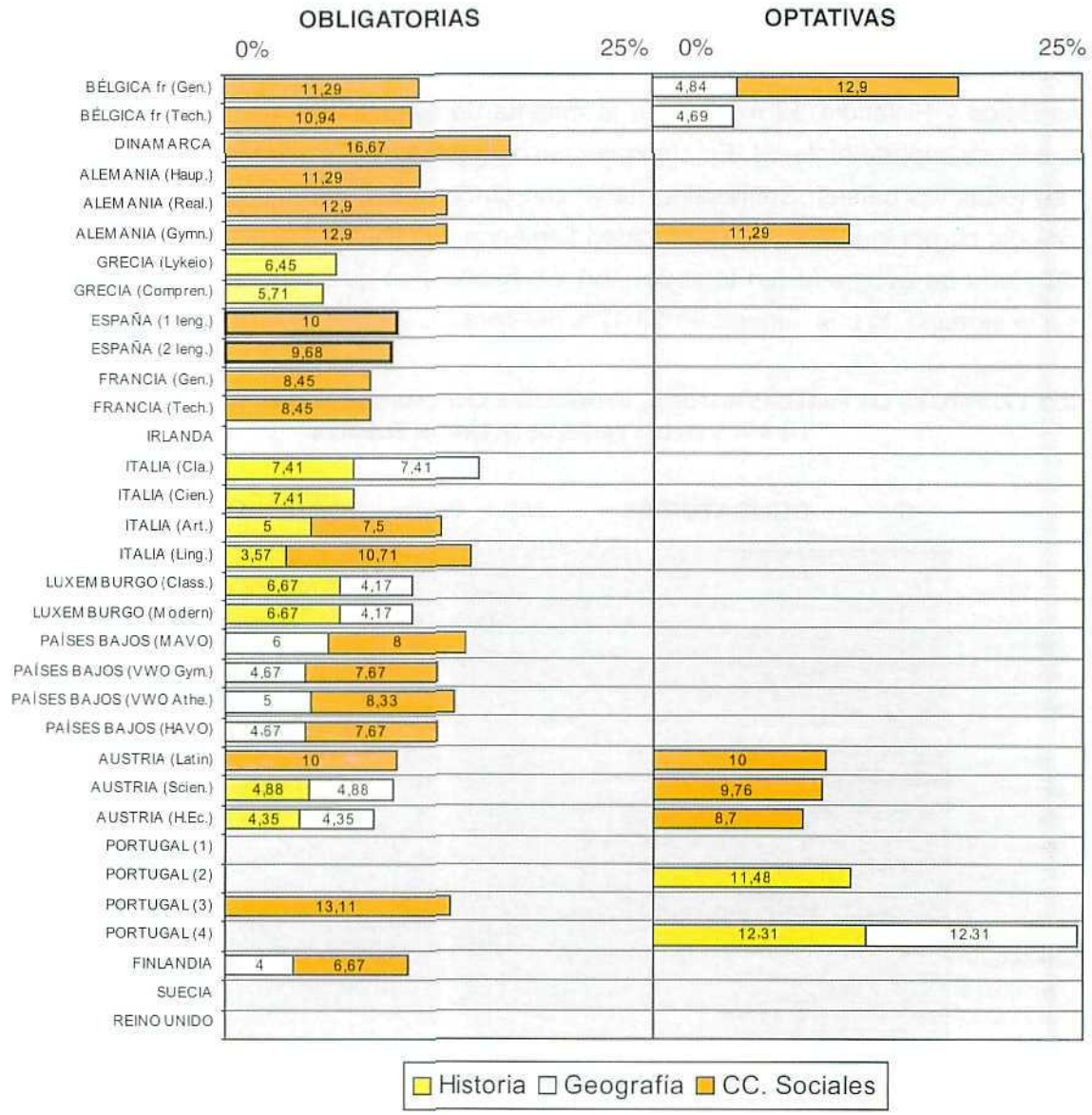


Paises Bajos: Datos estimados.

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 *Gymnasium* 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:

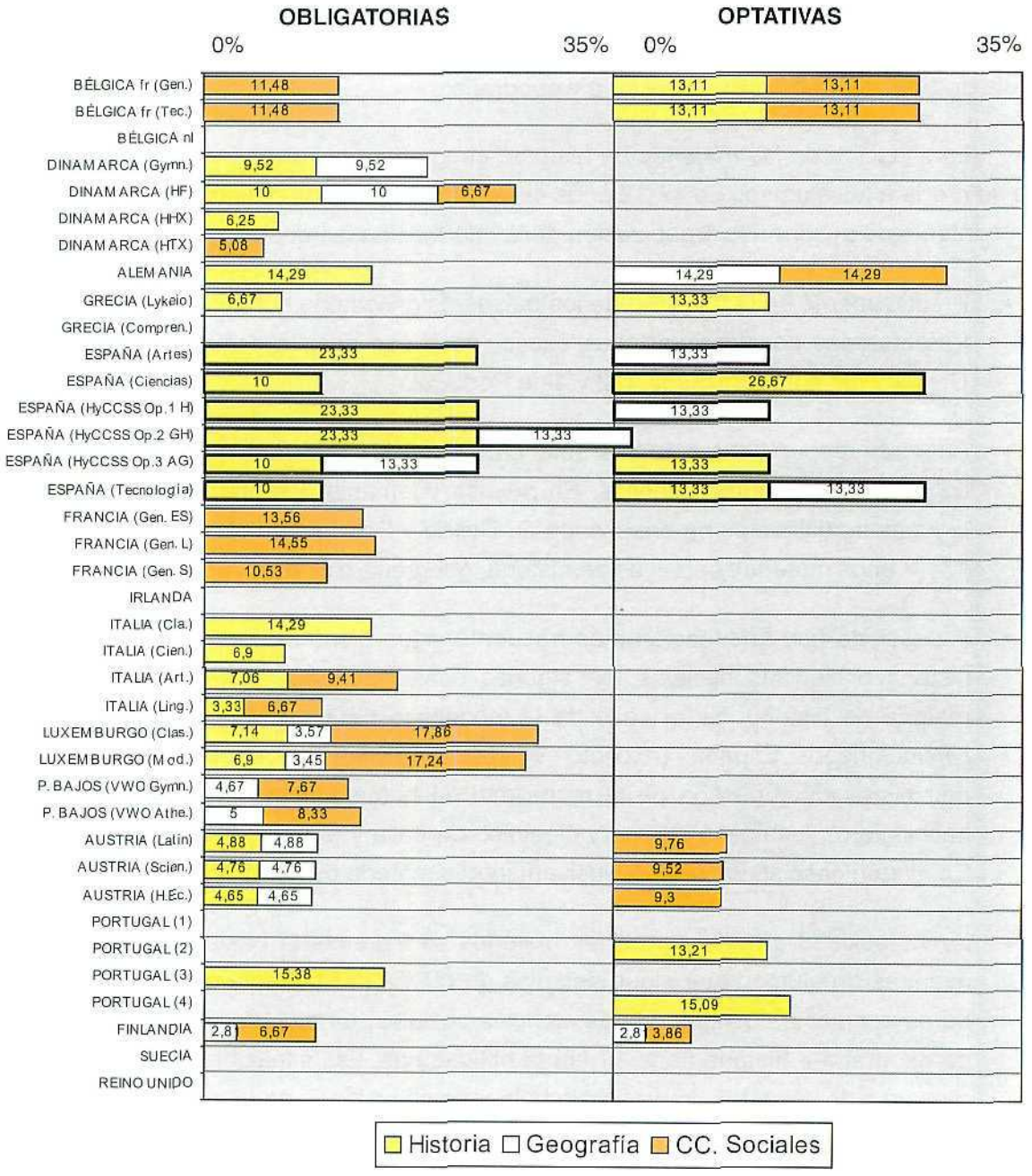
- Prácticamente en la totalidad de los países es obligatorio cursar al menos una de las tres materias consideradas. Las excepciones son dos: la escuela comprensiva de Grecia y los agrupamientos 1, 2 y 4 de Portugal.

- 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.

Países Bajos: Datos estimados.

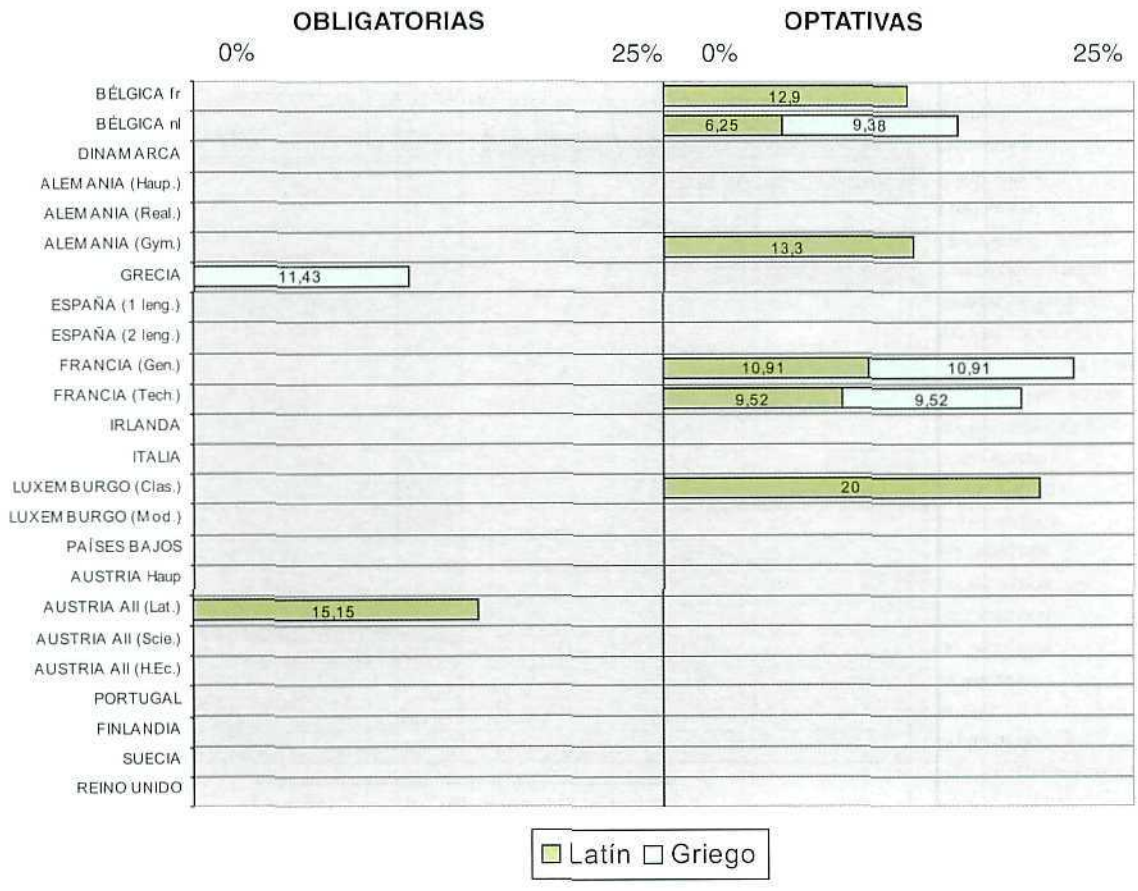
Fuente: Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

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

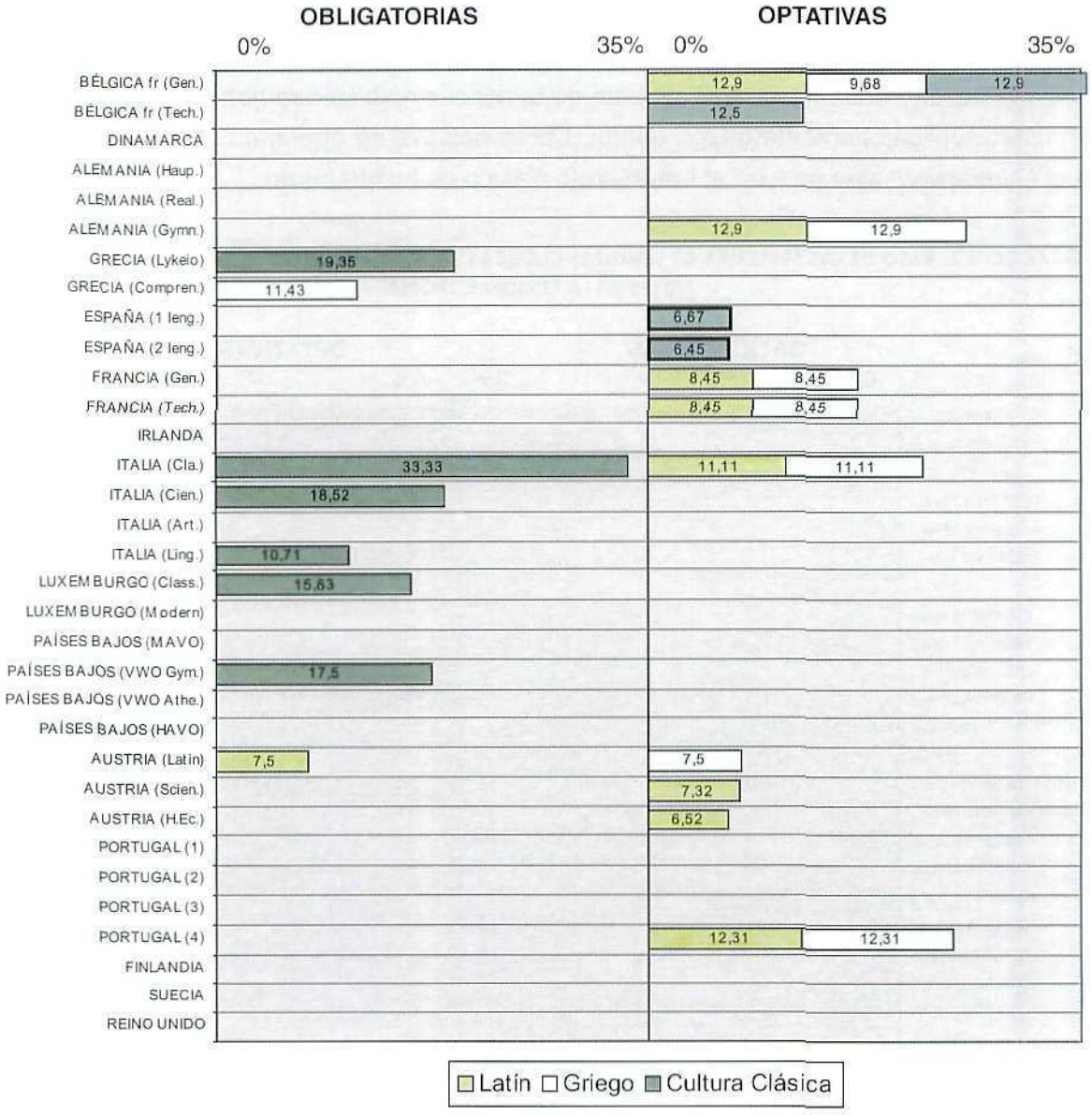


Países Bajos: Datos estimados.

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.

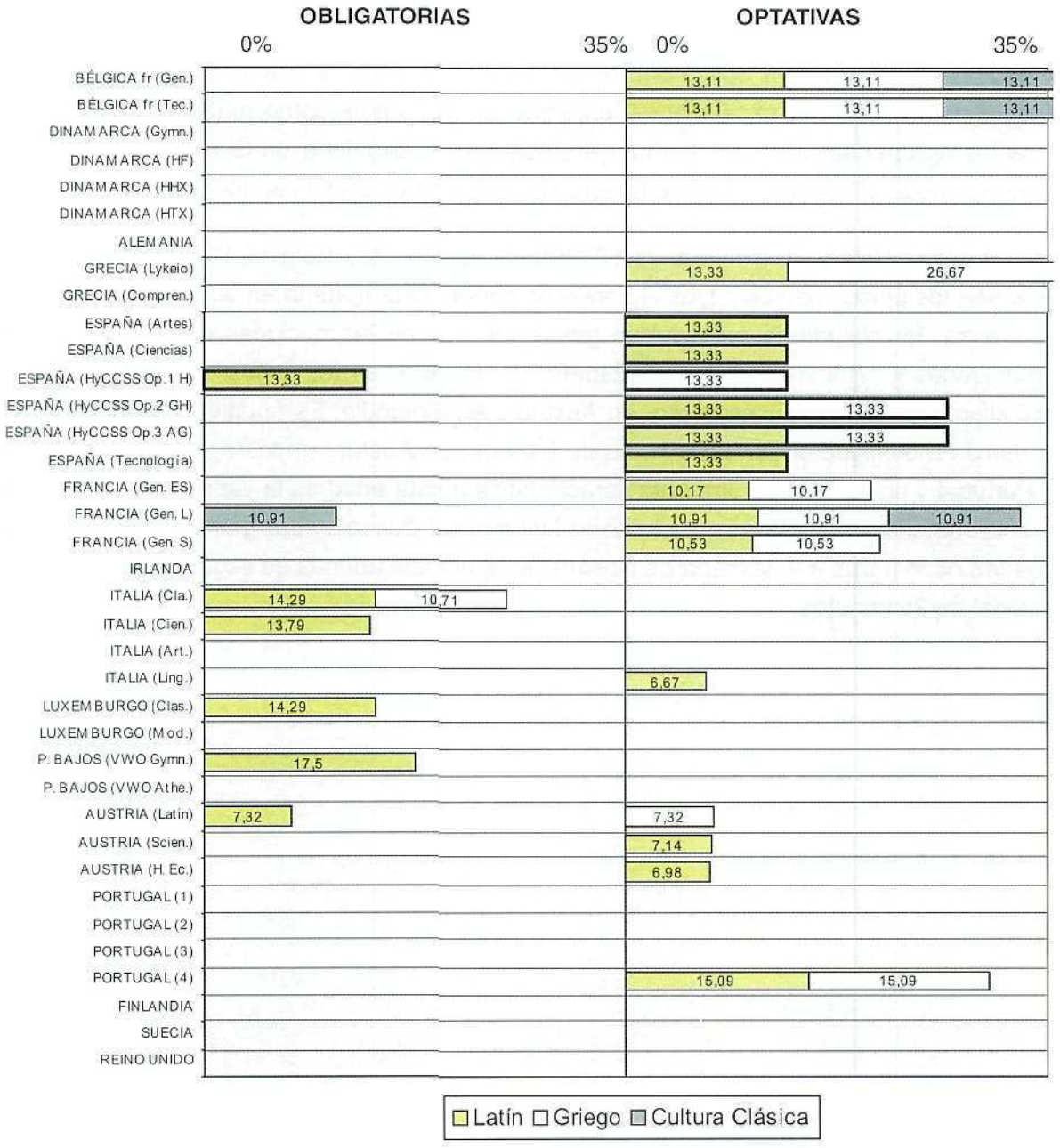
GRÁFICO 21. PESO DE LAS MATERIAS DE LENGUAS CLÁSICAS EN EL CURRÍCULO A LOS 15-16 AÑOS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA



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).

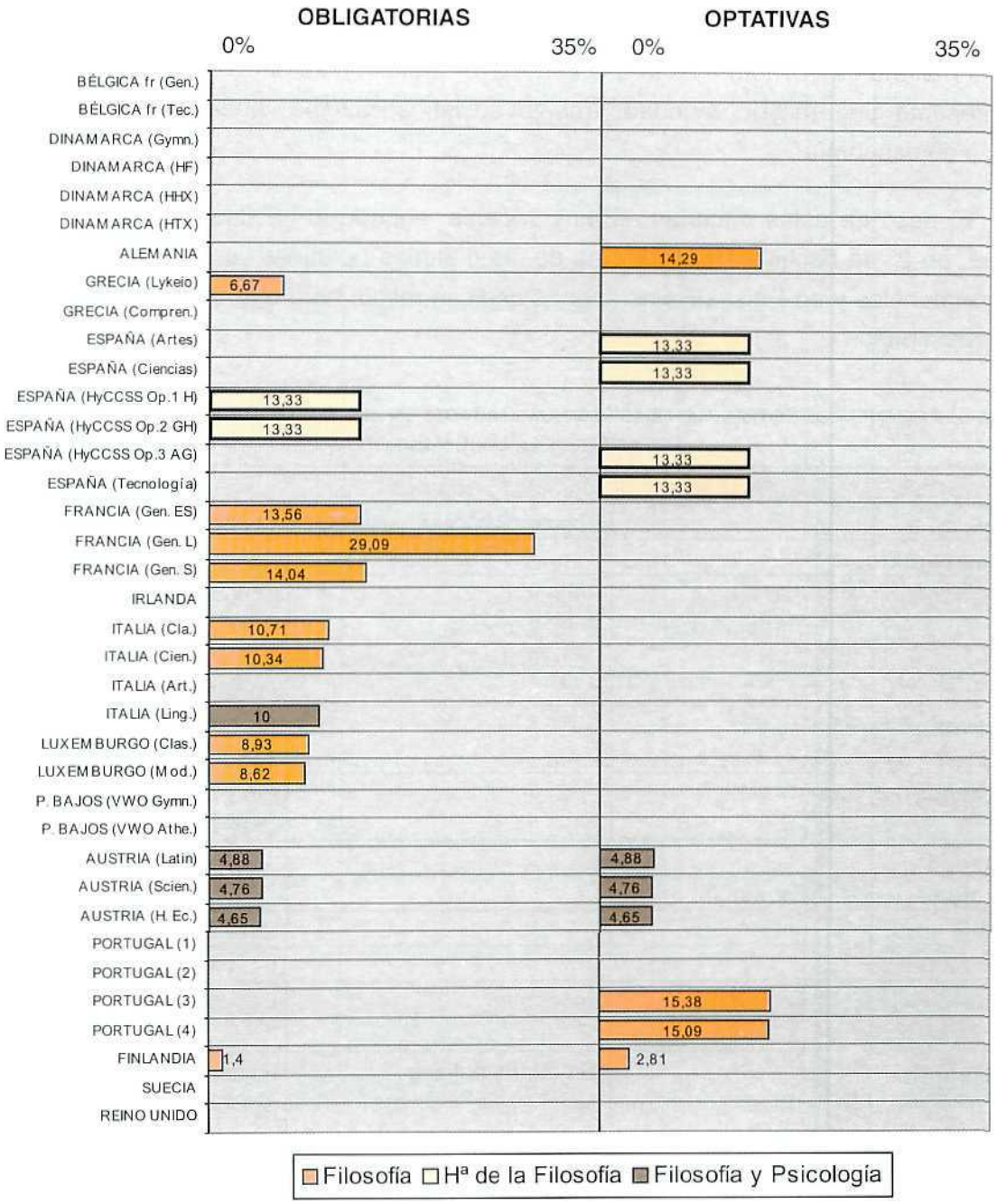
Por último, a los 17-18 años, la oferta de enseñanza de lenguas clásicas aumenta, básicamente, como materia optativa. Excepto en Dinamarca, Alemania y Finlandia, y en algunas modalidades de Grecia, Italia y Portugal, en todos los países se puede cursar como obligatoria (en los bachilleratos de humanidades 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 ▪ Gª humana. desarrollo, USA, Japón, URSS, ▪ Gª medioambiental dependiendo del nivel del alumno).
	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 períodos/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.

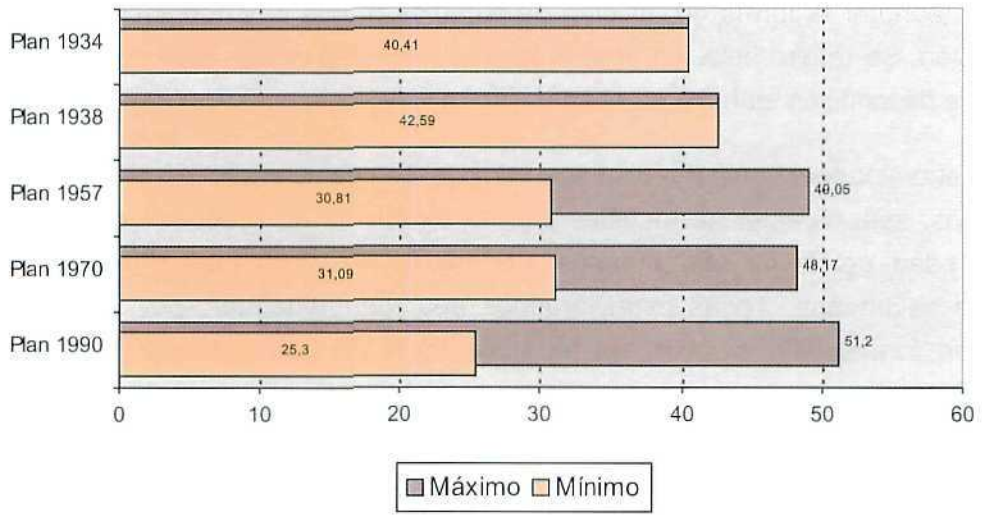
El denominador común de los planes en cuestión es su carácter selectivo. En términos académicos, este carácter se manifiesta en la existencia de pruebas de ingreso a los 10 años de edad del alumnado, pruebas intermedias y pruebas terminales al final de la educación secundaria. Todas estas pruebas aparecen 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.

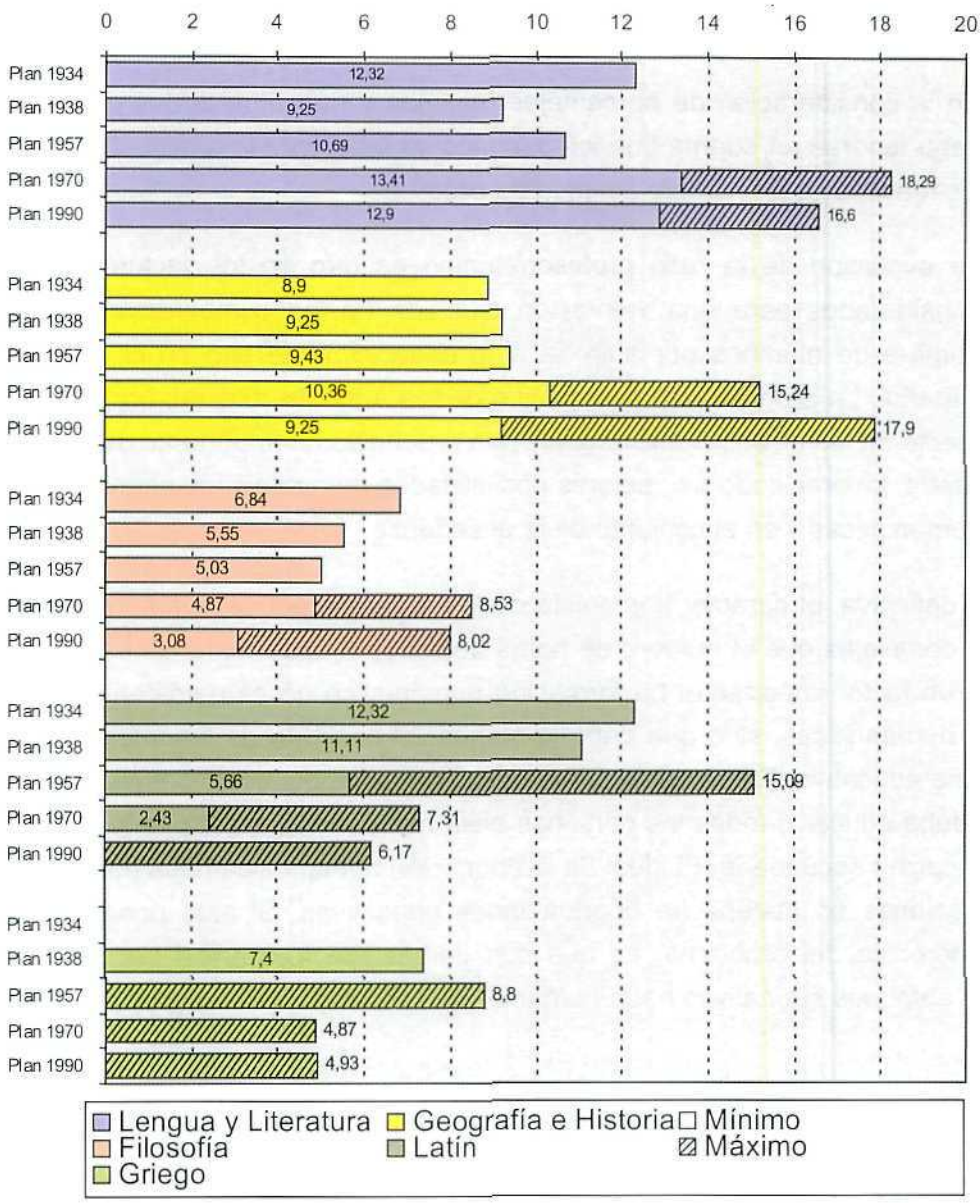
En el gráfico 1 se presenta el peso relativo de las materias humanísticas en los distintos planes de estudio mencionados.

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)

<table>
<tr><td colspan="3">Ciclo superior de EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA</td><td></td><td colspan="3">BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE</td><td>CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA</td></tr>
<tr><td>6º</td><td>7º</td><td>8º</td><td></td><td>1º</td><td>2º</td><td>3º opción A</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>3º opción B</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="3">FORMACIÓN PROFESIONAL</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="2">FP 1: 2 cursos</td><td colspan="2">FP 2: 3 cursos</td></tr>
</table>

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* ***en cada opción***	29,6%	29,6%	74,0%	74,1% 88,8%
. 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 específica 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%**

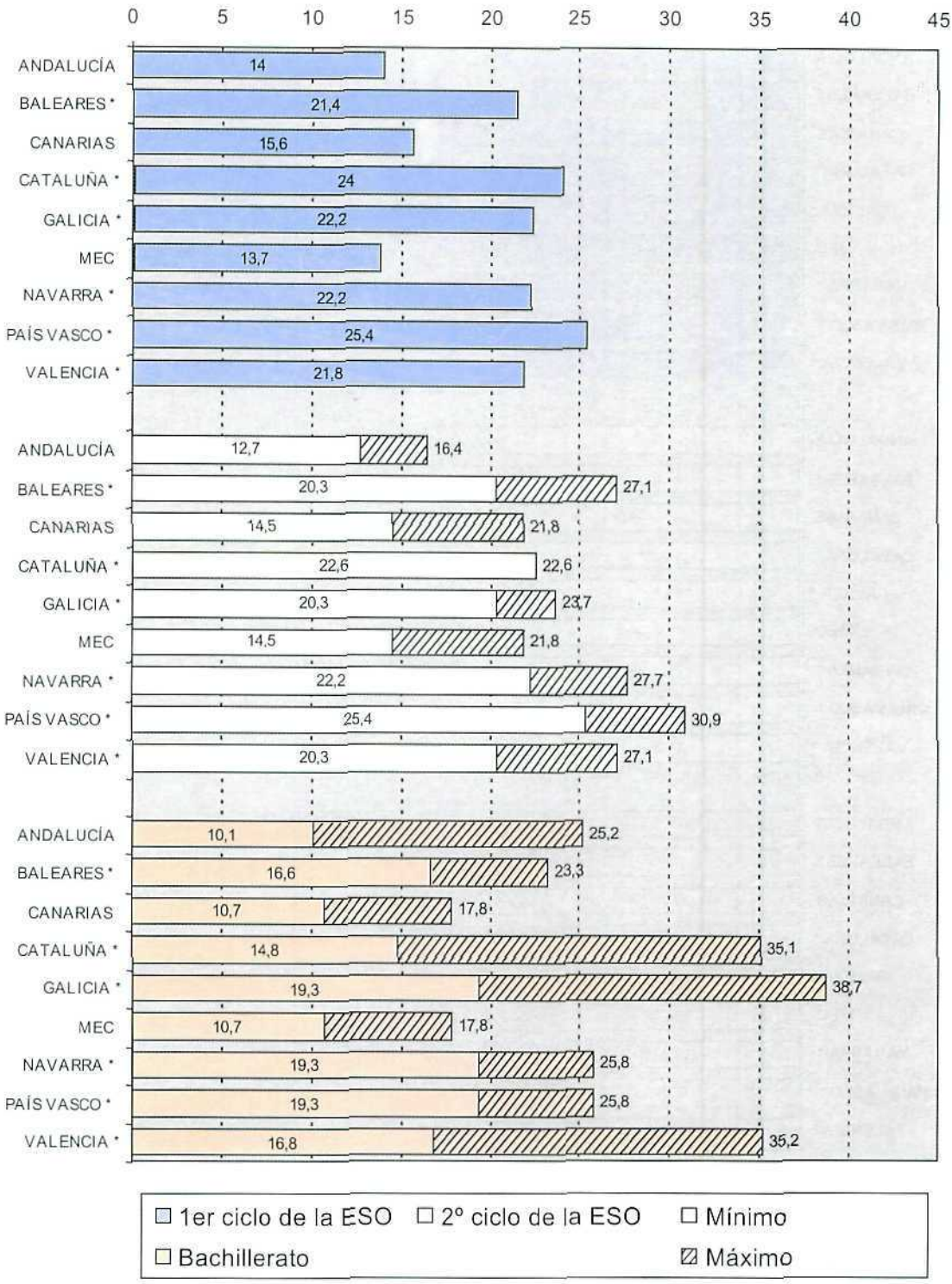
2.8. Las áreas y materias de humanidades en los diferentes currículos de la educación secundaria

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.

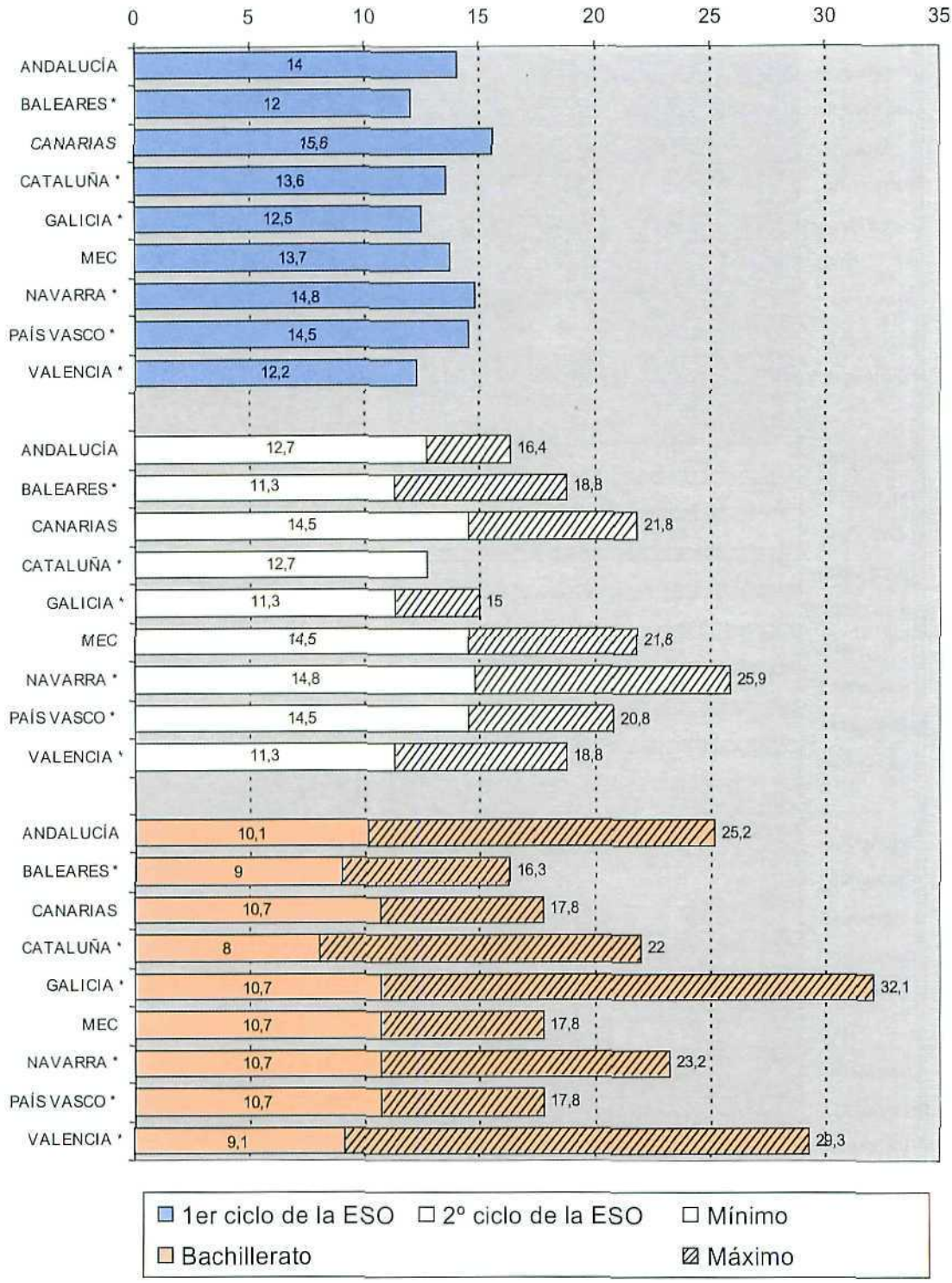
GRÁFICO 4. PESO RELATIVO DE LAS MATERIAS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, EN SU CASO, LENGUA PROPIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA Y LITERATURA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) 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.

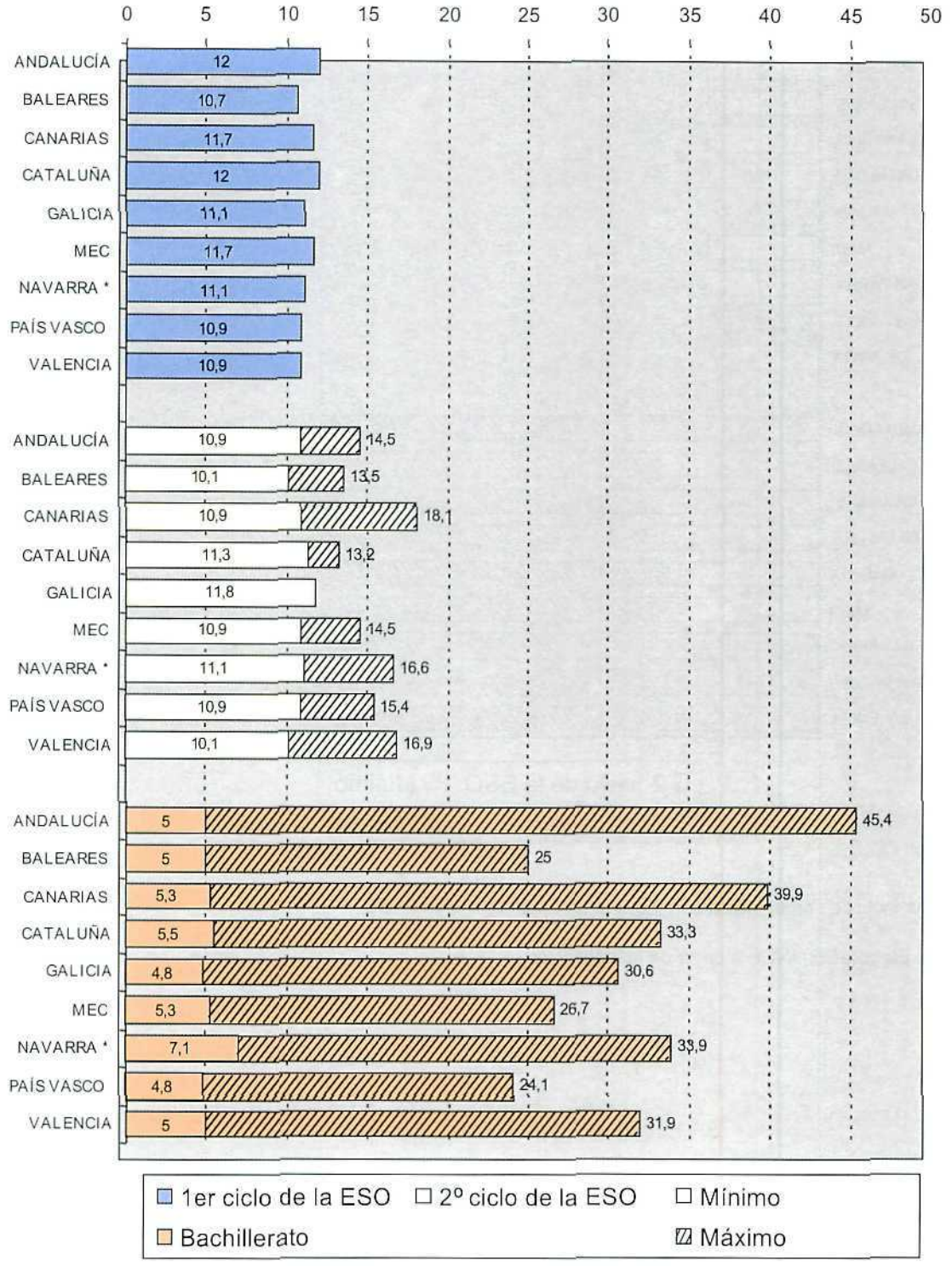
GRÁFICO 5. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) 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.

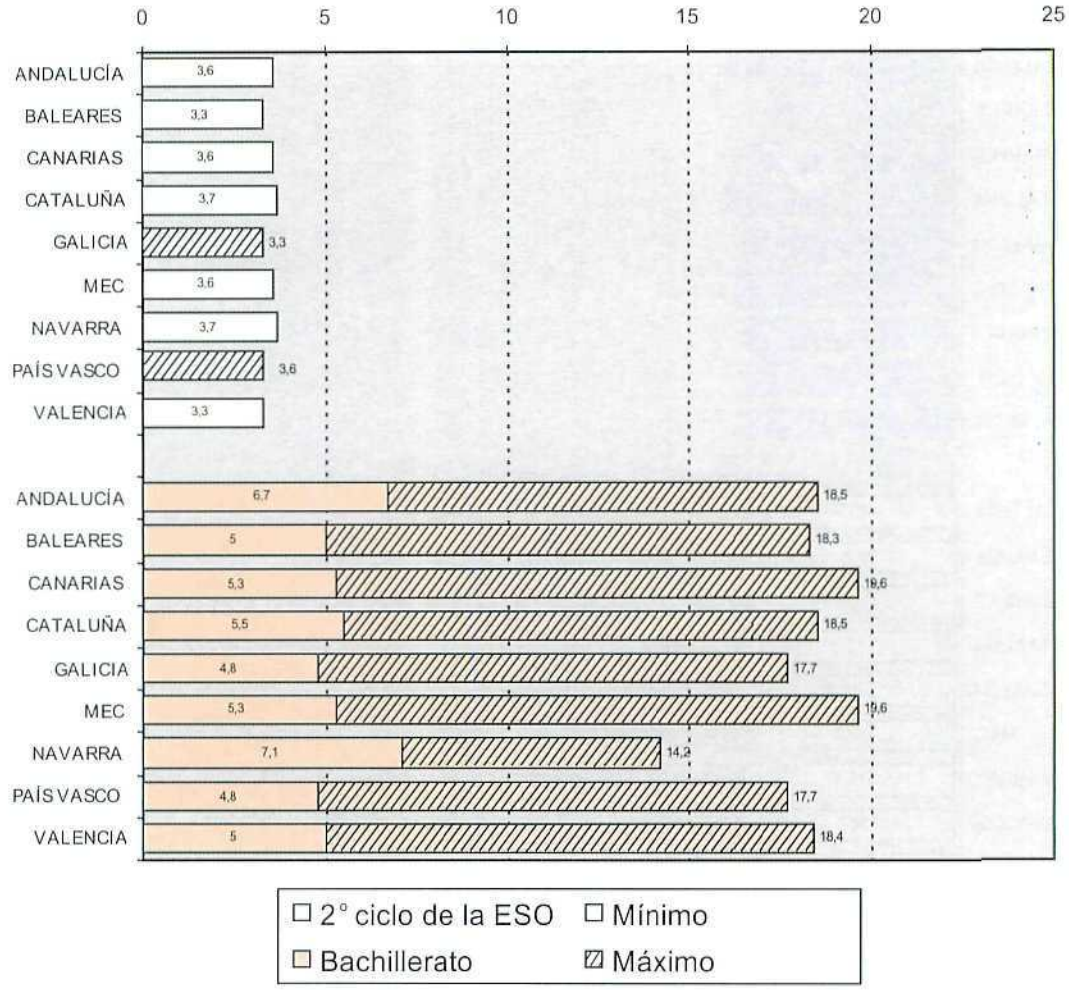
GRÁFICO 6. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



(*) 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.

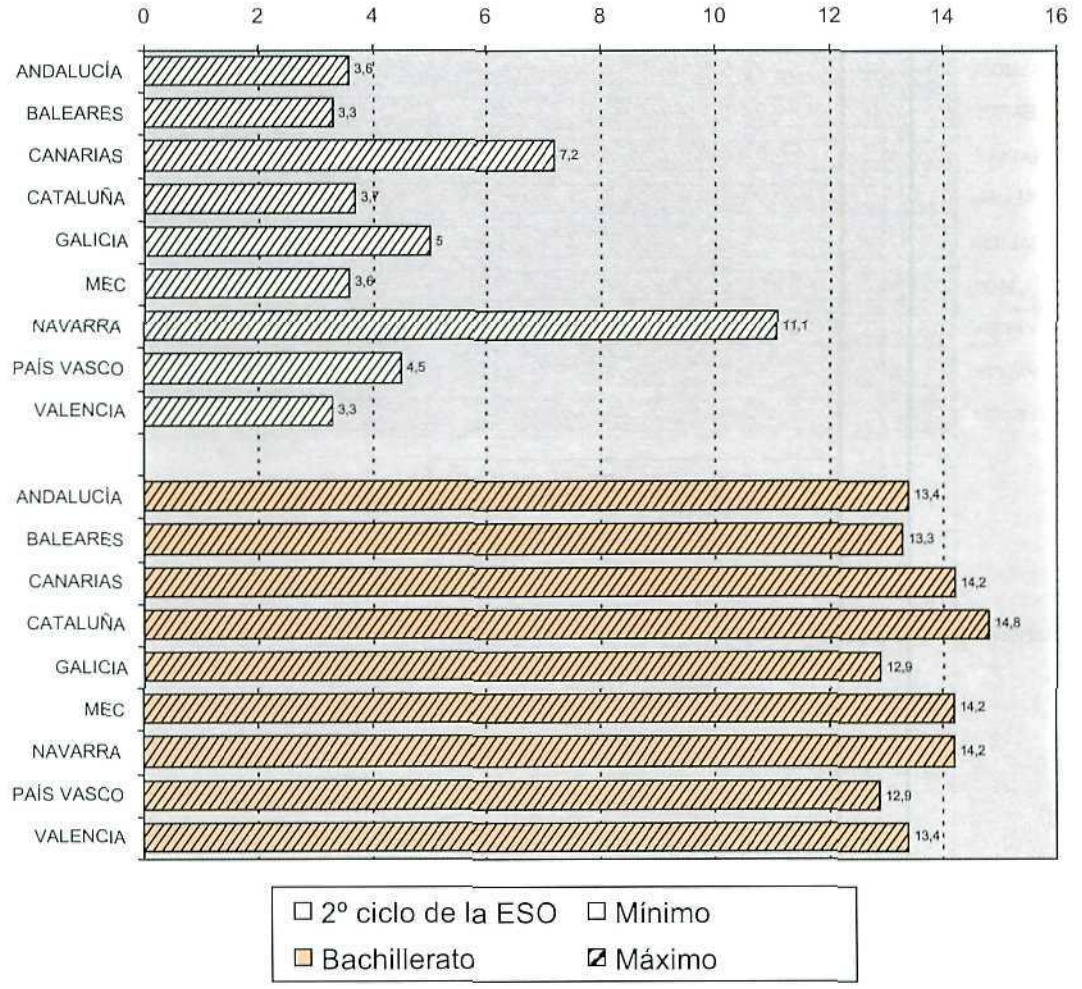
GRÁFICO 7. PESO RELATIVO DE LA MATERIA DE FILOSOFÍA* POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA



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

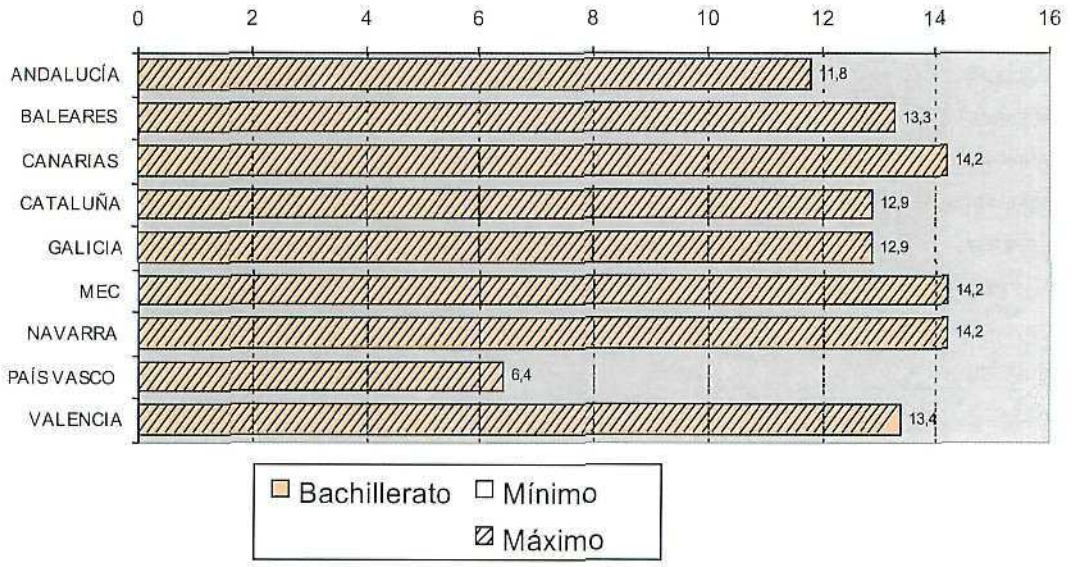
Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

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 genéricas 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 realidad 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.63.

CONCLUSIONES

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.

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 importancia es fundamental para el perfeccionamiento del sistema educativo. Se insta a la mejora de su promoción profesional.

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

DICTAMEN

SOBRE

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANEXOS



CONFERENCIA DE EDUCACIÓN

GRUPO DE TRABAJO

Junio, 1998

H/1062-2

ANEXOS

CONFERENCIA DE EDUCACIÓN
GRUPO DE TRABAJO
Junio 1998

BIBLIOMEC
019340



R. 120506

ANEXOS DE LOS ANTECEDENTES

ANEXO 1

PROYECTO DE REAL DECRETO

PROYECTO DE REAL DECRETO..... *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria.*

Según establece la Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas comunes , con el fin de garantizar una formación común para todos los españoles y la validez de los títulos correspondientes.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, fijó las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el anexo I de dicha norma se especifican para las diferentes áreas de la Educación Secundaria Obligatoria, los aspectos básicos del currículo a los que se refiere el artículo 4, apartado 2, de la ley Orgánica 1/1990.

En estos años de implantación anticipada de algunos cursos del nuevo Sistema Educativo se ha puesto de manifiesto, en la experiencia docente y a través de una creciente demanda social, la necesidad de potenciar las Humanidades. En el proceso normativo orientado a dar una respuesta satisfactoria a esta necesidad a lo largo de toda la Educación Secundaria procede ahora abordar, en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, una nueva regulación de los aspectos básicos del currículo de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura. La nueva regulación, que se contiene en este Real Decreto sustituye a la correspondiente de estas áreas en el Real Decreto 1007/1991, en lo que se refiere a los objetivos generales, contenidos conceptuales y criterios de evaluación.

De acuerdo con la distribución de competencias que se deriva de la Constitución, y conforme a lo establecido en el artículo 4°, apartado 3, de la Ley Orgánica 1/1990, corresponde a las Comunidades Autónomas establecer el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo del que, en todo caso, formarán parte las correspondientes enseñanzas mínimas.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de Educación y Cultura, previo informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día _____

DISPONGO:

Artículo 1.

Los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas, en lo que se refiere a los objetivos generales, contenidos conceptuales y criterios de evaluación, correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y de Lengua Castellana y Literatura son los que se establecen en el Anexo de este Real Decreto.

Artículo 2.

Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de las áreas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, y de Lengua Castellana y Literatura del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este Real Decreto.

Disposición derogatoria única

Del anexo I del Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio quedan derogados los objetivos generales, contenidos conceptuales y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo para las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, excepto el bloque IV correspondiente a La Vida Moral y la Reflexión Ética, así como el criterio de evaluación número 29 correspondiente a dicho bloque IV.

Disposición final

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el "Boletín Oficial del Estado".

Dado en Madrid a .....

ANEXO

CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA E HISTORIA

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento de algunos aspectos de la organización y funcionamiento de la sociedad, sobre todo su pasado histórico y el territorio en el que se asienta, ha constituido siempre una parte importante de la educación de las jóvenes generaciones.

Tradicionalmente y en todos los países se ha considerado que la enseñanza de la Geografía y de la Historia constituye un instrumento imprescindible para asegurar, desde sus análisis específicos, esta parte fundamental de la formación integral de la persona. Ambas materias constituyen saberes vertebradores y son lugar de confluencia y encuentro de otras ciencias próximas.

La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal. La Geografía debe hacerlo, preferentemente, 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, necesarios para construirse una identidad cultural personal. Todo ello sin dejar de plantear los problemas de la sociedad actual.

Los objetivos generales del área, que forman parte de los aspectos básicos del currículo común, concretan en finalidades educativas todas las anteriores virtualidades formativas. Aparecen diferenciados los que son específicos de Historia de los de Geografía, además de otros comunes para ambas materias. Incluyen objetivos relacionados más directamente con procedimientos y actitudes, que suelen figurar al final.

Los contenidos, que tienen que formar necesariamente parte de los aspectos básicos del currículo común, constituyen el núcleo del mismo. La Historia y la Geografía aportan la mayoría de los contenidos, articulándose en torno a ellos las imprescindibles aportaciones de otras ciencias próximas.

Los contenidos de Historia y Geografía se presentan de manera que puedan integrarse a lo largo de toda la etapa. Esta orientación permite conjugar diacronía, sincronía y escala. Posibilita, también, ofrecer visiones globales e integradas y desplegar los contenidos en el tiempo y en el espacio, desde lo más lejano y general a lo más próximo y complejo. Todo ello con la posibilidad de desarrollar en las sucesivas escalas los análisis históricos y geográficos: Universo, Occidente, Unión Europea, España, nacionalidad, región, provincia, localidad, ...

La selección y la ordenación de los contenidos reflejan, sobre todo, el respeto a las peculiaridades de cada una de las disciplinas científicas del área. En Historia la visión diacrónica intenta cubrir todos los grandes períodos históricos, manteniendo la ordenación cronológica clásica. Los contenidos de Geografía traslucen los planteamientos espaciales y escalares específicos, además de una gradación desde lo más general y simple a lo más particular y complejo.

Hay tiempos-espacios con contenidos concretos para que sean tratados de forma preferente: La Unión Europea y, sobre todo, la Historia de España como horizonte histórico común.

Los contenidos de cada materia del área se agrupan en grandes conjuntos temáticos, enunciados por los correspondientes epígrafes, que se subdividen, a su vez, en bloques temáticos y en temas concretos. Los conjuntos responden a la lógica de las materias; los bloques y temas al carácter diacrónico de los contenidos históricos o al espacial y escalar de los geográficos.

Los contenidos de Historia obedecen a un planteamiento respetuoso del hilo conductor cronológico. El primer epígrafe sobre la Prehistoria y la Edad Antigua y el segundo las Edades Media y Moderna, con los consiguientes bloques o temas dedicados específicamente a la Historia de España. Los contenidos de estos dos primeros epígrafes tienen coherencia cronológica, unidad espacial, nivel de conceptualización -el concepto de civilización como organizador- y posibilidades didácticas para una iniciación histórica.

Para que puedan impartirse simultáneamente con los anteriores, los dos primeros epígrafes de Geografía abordan el estudio de la Tierra y los medios naturales y, después, las relaciones entre las sociedades y los medios, a todas las escalas.

En los epígrafes siguientes los contenidos presentan un notable incremento del grado de complejidad cronológica, espacial y conceptual, al abordar en Historia el Mundo Contemporáneo y en Geografía los espacios resultantes de los diversos tipos de actividades económicas.

El último conjunto temático de contenidos está dedicado, en Historia y Geografía, al estudio del Mundo Actual. Presenta una complementariedad perfecta y tiene cierto carácter de cierre por vía del estudio del presente.

Los criterios de evaluación constituyen el último aspecto básico del currículo. Están íntimamente interrelacionados con los objetivos y los contenidos. Cubren todos los contenidos de conceptos básicos y, además, aspectos de procedimientos y actitudes presentes en los objetivos generales e implícitos en los contenidos. Están articulados por materias y, dentro de ellas, por conjuntos. Los hay comunes para todo un epígrafe, otros son comunes para todos los contenidos e, incluso, para ambas materias.

El logro de los objetivos formativos del área presupone unos planteamientos didácticos que consigan que los alumnos adquieran hechos y conceptos, se inicien en la búsqueda y manejo de la información y, previa conceptualización, formulen explicaciones causales; todo ello, además de adquirir y manejar nociones temporales y espaciales.

El desarrollo intelectual de los alumnos a estas edades no siempre garantiza que puedan enfrentarse con éxito a los retos que supone pasar de los conocimientos cotidianos de la sociedad a los científicos que exigen rigor y abstracción; el procesamiento de informaciones variadas, convergentes y hasta contradictorias; la

elaboración de explicaciones causales, todo ello junto con las dimensiones temporales y espaciales. La utilización de recursos didácticos contrastados y la progresividad de los contenidos, deben contribuir a paliar tales dificultades.

2. OBJETIVOS GENERALES

Historia

1. Identificar y localizar en mapas históricos, atlas y otros medios de expresión gráfica, la pluralidad y variedad de comunidades históricas organizadas en pueblos, naciones, estados o imperios a través del tiempo histórico, resaltando el valor espacial de los territorios.

2. Situar cronológicamente la evolución de las sociedades humanas como proceso histórico, señalando con especial relevancia los hitos que marcan y caracterizan sus períodos.

3. Interrelacionar los factores multicausales que explican la evolución de la sociedad en el tiempo, subrayando, entre otros: los demográficos, económicos, sociales, políticos, culturales y artísticos; así como el papel relevante que desempeñaron las grandes personalidades históricas.

4. Relacionar las particularidades de la historia española con especial referencia al contexto europeo a partir del conocimiento de las grandes líneas y etapas de la historia universal.

5. Comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales.

6. Analizar lo que existe en la historia de conflicto y crisis social, dentro del proceso histórico, distinguiendo los procesos de ritmo acelerado de los de larga duración.

7. Conseguir la formación de una memoria histórica que vincule al alumno con el pasado, que le pertenece, y una conciencia histórica que le ayude a comprender y actuar ante los problemas del presente.

Geografía

1. Identificar y localizar hechos geográficos, tanto físicos como humanos, y explicar su distribución a escala planetaria y a escala continental, dedicando una especial atención a las localizaciones en el espacio europeo y español.

2. Analizar, a diferentes escalas, las interacciones entre los diferentes medios naturales y las sociedades humanas, explicando los efectos de la acción humana sobre el medio.

3. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre las realidades sociales, económicas, culturales y políticas y su repercusión en la organización de los espacios.

4. Conocer e interpretar el propio entorno, situándolo dentro de espacios geográficos más amplios.

5. Leer, interpretar y sintetizar información obtenida a partir de textos escritos, mapas topográficos, mapas temáticos, planos, gráficos y fotografías de contenidos geográficos.

6. Elaborar mapas, planos y gráficos sencillos de distinto tipo a partir de datos estadísticos relacionados con aspectos espaciales, demográficos y económicos.

7. Valorar los impactos medioambientales y las consecuencias de tipo económico, social y político que implica el aprovechamiento de los recursos naturales.

Objetivos comunes a Historia y Geografía:

1. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.

2. Comprender las interdependencias cada vez mayores entre los diversos países del mundo y la internacionalización de las relaciones económicas y políticas, de las redes de comunicaciones y de los flujos comerciales y de información.

3. Obtener, seleccionar, relacionar y archivar información de manera crítica y comunicarla de forma organizada e inteligible, utilizando diversas técnicas como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, informes, murales, etc.

4. Analizar críticamente las informaciones que nos proporcionan los medios de comunicación de masas, realizando trabajos de síntesis e interpretación.

5. Adquirir un vocabulario específico y propio del área, utilizándolo con precisión y rigor.

6. Realizar estudios y pequeñas investigaciones de carácter geográfico e histórico, utilizando informaciones obtenidas a partir de distintas fuentes, formulando las hipótesis de trabajo y aplicando los conceptos, los métodos y las técnicas propias de la Geografía y de la Historia para analizar, explicar y aportar soluciones a los problemas detectados.

7. Participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante, en torno a problemas de carácter geográfico e histórico, tanto de ámbito local como nacional o planetario.

8. Apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, la valoración positiva de la diversidad, el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, marginaciones, etc.

9. Adquirir y consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad, valorando la diversidad cultural como riqueza y las actitudes conducentes a la consecución de la paz mundial y el entendimiento entre los pueblos.

10. Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia las minorías nacionales o inmigrantes y valorar positivamente las ayudas oficiales y no oficiales a países del Tercer Mundo.

11. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

12. Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social, valorando que el carácter relativo y provisional de sus resultados o la aportación personal del investigador, son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso.

3. CONTENIDOS

Historia

I) PREHISTORIA Y EDAD ANTIGUA

I.1.- Prehistoria

I.1.1.- El origen del Hombre y la primera colonización del orbe.
I.1.2.- La expansión de los cazadores paleolíticos: El homo sapiens.
I.1.3.- La revolución neolítica.
I.1.4.- La Edad de los metales.

I.2.- Egipto: Las primeras civilizaciones

I.2.1.- El Nilo: 3000 años de historia.
I.2.2.- Gobernar Egipto. Los escribas
I.2.3. Dioses y templos. Supervivencia después de la muerte.
I.2.4.- Innovaciones técnicas y culturales.

I.3.- Grecia: Fundamentos de la cultura europea

I.3.1.- Una civilización de ciudades.
I.3.2.- La Atenas de Pericles.
I.3.3.- El Imperio de Alejandro Magno.
I.3.4.- Cultura y Arte.

I.4.- Roma y la romanización del Mediterráneo

I.4.1.- La Roma Republicana.
I.4.2.- La Roma Imperial.
I.4.3.- Romanización y cristianización.
I.4.4.- Los germanos y la caída del Imperio.

I.5.- La Romanización de la Península: Hispania

I.5.1.- Los pueblos prerromanos.
I.5.2.- La conquista romana.
I.5.3.- La romanización de Hispania.
I.5.4.- Las invasiones germánicas: Los visigodos.

II) EDAD MEDIA Y MODERNA

II.1.- Europa y su entorno

II.1.1.- Bizancio y el Islam.
II.1.2.- El nacimiento de Europa y el Imperio de Carlomagno.
II.1.3.- La expansión de Europa. Siglos XI - XIII.
II.1.4.- La crisis de la Edad Media. Siglos XIV y XV.

II.2.- La Sociedad Feudal

II.2.1.- Señores, clérigos y campesinos

Geografía

I) LA TIERRA Y LOS MEDIOS NATURALES

I.1.- El planeta Tierra

I.1.1.- La Tierra, planeta del sistema solar.
I.1.2.- Los movimientos de la Tierra. Sus consecuencias geográficas.
I.1.3.- La representación de la Tierra.

I.2.- Los elementos del medio físico

I.2.1.- La composición del planeta. Tierras y mares.
I.2.2.- Las grandes unidades del relieve terrestre y su distribución.
I.2.3.- La atmósfera y los fenómenos atmosféricos. Los climas y su reparto geográfico.
I.2.4.- Las aguas continentales.

I.3.- Los medios naturales y su distribución

I.3.1.- Medios fríos.
I.3.2.- Medios templados.
I.3.3.- Medios cálidos. Bosques húmedos y sabanas. Los desiertos.
I.3.4.- El medio y las sociedades humanas: medios difíciles y medios manejables. Los riesgos naturales.

I.4.- Los medios naturales de Europa

I.4.1.- Elementos del medio físico.
I.4.2.- La Europa atlántica.
I.4.3.- La Europa continental.
I.4.4.- La Europa mediterránea.

I.5.- Los medios naturales de España

I.5.1.- Los elementos del medio físico.
I.5.2.- La España atlántica.
I.5.3.- La España mediterránea.
I.5.4.- El archipiélago canario.

II) LA SOCIEDAD Y SUS RELACIONES CON LA NATURALEZA

II.1.- La población mundial

II.1.1.- Evolución de la población y distribución geográfica.
II.1.2.- Movimiento natural y movimientos migratorios.
II.1.3.- Las estructuras demográficas.
II.1.4.- Poblamiento rural y poblamiento urbano.

II.2.- La explotación de los recursos naturales

II.2.2.- La génesis de la burguesía.
II.2.3.- Cultura y Arte.

II.3.- La Edad Media española
II.3.1.- El Islam hispánico: Al Andalus.
II.3.2.- Reconquista y repoblación cristiana.
II.3.3.- Las Españas medievales. Los cinco reinos.
II.3.4.- La proyección catalano-aragonesa en el Mediterráneo
II.3.5.- España, eslabón entre la Cristiandad, el Islam y el Judaísmo.

II.4.- El nacimiento del Estado Moderno
II.4.1.- La consolidación de las monarquías.
II.4.2.- La España de los Reyes Católicos.
II.4.3.- Los descubrimientos geográficos.
II.4.4.- La proyección de España en el mundo.

II.5.- La época del Renacimiento y la Reforma
II.5.1.- El Renacimiento del Arte y de la Cultura.
II.5.2.- La Reforma religiosa: protestantes y católicos.
II.5.3.- El imperio de Carlos V.
II.5.4.- La monarquía hispánica: Felipe II.

II.6.- La monarquía absoluta
II.6.1.- El fin de la hegemonía española. La rebelión de Cataluña y Portugal
II.6.2.- Cultura y Arte en el siglo XVII. El Siglo de Oro español.
II.6.3.- La monarquía absoluta: el ejemplo francés.
II.6.4.- Las potencias marítimas: Inglaterra y Holanda.

II.7.- Ilustración y reformismo en el Siglo XVIII
II.7.1.- La Ilustración: Pensamiento, Ciencia y Arte.
II.7.2.- Los estados europeos.
II.7.3.- El reformismo borbónico en España y América.

III) EDAD CONTEMPORÁNEA

III.1.- Las revoluciones burguesas.
III.1.1.- Crisis del Antiguo Régimen.
III.1.2.- Las revoluciones atlánticas. La revolución francesa.
III.1.3.- La independencia de la América española.
III.1.4.- El liberalismo. Revoluciones de 1830 y 1848.

III.2.- La revolución industrial.
III.2.1.- La revolución industrial inglesa y su difusión.

II.2.1.- Las necesidades humanas. El trabajo. El funcionamiento de la actividad económica.
II.2.2.- Los recursos básicos: el agua, la tierra, los bosques.
II.2.3.- La producción de alimentos. El hambre en el mundo.
II.2.4.- La explotación de las materias primas y de las fuentes de energía.

II.3.- Sociedad y Estado
II.3.1.- Las estructuras sociales.
II.3.2.- Desigualdades socioeconómicas y diferencias culturales.
II.3.3.- El Estado como entidad geográfica. El mapa político del mundo.
II.3.4.- Organizaciones supraestatales. La Unión Europea: génesis y composición.

II.4.- España: población, recursos naturales, el Estado
II.4.1.- La población. La estructura social.
II.4.2.- El poblamiento.
II.4.3.- Los recursos naturales.
II.4.4.- El Estado Español. La organización territorial y el mapa político.

III) ACTIVIDADES ECONÓMICAS Y ESPACIOS GEOGRÁFICOS

III.1.- Actividades y espacios agrarios
III.1.1.- Las interacciones entre la sociedad y el medio natural. Los espacios geográficos.
III.1.2.- Las actividades agrarias.
III.1.3.- Los paisajes agrarios. Elementos y factores. Tipos y su distribución.
III.1.4.- La pesca.

III.2.- Los espacios industriales
III.2.1.- Las actividades industriales. Fuentes de energía y materias primas.

III.2.2.- Cambios sociales. La movilización del proletariado.
III.2.3.- La segunda revolución industrial.

III.3.- La España liberal.
III.3.1.- La agonía del Antiguo Régimen.
III.3.2.- La construcción del Estado liberal.
III.3.3.- El lento despegue de la economía española. La expansión industrial en Cataluña y el País Vasco.
III.3.4.- La Restauración. La crisis de fin de siglo.
III.3.5.- Los nacionalismos en la península Ibérica.

III.4.- Nacionalismo e Imperialismo.
III.4.1.- El nacionalismo: Unificaciones de Italia y Alemania.
III.4.2.- Los imperios coloniales europeos.
III.4.3.- La Primera Guerra Mundial.

III.5.- La Cultura del siglo XIX.
III.5.1.- Ciencia en el siglo XIX.
III.5.2.- Manifestaciones culturales: educación, literatura y prensa.
III.5.3.- Los movimientos artísticos.

III.6.- El período de Entreguerras.
III.6.1.- La revolución soviética y sus consecuencias.
III.6.2.- El fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán.
III.6.3.- La Gran Depresión.
III.6.4.- La Segunda Guerra Mundial.

III.7.- España en el primer tercio del siglo XX.
III.7.1.- Reinado de Alfonso XIII: trayectoria política.
III.7.2.- El reformismo de la II República.
III.7.3.- La Guerra Civil.
III.7.4.- Aportaciones españolas a la cultura y al arte.

IV) EL MUNDO ACTUAL

IV.1.- Las consecuencias de la II Guerra Mundial.
IV.1.1.- La ONU y los organismos internacionales.
IV.1.2.- La Guerra Fría.
IV.1.3.- La descolonización de Asia y ÁFRICA.

IV.2.- El mundo capitalista.
IV.2.1.- Los EE.UU. y el nuevo orden económico internacional.
IV.2.2.- Los milagros económicos: Alemania y Japón.
IV.2.3.- Las democracias occidentales. Francia y el mayo del 68.
IV.2.4.- La crisis de 1973 y sus repercusiones.
IV.2.5.- La construcción europea. La Unión Europea y sus instituciones.

III.2.2.- La empresa industrial. Los factores de localización de la industria.
III.2.3.- Los espacios industriales. Elementos, tipos y su distribución.

III.3.- Las actividades de los servicios y sus espacios
III.3.1.- Los servicios. Variedad e importancia.
III.3.2.- El comercio y los espacios comerciales.
III.3.3.- Los transportes y las comunicaciones: medios y redes.
III.3.4.- El turismo internacional. Los espacios de ocio.

III.4.- Un mundo de ciudades
III.4.1.- El proceso de urbanización.
III.4.2.- La ciudad. Actividades, morfología, estructura y tipos de ciudades.
III.4.3.- Redes urbanas.
III.4.4.- Las características de la vida en la ciudad.

III.5.- Actividades y espacios geográficos en España
III.5.1.- Actividades y espacio agrarios.
III.5.2.- Actividades y espacios industriales.
III.5.3.- Los servicios. El transporte. El turismo y los espacios de ocio.
III.5.4.- La ciudad y la red urbana.

IV) EL MUNDO ACTUAL

IV.1.- El espacio mundo
IV.1.1.- La formación del espacio mundo. Un mundo progresivamente interrelacionado.
IV.1.2.- Los componentes: áreas geográficas, redes de circulación y centros de dirección.
IV.1.3.- Los sistemas económicos. Las desigualdades socieconómicas en el mundo.
IV.1.4.- Geopolítica del mundo actual. Los Estados y el reparto del poder. Los conflictos.
IV.1.5.- Los grandes problemas del mundo actual.

IV.2.- El espacio mundo. Diversidad regional. El mundo desarrollado
IV.2.1.- Rasgos generales del mundo desarrollado. Los indicadores del desarrollo.

IV.3.- El mundo socialista.

IV.3.1.- La URSS y las "democracias populares".
IV.3.2.- La revolución china.
IV.3.3.- El estancamiento del socialismo y la caída del muro de Berlín.
IV.3.4.- La desintegración de la URSS.

IV.4.- La época de Franco.

IV.4.1.- El régimen político.
IV.4.2.- El desarrollo de los años sesenta.
IV.4.3.- La oposición política y sindical.

IV.5.- La España democrática.

IV.5.1.- La transición española.
IV.5.2.- La Constitución de 1978. La reforma del Estado: Las Comunidades Autónomas.
IV.5.3.- Los gobiernos democráticos.
IV.5.4.- La incorporación a la Unión Europea.

IV.6.- Movimientos culturales y sociales.

IV.6.1.- La Sociedad de consumo.
IV.6.2.- Nuevos movimientos ciudadanos.
IV.6.3.- Revolución científico-técnica.
IV.6.4.- Cultura y Arte.

IV.2.2.- Espacios del mundo desarrollado: América anglosajona, Australia y Nueva Zelanda.
IV.2.3.- Espacios del mundo desarrollado: Europa central y oriental. Los Estados de la CEI.
IV.2.4.- Espacios del mundo desarrollado: Japón. Los nuevos países industriales.

IV.3.- El espacio mundo. Diversidad regional. El mundo subdesarrollado

IV.3.1.- Rasgos generales y diversidad del mundo subdesarrollado.
IV.3.2.- Iberoamérica. Contrastes regionales.
IV.3.3.- China. Asia meridional.
IV.3.4.- Mundo islámico: Magreb y Oriente Medio. África subsahariana.

IV.4.- La Unión Europea

IV.4.1.- Europa como espacio geográfico.
IV.4.2.- La Unión Europea. Economía, sociedad y territorio.
IV.4.3.- Los desequilibrios interterritoriales. La política regional.

IV.5.- La singularidad geográfica de España

IV.5.1.- El medio físico y el papel del pasado histórico.
IV.5.2.- Recientes procesos de modernización y articulación del territorio.
IV.5.3.- Los problemas demográficos y sociales.
IV.5.4.- Los problemas medioambientales.

IV.6.- El Estado español

IV.6.1.- Elementos geográficos del Estado.
IV.6.2.- La organización territorial. El Estado de las Autonomías.
IV.6.3.- La diversidad regional de España. Los desequilibrios interterritoriales.
IV.6.4.- España en el orden político internacional.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

HISTORIA

I) PREHISTORIA Y EDAD ANTIGUA

1.- Manejar los sistemas utilizados habitualmente en la civilización occidental para la datación de los hechos; las divisiones convencionales entre la Prehistoria, (Paleolítico y Neolítico) y la Edad Antigua.

2.- Analizar y valorar los descubrimientos y avances de los grupos humanos y sus vestigios hasta la aparición de la escritura; su importancia como avance cultural y fuente de conocimiento histórico, además de los restos materiales.

3.- Describir las interrelaciones entre aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, artísticos y religiosos que, en sociedades como la del Antiguo Egipto, configuraron una civilización peculiar.

4.- Identificar y situar cronológicamente y geográficamente los principales pueblos, sociedades y culturas que se desarrollaron en el territorio español durante la Edad Antigua y sus aportaciones, pervivencias y vestigios, a la diversidad del patrimonio histórico, cultural y artístico.

5.- Identificar los principales aspectos de la organización e instituciones políticas de Atenas (asambleas, magistraturas, etc.); su relación con la estructura económico-social; funcionamiento de esta democracia "directa" y diferencias con la organización política de otras ciudades-estado.

6.- Caracterizar en la civilización romana los rasgos de su organización social, política y administrativa; desarrollo técnico, vías de comunicación, creencias, lengua, derecho y creaciones artísticas. Valorar la importancia de los vestigios de la romanización y las pervivencias de su legado en nuestro país.

II) EDAD MEDIA Y MODERNA

1.- Señalar en la cultura islámica las relaciones existentes entre las creencias religiosas, la organización político-social y el desarrollo cultural. Valorar la importancia de la herencia del Al-Ándalus en la historia de España.

2.- Identificar y describir los principales aspectos del feudalismo como modelo de organización

GEOGRAFÍA

I) LA TIERRA Y LOS MEDIOS NATURALES

1.- Utilizar los distintos tipos de representaciones del espacio terrestre. Diversidad de mapas y planos y su diferenciación.

2.- Orientarse mediante mapas o puntos cardinales. Localizar en los mapas las diferentes líneas y puntos convencionales de la red geográfica, así como la distribución de los continentes, mares y países.

3.- Identificar y localizar los rasgos físicos más destacados (relieve, clima, aguas y elementos biogeográficos) que configuran los grandes medios naturales del planeta y, de forma especial, los de Europa y los de España.

4.- Distinguir distintos tipos de medios según la intensidad y el tipo de intervención humana a la que hayan sido sometidos.

5.- Describir los efectos medioambientales de las actividades humanas, particularmente en Europa y en España. Conocer las respuestas para la defensa del medio ambiente y comportarse respetuosamente con el medio natural.

6.- Interpretar y elaborar correctamente distintos tipos de mapas y gráficos, con reducido número de variables temáticas, utilizándolos como medio para adquirir y presentar la información.

II) LA SOCIEDAD Y SUS RELACIONES CON LA NATURALEZA

1.- Describir los mecanismos que determinan la evolución y el régimen demográficos, relacionándolos con las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas y diferenciar las regiones o países por su densidad de población, todo ello con especial referencia a Europa y España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA

económica, social, política e implicaciones culturales y su incidencia en la organización política administrativa del territorio peninsular hasta la aparición del Estado Moderno.

3.- Identificar y situar, cronológica y espacialmente, los pueblos, culturas y reinos que se sucedieron o coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media. Valorar las aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad de nuestro patrimonio común y como antecedentes de la organización territorial.

4.- Distinguir las principales momentos evolutivos del poder monárquico a lo largo del período de estudio y su relación con los grupos y estamentos sociales. Identificar los hechos más relevantes de la Monarquía hispana en la Época Moderna, sus luces y sombras más destacadas y su proyección exterior.

5.- Analizar la importancia de las creencias religiosas en las Edades Media y Moderna, tanto en su vertiente de factor integrador socio-político, como en el de crisis y contrastes, según momentos. Valorar su gran relación con las manifestaciones artísticas.

6.- Valorar el afán de conocimiento y los progresos técnicos en los inicios de la Edad Moderna y, en especial, la importancia de la ampliación del mundo conocido por los europeos, sus causas y consecuencias plurales, y el significativo papel de España en estos hechos.

7.- Distinguir las reformas y cambios socioeconómicos y políticos y las tendencias culturales y artísticas que se produjeron en Europa y en España durante el siglo. XVIII y su proyección en Iberoamérica.

III) EDAD CONTEMPORÁNEA

1.- Analizar los principales acontecimientos e ideas políticas y filosóficas que ponen en cuestión los principios de la Monarquía Absoluta. También las transformaciones legislativas -en particular, las constitucionales-, sociales, económicas y territoriales que conducen a las revoluciones liberales y nacionales, y los motivos de su diverso ritmo en cada país, especialmente en España.

2.- Caracterizar e interrelacionar, dentro del contexto español, las principales experiencias políticas, reformas económicas, cambios culturales, transformaciones y crisis sociales

2.- Utilizar los modelos de crecimiento demográfico para analizar ejemplos de superpoblación, migraciones y envejecimiento, a escala mundial, europea y de España. (Reform nº 3)

3.- Diferenciar el poblamiento rural del poblamiento urbano y la importancia relativa de cada uno de ellos, según zonas o países, en el mundo, en Europa y en España.

4.- Relacionar las necesidades humanas con el trabajo y la actividad económica, distinguiendo el papel de los diferentes agentes económicos.

5.- Reconocer la importancia que tienen para los seres humanos los recursos naturales y comprender la necesidad de explotarlos racionalmente.

6.- Identificar y localizar los diferentes Estados que componen el mosaico mundial y especialmente el europeo situándolos en las grandes áreas de cultura y civilización. Conocer la organización político-administrativa del Estado español y el mapa político de España, así como la composición geográfica de la Unión Europea.

III) ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO

1.- Explicar las interacciones entre las sociedades y el medio. Diferenciar los distintos espacios geográficos según el grado y la naturaleza de la intervención y valorar críticamente las consecuencias que las actividades económicas pueden tener en la calidad del medio ambiente.

2.- Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria identificando y localizando algunos ejemplos representativos de los distintos espacios agrarios que han generado, sobre todo en Europa y en España.

que tienen lugar en España a lo largo de la Edad Contemporánea.

3.- Comprender y explicar los motivos y acontecimientos relevantes que justifican el papel central económico y político de Europa en el mundo durante la época del Imperialismo y su declive posterior.

4.- Ordenar cronológicamente, caracterizar y señalar las interrelaciones entre los conflictos de la primera mitad del siglo XX (I Guerra Mundial, Revolución Soviética, Crisis de 1929, ascenso de los regímenes totalitarios y II Guerra Mundial). Situar en este mismo marco los problemas sociales y políticos españoles durante la misma época.

5.- Situar cronológicamente y comparar obras de arte representativas de las principales tendencias artísticas contemporáneas, con particular atención a las españolas, para señalar sus semejanzas y diferencias, y relacionarlas con las sociedades en las que se produjeron y los movimientos culturales a los que pertenecen.

IV) EL MUNDO ACTUAL

1.- Caracterizar, situar cronológicamente y geográficamente, y explicar razonadamente a través de ejemplos significativos, las grandes transformaciones, conflictos y problemas mundiales, que se han sucedido desde la Segunda Guerra Mundial, especialmente en Europa y en España; aplicando este conocimiento para entender alguno de los problemas actuales de la vida democrática, la economía y la calidad de vida.

2.- Captar los principios y las instituciones básicas de los regímenes democráticos, la participación y los partidos políticos. Reconocer en la vigente Constitución Española tales principios e instituciones, sus antecedentes e innovaciones. Situar la Constitución dentro del proceso de la transición al régimen democrático. Aplicar el conocimiento de la Constitución para enjuiciar hechos y comportamientos de la vida pública.

3.- Localizar y caracterizar los principales tipos de industrias y centros de producción de materias primas y fuentes de energía, preferentemente en Europa y en España, señalando en ejemplos significativos algunos factores físicos y humanos que pueden explicar su localización. Conocer la diversidad y distribución de los principales espacios industriales así como las relaciones entre producción y consumo de energía y sus problemas.

4.- Localizar los grandes ejes de comunicación y transporte terrestre en el mundo identificando los condicionantes físicos y humanos y analizando algún ejemplo significativo del impacto de los grandes sistemas sobre el medio. Caracterizar el desarrollo y transformación reciente de estos medios y de las actividades terciarias, sobre todo las relacionadas con el ocio y los servicios. Todo ello con especial referencia a Europa y a España.

5.- Localizar las grandes áreas urbanas del mundo relacionando su diversidad con el grado de desarrollo. Señalar, en un ejemplo representativo, algunos de los factores físicos y humanos que pueden explicar su localización.

6.- Explicar la estructura urbana de una ciudad (preferentemente española) y su área de influencia, analizándola como manifestación de la diferenciación social y funcional del espacio. Conocer cómo se integran las ciudades en una red urbana que articula el territorio.

IV) EL MUNDO ACTUAL

1.- Definir los rasgos fundamentales de la economía de mercado y sus instituciones básicas, así como otros conceptos económicos de uso común en la vida diaria. (Reform nº 23)

2.- Identificar, analizar y valorar la existencia de una división técnica y social del trabajo y aplicar este conocimiento al análisis de los aspectos socioeconómicos.

3.- Identificar y localizar los principales países y áreas geopolíticas, económicas y culturales en el mundo, distinguiendo los distintos tipos de Estados.

4.- Discernir la creciente interdependencia entre todos los grupos humanos e identificar los grandes centros de poder de decisión mundiales.

3.- Identificar, analizar y valorar el impacto en nuestra sociedad de la revolución científico-técnica, y sus múltiples repercusiones, sobre todo en los grandes retos de la humanidad (desarrollo-subdesarrollo y protección del Medio Ambiente), y en los procesos de mundialización de la economía, la información y la cultura.

4.- Identificar la diversidad de manifestaciones culturales existentes en el mundo de hoy. Constatar la existencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas y políticas. Describir las características y las principales tendencias de las vanguardias artísticas, analizando obras de arte representativas, con especial atención al arte español, relacionándolas con las sociedades y los movimientos culturales coetáneos.

5.- Percibir la complejidad y diversidad de los problemas del mundo actual, mediante el análisis de los principales focos de tensiones socioeconómicas, estratégicas, políticas o culturales y sus causas. Valorar las tendencias integradoras para la paz y la solidaridad.

6.- Manejar el conjunto de las divisiones convencionales de la Historia (Edades) y las caracterizaciones de las grandes etapas o períodos, situando, identificando y caracterizando sus aspectos básicos socioeconómicos, políticos, científico-técnicos, culturales y artísticos, así científico-técnicos, culturales y artísticos, así como las formas de vida cotidiana que caracterizaron a cada una de las etapas.

7.- **Comunes para todos los conceptos de Historia**

Representar gráficamente, mediante ejes o frisos cronológicos aspectos significativos de cada período histórico (hechos, personajes, rasgos de la vida diaria, organización política, etc.), que permitan de forma progresiva la comprensión del tiempo histórico, introduciendo a los alumnos en los aspectos de duración, cambio y simultaneidad.

5.- Caracterizar y situar, desde el análisis geográfico, los principales problemas actuales (demográficos, alimentación, trabajo, medioambientales, políticos e ideológicos) en el mundo, en Europa y en España. Fomentar actitudes positivas hacia los valores democráticos y de rechazo a todo tipo de discriminaciones.

6.- Analizar ejemplos representativos de los desequilibrios existentes entre los espacios desarrollados y los subdesarrollados. Adquirir actitudes de respeto y solidaridad hacia otros pueblos y culturas.

7.- Identificar las características geográficas (económicas, sociales, políticas, culturales) de la Unión Europea, su diversidad y los desequilibrios entre los territorios que la componen.

8.- Reconocer cómo los distintos rasgos físicos y la herencia histórica han configurado la unidad y la diversidad del territorio español.

9.- Identificar y localizar la organización político-administrativa del Estado español así como las principales diferencias y desequilibrios interterritoriales. Explicar el papel de España en la Unión Europea y las consecuencias de su integración.

10.- **Comunes para todas los contenidos de Geografía.**

Interpretar y elaborar correctamente distintos tipos de mapas temáticos y gráficos y tablas estadísticas progresivamente de mayor complejidad, utilizándolos como fuentes de información y medios de análisis y síntesis.

Comunes para Historia y Geografía

1.- Obtener, de fuentes diversas, información relevante sobre un tema. En principio, con ayuda del profesor o con pautas guiadas de fuentes variadas pero no complejas. Progresiva complicación de las fuentes e informes divergentes. Relacionar las informaciones, valorarlas y recombinarlas para intentar explicaciones multicausales. Adquirir autonomía para tomar notas y consultar otras fuentes en Bibliotecas y otros centros de información.

2.- Confeccionar resúmenes en el cuaderno de clase sobre temas históricos o geográficos, reflejando el trabajo desarrollado y la información utilizada. Utilizar la terminología conceptual adecuada y la corrección formal exigible.

3.- Elaborar, individualmente o en grupo, trabajos escritos o preparar y realizar exposiciones orales o debates sobre temas de Historia y Geografía relacionados con informaciones de los medios de comunicación.

4.- Consultar bases de datos sencillas en soporte informático, que constituyan recursos organizados y utilizables en la realización de trabajos. Aprovechar las posibilidades de acceso a las redes informáticas como fuentes de información y de comunicación.

5.- Realizar estudios sencillos sobre temas históricos o geográficos, preferentemente de temas locales, utilizando los elementos fundamentales de los métodos y las técnicas de los análisis histórico y geográfico.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

1. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria se propone como objetivos fundamentales: la adquisición, desde el conocimiento de la realidad plurilingüística actual, de un dominio correcto de la Lengua Castellana que permita usarla con propiedad y riqueza; el cultivo de la capacidad de comprensión y valoración crítica de los textos y el fomento del hábito de lectura; el conocimiento del patrimonio literario visto en su contexto histórico y en relación con los grandes movimientos europeos.

Los contenidos de la asignatura se distribuyen en tres conjuntos de conocimiento, de acuerdo con un orden lógico que no presupone su distribución efectiva en la aplicación didáctica.

El primer conjunto tiene como eje La comunicación. Entendida en un sentido amplio, debe ser estudiada desde la doble perspectiva de la lengua hablada y la lengua escrita, con sus características comunes y diferenciales y su distinta distribución en la realidad individual y social. También se engloba en este fenómeno general la dimensión estética de su uso en la creación literaria. Ambas, lengua de comunicación ordinaria y modalidades literarias, comparten un conjunto de estructuras textuales de las que únicamente se plantean aquí como materia de estudio las básicas: narración, descripción, exposición y argumentación. Este conjunto inicial se propone, además, el análisis de otras realidades lingüísticas de carácter heterogéneo y muy importantes en el mundo contemporáneo: los lenguajes específicos, los medios de comunicación, las relaciones entre variables sociales y variables lingüísticas, la estratificación del uso lingüístico, etc.

La extensión del uso de la lengua castellana obliga a estudiar no sólo la realidad lingüística de España sino también las variedades del español americano, que han adquirido universalidad en su dimensión literaria. Se considera fundamental el capítulo dedicado a las técnicas y usos primordiales de la lengua escrita, desde la confección de una ficha hasta la redacción de una memoria, ya que estas técnicas y usos resultarán sumamente útiles en el desarrollo intelectual del alumno y en su aplicación práctica durante toda su vida.

El segundo conjunto, La Lengua, está dedicado a proporcionar los conocimientos básicos y fundamentales del sistema de la lengua estudiado en su núcleo gramatical, morfológico y sintáctico. Lo acompañan como componentes la fonética y la fonología, consideradas también en su aplicación a la ortografía y a la métrica, y se ha de ahondar con particular interés en el estudio del componente léxico. Se insistirá en el carácter general del sistema lingüístico, capaz de permitir la comunicación entre todos los hablantes de una comunidad por encima de variaciones debidas a factores comunicativos, territoriales o sociales.

Presupone el tercer conjunto, La Literatura, el estudio en los dos conjuntos anteriores de la naturaleza del lenguaje literario, de su plasmación en géneros y del dominio de identificación y uso de las técnicas y recursos lingüísticos. Sobre esa base se debe abordar un estudio de la evolución histórica de los géneros que, apoyado siempre en textos, y huyendo del simple memorismo, permita conocer a los principales autores y entender sus

mejores obras en el contexto histórico en que se han producido, dentro del ámbito hispánico y en conexión con los principales europeos.

Como en el caso de La Literatura, la enseñanza de los contenidos de los otros dos conjuntos debe apoyarse siempre en materiales reales. Se debe huir, por tanto, de teorías lingüísticas no adecuadas a los conocimientos de los alumnos ni a la finalidad de la enseñanza de la lengua en esta etapa educativa.

2. OBJETIVOS GENERALES

1. Comprender discursos orales y escritos, analizando y valorando las diferentes situaciones de comunicación en que se producen y la finalidad perseguida.

2. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, sabiendo adecuar el tipo de discurso a la situación comunicativa y a la intencionalidad con que se emite.

3. Adquirir y adoptar una actitud reflexiva ante la lengua, tanto ante los aspectos formales funcionales y de significado, como ante las condiciones en que la lengua se produce y recibe, con el fin de mejorar la propia expresión.

4. Reconocer que un buen dominio de la lengua facilita el aprendizaje de otras materias, el desarrollo del pensamiento, la integración social y que, en definitiva, hace posible un mayor ejercicio de la libertad de la persona.

5. Conocer, respetar y valorar la diversidad lingüística de España, así como las variedades de uso que cada una de las lenguas presenta.

6. Apreciar la importancia de los medios de comunicación como fuente de información y de formación de opinión, y adquirir el hábito de un actitud crítica en su lectura.

7. Considerar la lectura como fuente de información y como vía de acceso al disfrute de la creación literaria.

8. Conocer las principales técnicas y recursos de la expresión literaria e iniciar en el conocimiento de los géneros literarios en sus claves formales y en su evolución histórica.

9. Adquirir una visión general de la Historia de la Literatura en el ámbito hispánico y en el contexto europeo.

10. Relacionar las diversas corrientes literarias con las de otras artes en el marco de la cultura de cada época y comprender la relación de los hechos literarios con el momento social en el que se inscriben.

3. CONTENIDOS

I. LA COMUNICACIÓN. USOS Y FORMAS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA

I.1. La comunicación.

I.1.1. Proceso de comunicación: Elementos.

I.2. La comunicación oral y escrita.

I.2.1. Funciones del lenguaje.
I.2.2. Rasgos distintivos de la lengua oral: fónicos, prosódicos, paralingüísticos, etc.
I.2.3. Oralidad y escritura: rasgos distintivos de la lengua oral y de la lengua escrita.
I.2.4. El lenguaje literario. Naturaleza, tipos y géneros de la Literatura.

I.3. Tipos y formas de la comunicación oral y escrita.

I.3.1. Estructuras textuales básicas.

I.3.1.1.La narración:

- Elementos y técnicas de la narración.
- Narrador y punto de vista narrativo: narración en tercera y en primera persona.
- Descripción y diálogo en la narración.
- Géneros narrativos en los medios de comunicación: la noticia, el reportaje y la crónica.
- Narración literaria en prosa y en verso: el cuento, la leyenda, los romances, la novela, la poesía épica, ...
- Procedimientos lingüísticos y figuras literarias más frecuentes.

I.3.1.2.La descripción:

- Descripción técnica o científica.
- Descripción literaria.
- Procedimientos lingüísticos y figuras literarias más usuales en la descripción.

I.3.1.3. La conversación. El diálogo:

- La conversación espontánea y la conversación planificada: la entrevista, el debate y el diálogo.
- Estructura.
- Procedimientos lingüísticos y factores pragmáticos que condicionan el tipo de conversación.
- El diálogo en la literatura.

I.3.1.4. La exposición:

- La exposición en forma narrativa y en forma descriptiva.
- La exposición en diferentes tipos de textos.
- Principales procedimientos lingüísticos.

I.3.1.5.La argumentación.

- Clases de argumentos.

- Elementos.
- Organización.
- Métodos argumentativos: deductivos, inductivos.
- La argumentación en los diferentes tipos de textos.
- Procedimientos lingüísticos básicos.

I.3.2. Técnicas y usos básicos de la lengua escrita: el resumen, el guión, el esquema, los impresos, la instancia, las cartas, las fichas de lectura, de léxico y bibliográficas, la memoria, el curriculum, ...

I.3.3. Los lenguajes específicos: periodístico, publicitario, científico y técnico, jurídico y administrativo, humanístico.

I.3.4. Registros y usos sociales de la lengua hablada y de la lengua escrita: la estratificación del uso lingüístico.

I.4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

I.4.1. Características y relaciones de la comunicación verbal y no verbal.

I.4.2. El lenguaje verbal, gestual, musical y de la imagen. El cómic. La televisión. El vídeo. El lenguaje informático. El lenguaje cinematográfico.

I.4.3. Los medios de comunicación: el periódico, la radio, la televisión. La publicidad.

I.5. Diversidad lingüística en España.

I.5.1. Orígenes y formación de las lenguas de España.

I.5.2. Las lenguas de España y sus características.

I.5.3. La realidad plurilingüe y pluricultural de España y de Europa.

I.5.4. Difusión del castellano y de las otras lenguas de España en la actualidad.

I.5.5. El español de América.

II. LA LENGUA

II.1. Fonética y Fonología del castellano.

II.1.1. El sistema fonológico del castellano.
- Vocales y consonantes.
- Correspondencia entre sonidos, fonemas y grafías.
- La sílaba. Constitución de la sílaba. Principales esquemas silábicos del castellano. La separación silábica.
- Diptongos, triptongos, hiatos.
- El acento.
- La entonación.

II.1.2. Principales fenómenos métricos del español.
- El verso.
- El cómputo silábico.
- La rima.
- La pausa y el tono. El encabalgamiento.
- La estrofa. Principales formas estróficas.
- El poema.

II.1.3. Ortografía básica.

- El alfabeto del castellano.
- El empleo de las mayúsculas.
- Uso de las principales abreviaturas.
- La sílaba. División silábica a final del renglón.
- Normas de la ortografía castellana.
- El acento. La diéresis.
- Los signos de puntuación y otros signos gráficos.
- Ortografía de cultismos y préstamos.
- Acentuación de las palabras compuestas y de las formas verbales con pronombres enclíticos.

II.2. Morfología y Sintaxis.

II.2.1. Morfología.

II.2.1.1. El sustantivo y el adjetivo.
II.2.1.2. El pronombre. Clasificación. El pronombre personal.
II.2.1.3. Los determinantes.
II.2.1.4. El verbo. La conjugación. Perífrasis verbales. Valores fundamentales de los tiempos verbales.
II.2.1.5. El adverbio.
II.2.1.6. La preposición y la conjunción.
II.2.1.7. La interjección.

II.2.2. La oración y sus constituyentes.

II.2.2.1. La oración como unidad estructural y como unidad de contenido. Oración y enunciado.
II.2.2.2. Estructura.
II.2.2.3. Funciones.
II.2.2.4. Concordancia.
II.2.2.5. Oraciones impersonales.
II.2.2.6. Modalidades oracionales.

II.2.3. El sintagma nominal: estructura y funciones.

II.2.3.1. Estructura del sintagma nominal: núcleo y modificadores. Funciones.
II.2.3.2. El sustantivo: forma, funciones y significado.
II.2.3.3. El pronombre. El pronombre personal: formas acentuadas e inacentuadas. Principales valores del pronombre se. Otros pronombres. Valores deícticos y anafóricos.
II.2.3.4. El adjetivo calificativo: forma y funciones. Colocación del adjetivo. Valores estilísticos del adjetivo.
II.2.3.5. Los determinantes. Clasificación. El artículo.

II.2.4. El sintagma verbal.

II.2.4.1. Estructura del sintagma verbal atributivo.
II.2.4.2. Estructura del sintagma verbal predicativo.
II.2.4.3. El verbo: forma y función. Valores significativos y expresivos de los tiempos verbales. Valores deícticos del verbo.

II.2.4.4. Los complementos del verbo.
II.2.4.5. El adverbio. Clasificación y funciones.

II.2.5. Oración simple y oración compuesta.
II.2.5.1. Oración y proposición.
II.2.5.2. Las unidades de relación: la preposición y la conjunción.
II.2.5.3. La oración compuesta: oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas.
II.2.5.4. La subordinación: subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.
II.2.5.5. Valores expresivos de la yuxtaposición, de la coordinación y de la subordinación en la construcción de textos.
II.2.5.6. Construcciones con formas no personales del verbo.

II.3. El léxico.

II.3.1. Formación de palabras por procedimientos morfológicos: derivación y composición. Prefijos y sufijos cultos.
II.3.2. Otros procedimientos de incorporación léxica. El préstamo. Arcaísmos.
II.3.3. Relaciones semánticas: sinonimia, polisemia, antonimia y homonimia.
II.3.4. Campos semánticos y asociativos.
II.3.5. Familias léxicas.
II.3.6. La semántica de la palabra: significado y sentido.
II.3.7. Combinaciones estables: frases hechas, locuciones, modismos, refranes.
II.3.8. Cambios semánticos.
II.3.9. El lenguaje figurado: figuras fónicas, morfosintácticas y léxico-semánticas.
II.3.10. Lexicografía: el diccionario. Uso de los distintos tipos de diccionarios.

II.4. El texto.

II.4.1. Organización del texto.
II.4.2. Relación entre texto y contexto.
II.4.3. Adecuación y cohesión textual.
II.4.4. Mecanismos de cohesión textual.
II.4.5. Implicaciones y presuposiciones.

III. HISTORIA DE LA LITERATURA

III.1. Orígenes de la Literatura Occidental:

III.1.1. Las literaturas Orientales:
- Literaturas de Egipto y Mesopotamia.
- Literatura de la antigua India y sus huellas en Occidente.
- Literatura bíblica.

III.1.2. La Literatura Griega:
- La epopeya. Homero.
- El nacimiento de la lírica.
- La tragedia griega. Esquilo, Sófocles y Eurípides.
- La comedia griega.
- La prosa griega. historiadores, oradores, filósofos y novelistas.

III.1.3. La literatura Latina:
- El teatro. Plauto y Terencio.
- Los grandes poetas latinos. Virgilio, Horacio y Ovidio.
- La prosa romana. Historiadores, oradores, filósofos y novelistas.

III.2. Literatura Medieval

III.2.1. - Literatura y sociedad en la Edad Media peninsular.
- Relación con las literaturas europeas.
- Juglares, trovadores y clérigos.
- Oralidad y escritura.
- Temas y formas predominantes.

III.2.2. - Las jarchas y la lírica tradicional castellana.
- Lírica provenzal.
- Lírica galaico-portuguesa.
- La poesía épica. El Cantar del Mío Cid. La Canción de Roldán.
- El Mester de Clerecía. Berceo. El Arcipreste de Hita.
- El Romancero.
- Lírica hispánica del sigo XV. Ausias March. Jorge Manrique.
- La influencia italiana. Dante y Petrarca.

III.2.3. - La prosa en los siglos XIII y XIV. Alfonso X el Sabio. Don Juan Manuel.
- La prosa en el siglo XV. Libros de caballerías y novela sentimental.

III.2.4. - De los orígenes del teatro a La Celestina

III.3. Literatura de los Siglos de Oro

III.3.1. - Literatura y sociedad en los siglos XVI y XVII.
- Renacimiento y Barroco.
- Relación con las literaturas europeas.
- Temas y formas predominantes.

III.3.2. - Corrientes poéticas del siglo XVI. Garcilaso. Herrera. Fray Luis de León. San juan de la Cruz.
- Corrientes poéticas del siglo XVII. Conceptismo y culteranismo. Quevedo y Góngora.

III.3.3. - La prosa en el siglo XVI.
- Formas de la ficción novelesca. El Lazarillo de Tormes.

- La literatura espiritual. Santa Teresa y Fray Luis de León.
- La prosa en el siglo XVII.
- El nacimiento de la novela moderna. Cervantes.
- La novela picaresca y otras formas narrativas.
- La literatura de pensamiento. Gracián.

III.3.4. - El teatro prelopesco en el siglo XVI.
- Las nuevas formas dramáticas del siglo XVII. Lope y Calderón.
- El teatro europeo. Shakespeare y Corneille.

III.4. Literatura de los siglos XVIII y XIX

III.4.1. - Literatura y sociedad en el XVIII español.
- Ilustración y Neoclasicismo.
- Prerromanticismo.
- Relación con las literaturas europeas.
- Temas y formas predominantes.

III.4.2. - Corrientes poéticas.
III.4.3. - Formas de la prosa. El ensayo.
III.4.4. - El teatro. Leandro Fernández de Moratín.
III.4.5. - La revolución literaria alemana del fin de siglo. Goethe y Schiller.

III.5. Literatura Contemporánea

III.5.1. - Literatura y sociedad en el XIX español.
- Romanticismo, Realismo y Naturalismo.
- Relación con las literaturas europeas.
- Temas y formas predominantes.

III.5.2. - La poesía romántica. Espronceda.
- Bécquer y Rosalía de Castro.
- Las poesías catalana y gallega del siglo XIX.
- La poesía romántica europea. La poesía francesa del Simbolismo.

III.5.3. - La prosa romántica. El costumbrismo. Mariano José de Larra.
- La novela realista y naturalista. Galdós y Clarín.

III.5.4. - El teatro romántico y postromántico.

III.6. Literatura del siglo XX

III.6.1. - Literatura y sociedad en el siglo XX español.
- Relación con las literaturas europeas.
- Períodos.
- Temas y formas predominantes.

III.6.2. - La lírica de la modernidad.
- El magisterio de Rubén Daría.

- Antonio Machado. Juán RamónJiménez.
- El grupo poético del 27; principales autores.
- La poesía hispanoamericana. Neruda y Vallejo.
- La poesía de la posguerra.
- El grupo poético de los años cincuenta-sesenta: principales autores.
- Novísimos y últimas tendencias.
- La poesía hispanoamericana de la segunda mitad del siglo.
- La poesía catalana del siglo XX.
- La poesía gallega del siglo XX.

III.6.3. - La prosa de los hombres del 98.
- La renovación de la novela. Azorín, Baroja, Unamuno, Valle Inclán.
- Ramón Gómez de la Serna y las vanguardias.
- La novela española e hispanoamericana en la segunda mitad del siglo: principales autores.
- El ensayo español del siglo XX. Otega y Gasset.

III.6.4. - La renovación del teatro. Benavente. Valle Inclán. García Lorca.
- El teatro en la segunda mitad de siglo. Buero Vallejo.
- Nuevas tendencias teatrales.

. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1.- Leer, recitar, dramatizar, exponer textos diversos con una entonación adecuada y expresiva, respetando las reglas de ortología.

2.- Comentar oralmente y por escrito textos orales y escritos de carácter narrativo, descriptivo, conversacional, expositivo, argumentativo, adecuados a la edad y al curso.

3.- Crear textos orales y escritos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos, argumentativos, adecuados a la intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y al nivel del alumno. Se valorarán la corrección fónica u ortográfica y morfosintáctica, y la propiedad y riqueza del vocabulario.

4.- Utilizar el lenguaje escrito en las tareas de aprendizaje, en la resolución de problemas cotidianos y en el ámbito de lo personal.

5. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un mismo tema y planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de claisficación de fuentes, en el marco de trabajos sencillos de investigación. Para estas tareas, deben aprovecharse las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

6.- Reconocer y elaborar textos periodísticos, publicitarios, jurídicos, científicos, humanísticos: analizar la organización interna y las características lingüísticas (y no lingüísticas, en aquellos que las presenten) más significativas.

7.- Interpretar y elaborar mensajes en los que se integren el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales (cine, televisión, vídeo), atendiendo a la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos.

8.- Conocer y respetar la realidad plurilingüe y pluricultural de España, apoyándoseen el conocimiento de las etapas de formación de las diferentes lenguas (y su difusión en el mundo actual), en el análisis de sus características y de las de sus dialectos, con especial atención al español de América.

9.- Conocer y utilizar adecuadamente los sistemas fonológico y ortográfico del castellano, las normas que rigen la combinación de sus elementos, así como las correspondencias entre ambos sistemas, lo que se traducirá, por una parte, en la lectura (y emisión de todo tipo de discursos) en voz alta de textos variados, con una entonación adecuada y respetando las reglas de ortología: y, por otra en la aplicación de las normas ortográficas en la creación de textos.

10.- Reconocer y aplicar los recursos fónicos de la versificación.

11.- Reconocer las categorías gramaticales por la forma y las funciones que pueden desempeñar en un texto dado, así como establecer la relación que puede existir entre la presencia abundante de una determinada categoría y el tipo de texto en que se emplea.

12.- Reconocer y utilizar diferentes tipos de oración, atendiendo tanto a la modalidad oracional como a la estructura.

13.- Analizar la relación de los elementos que forman una oración y transformar estructuras gramaticales, apreciando las diferencias formales y significativas producidas.

14.- Reconocer y corregir construcciones incorrectas (leísmos, laísmos, loísmos, dequeísmos, quesuismos, concordancias anómalas, etc)

15.- Apreciar, en el plano del análisis y en el del uso, el valor significativo y estilístico que los diferentes tipos de oración (yuxtaposición, coordinación y subordinación) pueden aportar a los textos.

16.- Distinguir y utilizar diversos procedimientos de modalización (adverbios, modo, entonación, perífrasis).

17.- Emplear un vocabulario, acorde con la edad y nivel de que se trate, variado y apropiado a las situaciones de comunicación y al tipo de texto.

18.- Analizar la estructura de las palabras y dominar los mecanismos léxicos y morfológicos que rigen la creación de palabras.

19.- Distinguir entre empleos propios y figurados.

20.- Reflexionar sobre la sinonimia, la polisemia, la homonimia, la antonimia, la hiponimia.

21.- Elaborar estructuras de campos semánticos y conocer los mecanismos de agrupación de las palabras en familias léxicas.

22.- Manejar diferentes tipos de diccionarios, con conocimiento de sus características y de la información que pueden aportar.

23.- Analizar y componer textos diversos, distinguiendo la organización interna y los elementos que mantienen la cohesión interna.

24.- Determinar los valores deícticos y anafóricos de pronombres personales, adverbios, demostrativos, posesivos, formas verbales... en relación con la situación comunicativa o con el contexto lingüístico.

25.- Conocer y reflexionar sobre los conceptos básicos de los niveles fonológico y ortográfico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, y usar la terminología adecuada.

26.- Dominar la lectura comprensiva de obras literarias.

27.- Reconocer los caracteres que definen los principales géneros.

28.- Memorizar poemas.

29.- Conocer los grandes períodos literarios, detallar sus características e identificar a las figuras más representativas.

30.- Analizar y comentar textos representativos de esos autores, enmarcándolos en su contexto histórico y literario.

ANEXO 2

APORTACIONES DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE TRABAJO

Documento enviado por D. RAFAEL ALVIRA
Comunidad Autónoma de Navarra

SOBRE EL HUMANISMO

El *humanismo* persigue acercar al hombre a su perfección posible. Busca, por ello, desde el punto de vista *dimensional*, abrirle a una cierta *totalidad* (lo "horizontal") y a un cierto *absoluto* (lo "vertical"). Se trata de desarrollar la figura de un hombre de saber *universal*, que vea con claridad, y de dominio de sí mismo, que sepa obrar con *seguridad*.

Ese Ideal de *integridad objetiva e integridad subjetiva*, de *superabundancia* enriquecedora de sí mismo y de los demás, es el ideal humanista. Por eso, el humanista es también por excelencia el hombre *cultivado* y *civilizado* y encarna de modo egregio la unidad profunda de *ser culto y societario*. Sólo el que se *cultiva* de modo adecuado, *construye* sociedad.

El desarrollo armónico y universal de lo corporal, lo sensorial, la inteligencia y la voluntad, del saber teórico, práctico y técnico, le dotan de una *identidad* muy rica, con equilibrio, visión y amor por la realidad. El humanista conoce lo particular y lo universal y trata de hacer transparecer lo uno en lo otro: eleva lo particular; encarna y concreta lo universal. Busca también el enriquecimiento mutuo entre unas particularidades y otras.

El *ideal* humanista -pues es un ideal, o sea, algo irrealizable en su perfección total- cuando se intenta llevar a la práctica trae generalmente 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.

¿No es el ideal humanista tan imposible que incluso deberíamos abstenernos de plantearlo? Una primera respuesta está ya apuntada: las personas que se lo han propuesto, han sido, en mayor o menor medida, excelentes en su vida y benefactores en sociedad.

Se puede añadir: el humanismo abre a la totalidad y, en consecuencia, introduce en un saber fundamental para la vida: *saber lo que no sé*. El humanista tiene una *formación básica* en todos los saberes principales, y, en consecuencia, conoce sus *limitaciones* y sabe cómo y a quién pedir consejo.

Desde este punto de vista la formación humanista no se da sólo en las llamadas *disciplinas humanisticas*, sino que el humanismo está en la *formación*

global que se ofrece en la *Segunda Enseñanza.*

Si se tiene en cuenta la importancia decisiva que en la formación humana tiene el período entre los doce y los dieciocho años, en el aprendizaje de hábitos y contenidos, y el despliegue de esa formación global, se ha de concluir que la *Segunda Enseñanza* es una clave fundamental para la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto.

¿Qué aportan las *disciplinas humanísticas* al ideal humanista? La introducción en los *radicales básicos* de la vida humana, personal y social. Esos radicales son: lo *verdadero,* lo *bello* y lo *bueno,* el *espacio humano* y el *tiempo humano.*

Las disciplinas humanísticas buscan *aficionar* y *desarrollar hábitos* de *captar* lo verdadero, *apreciar* lo bello y *encarnar* lo bueno, mediante la presentación adecuada de contenidos y ejemplos fundamentales. Buscan lo mismo en lo que respecta a la orientación en el *espacio* y en el *tiempo* humanos.

La *Filosofía* enseña a buscar el qué, el porqué, el cómo y el sentido de la realidad; el *arte* enseña a apreciar y comprender la belleza; *doctrina social y religión* enseñan los caminos del bien; la *literatura* enseña la síntesis de la belleza y el bien; la *poesía* la síntesis de la verdad y la belleza; la *ética* la síntesis de verdad y bien.

La *historiografía* enseña a incorporar el pasado adecuadamente, a ser prudentes; la *geografía* a orientarnos en el espacio y a saber ordenarlo humanamente.

La enseñanza de las *lenguas* nos facilita la apertura a los *mundos culturales* -los más propios, los más cercanos, y los antiguos que son nuestras raíces y modelos- y nos hace apreciar la importancia y la trascendencia *personal y social* de cuidar esos instrumentos básicos de todo enriquecimiento y toda comunicación humanas.

Una persona que ha adquirido bien los *hábitos* y los *contenidos* fundamentales de esas cinco grandes áreas está en disposición de tener una personalidad armónica y de ser un ciudadano constructivo.

La formación humanística es la clave del buen funcionamiento de la sociedad. Enseña a conocer y amar lo propio y lo de los demás, a comunicarse y enriquecerse interiormente.

Los estudios humanísticos deberían infundir el conocimiento y aprecio mutuo, y configurar la unidad en el respeto de la diversidad.

Documento enviado por D. JOAQUÍN CALOMARDE GRAMAJE
Sr. JOSEP FELIP Y MONLLEÓ
D. JOSÉ MARÍN GUERRERO
Comunidad Autónoma de Valencia

LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES

Al plantearnos una reflexión sobre las Humanidades no podemos olvidar que el punto de partida debe ser la estructura de los actuales estudios obligatorios y postobligatorios, puesto que no tener como punto de referencia el actual plan de estudios podría llevarnos a consideraciones que podrían comportar como solución el establecimiento de uno nuevo, y no es este el objetivo que tiene encomendado el Grupo de Trabajo sobre Humanidades.

Ante la postura planteada, en el pleno, por parte de algunos vocales referente a la delimitación del concepto de Humanidades, consideramos que debe circunscribirse a lo que social, tradicional y académicamente viene entendiéndose como Humanidades, el plantearnos una posible ampliación de las disciplinas, sería, quizá en estos momentos, un elemento que contribuiría a complicar las distintas variables que hemos de tener en cuenta a la hora de elaborar el dictamen.

EL PROFESORADO.

La formación excesivamente "científica" (concepto que se contrapone al de "literaria" o "humanística") del presente, aunque ha facilitado la especialización profesional y por ello el rigor conceptual, ha olvidado con frecuencia la interrelación entre el conocimiento y la vida, que recogía el antiguo concepto de "sabiduría"; perdiendo de vista la formación en valores y la adquisición de actitudes. Así mismo, ha decantado la enseñanza excesivamente hacia el aprendizaje de "contenidos", marginando la parte "formal" del conocimiento, la adquisición de destrezas y procedimientos racionales.

En consecuencia, se requiere una reflexión serena tanto sobre la formación inicial del profesorado como sobre la formación permanente, de manera que no se pierda de vista la correlación entre Educación y Sabiduría (conocimiento racional y actitud moral en la vida), y entre Enseñanza de Contenidos y de Destrezas o instrumentos formales.

En este sentido, el conjunto de disciplinas "Humanísticas", que tienen entre sí préstamos y confluencias, que se complementan mutuamente, puede ser el elemento formativo apropiado para cada docente, que, transmitido al alumnado, permita conseguir una formación auténticamente integral de la persona.

CRITERIOS BÁSICOS.

Podemos apuntar los siguientes criterios básicos:

1.- Rescatar el doble valor de las disciplinas "humanísticas" como instrumentos de:

- desarrollo de destrezas racionales,
- adquisición de actitudes,
- formación de valores ante la vida.

Supone definir, tanto como modelo de aprendizaje para el presente como de actuación permanente, las destrezas y los procedimientos que la lengua materna, la lengua culta, la creación literaria, el análisis histórico, el pensamiento lógico y la dialéctica crítica aportan para la construcción del pensamiento racional, así como para la generación de los valores y las actitudes necesarias para la vida.

2.- Acotar los contenidos imprescindibles (hechos y conceptos) que puedan aportar dichas disciplinas "humanísticas" para la comprensión y explicación de nuestra cultura.

Supone determinar qué aspectos de esas disciplinas, con sus lenguajes específicos, son esenciales para la comprensión de la cultura del presente. Así, por ejemplo, cabe determinar qué Literatura, qué Historia qué Filosofías son más relevantes para entender una cultura postilustrada y de cambio de milenio: cientifista; tecnológica; desarrollista y a la vez sostenible; inconcebible sin el mundo de la informática; cosmopolita y a la vez nacionalista; permisiva e intolerante; igualitaria y de grandes diferencias socioeconómicas, sexuales y raciales; competitiva y paternalista; democrática y coactiva; etc.

3.- El contenido de las enseñanzas debe tener un componente homogeneizador que garantice contenidos mínimos imprescindibles en todo el Estado, lo que implica que debe ser compatible con las peculiaridades propias de las distintas Comunidades Autónomas, que deben ser respetadas y con la autonomía de los propios centros para la elaboración de su propio proyecto educativo.

4.- Racionalización de las optativas, de tal forma que la oferta que realicen los centros responda a la creación de itinerarios formativos en virtud de las distintas modalidades de bachillerato o ciclos formativos que los alumnos pueden cursar.

Documento enviado por D. LUIS ALBERTO DE CUENCA

DICTAMEN SOBRE LAS HUMANIDADES

Para conocernos a nosotros mismos, profundizar en muestras raíces e indagar nuestra condición de seres humanos son absolutamente imprescindibles las Humanidades. Entiendo por Humanidades lo que todo el mundo entiende por Humanidades, de modo que no pienso extenderme en este punto. El Plan de Mejora presentado el 22 de octubre de 1997 por la ministra Aguirre trataba de vertebrar un país, España, por medio del estudio de las Humanidades. Pretendía, por poner un ejemplo fácil, que un niño catalán supiera dónde desemboca el Guadalquivir o que un niño andaluz distinguiese una iglesia románica de una gótica (en Andalucía apenas hay románico), o que a un niño vasco le sonaran la Escuela de Traductores de Toledo o las hazañas de los almogávares en Oriente. Sabemos lo que ocurrió con ese Plan.

Doy un sesgo <político> a este folio sobre el Dictamen solicitado porque percibo que todo este asunto de las Humanidades en la Educación Secundaria es, sobre todo, un tema político. Debo decir que, por nuestra parte, nadie ha puesto en cuestión la realidad plural española intentando fijar unos contenidos mínimos comunes en la Educación Secundaria, pues mal podríamos entender lo que va a ser Europa si nos negamos a entender lo que ha sido España, esa Europa en miniatura en cuya creación como Estado han confluido las voluntades y los esfuerzos de los distintos pueblos hispánicos. Por otra parte, no tiene sentido alguno que sigamos hablando de <España> en los foros internacionales si vivimos en un país cuyos nativos no son educados en la conciencia de que dicho país existe.

Al margen de lo señalado en los párrafos anteriores. creo que es fundamental que nuestros niños y niñas tengan una educación histórica, porque, a la postre, todo es Historia. El estudio de la Filosofía no es más que el estudio de la Historia de la Filosofía, y lo mismo ocurre con la Literatura y el Arte. Excepción a esa regla sería la Lingüística, que puede ser diacrónica o sincrónica, y esta última es igual de importante que la primera. Pero para que alguien acabe la Enseñanza Secundaria con la sensación de ser culto tiene que ser un iniciado en los secretos de la diacrónica. El tiempo y el espacio (aquí la Geografía) nos configuran. Si no aprendemos a movernos con cierta precisión por los atlas históricos y geográficos, viviremos desorientados toda nuestra vida. Se me ocurre que la Pedagogía se inventó para orientar a la gente, de forma que estoy radicalmente en contra de cualquier currículo pedagógico que no dé a las disciplinas históricas el lugar de privilegio que les corresponde.

Las Humanidades ayudan a vivir. Son de todos los hombres por igual y enseñan

cosas que no tienen caducidad. Mal podría su apoyo decidido por parte de la ministra Aguirre atentar contra las peculiaridades de los distintos pueblos de España o auspiciar un retorno a posiciones pedagógicamente cavernícolas. En los últimos años, las Humanidades han perdido protagonismo en el horizonte educativo. La visión del sapo ha ido imponiéndose poco a poco a la visión del águila. Genios universales como Esquilo, Shakespeare o Goethe se han convertido en unos extraños para los estudiantes de las últimas promociones. Hay personas, entre las que me cuento, a las que mucho gustaría corregir eso.

DOCUMENTO ENVIADO POR D. MANUEL C. DÍAZ Y DÍAZ
Comunidad Autónoma de Galicia

1. Entiendo que las Humanidades son los conocimientos y los métodos de trabajo intelectuales que por sí mismos contribuyen a la formación del hombre. Basadas hoy en el dominio de la lengua propia, contrastada en la lectura de los grandes pensadores y escritores, requieren conocer las ideas que han movido y mueven el mundo occidental, adquiridas a través de la Historia de la Filosofía y de las Ciencias. Además, por su influencia sobre las culturas occidentales, las lenguas, literaturas y cultura latina, y la griega, sobre todo la latina con sus dos mil años de pujante ahondamiento en los problemas del hombre, de la sociedad y del mundo, constituyen una base imprescindible de la profundidad intelectual y moral del hombre de nuestro tiempo. Por otro lado, una necesaria *Sitz in Leben* exige el conocimiento de la historia y la geografía en que se ha movido y se mueve el mundo occidental, de tantas consecuencias, y sobre todo presente en los aspectos artísticos de nuestro entorno, que forman un grandioso patrimonio. Sólo esta formación permitirá ahormar el espíritu para ser capaz de asimilar las novedades de nuestro presente y nuestro futuro, y para lograr en cada momento una actitud receptiva y transformadora en los hombres de hoy, que sabrán adaptarse al futuro movedizo y cambiante, proporcionándoles un anclaje ante el cambio.

2. Todo hace pensar que el fundamento profundo de la formación que pretende ofrecer la LOGSE lleva a una superficial, anodina e insustancial actitud ante el mundo. Pretendiendo preparar para el futuro, los planes actuales, y sobre todo los contenidos curriculares, generan displicencia, desinterés por los grandes temas, e insolidaridad con la tradición, que lamentablemente parece despreciarse. Enseñar para la vida diluye la conciencia del individuo en bagatelas que puede enseñar la experiencia, y no prepara para el mundo cambiante de las ideas y las realidades. Encuentro que la incapacidad de expresarse correctamente en la propia lengua supone un obstáculo gravísimo en el método del discurso y en la marcha del entendimiento.

3. Sería necesario no tanto cambiar las materias de los planes actuales, como adecuar sus contenidos a elementos en verdad formativos. Se trata de enseñar a pensar, pero no a hacer crítica, porque para ésta hace falta conocer los materiales discutibles. Lo concreto y próximo puede anular el raciocinio y la búsqueda de formas más universales y valederas. El menosprecio del cultivo de la memoria hace perder inmensas posibilidades de disponer de noticias culturales útiles. El vacío dejado en la memoria se llena de hecho con elementos memorísticos inanes y perecederos. No se admite que se aprendan cosas que recordar, y se memorizan, sin recelo, y sin obstáculo, nombres de artistas o deportistas, jugadas o situaciones, sin más virtualidad que el comentario instantáneo. Volvamos con discreción a un proporcionado cultivo de la memoria, llenándola de conceptos y vivencias de interés y provecho.

DOCUMENTO ENVIADO POR D. JOSÉ GAY BOCHACA
Comunidad Autónoma de Navarra

1. El alcance de la Comisión es limitado sobre todo por el tiempo y la falta de experiencia en la implantación de la ESO y del Bachiller. Si nos planteamos en primer lugar un debate sobre qué son las Humanidades en la actualidad o un balance de lo realizado hasta ahora, estamos abocados al fracaso, por la falta de experiencia, pues se está implantando la ESO y todavía no se ha comenzado con el Bachiller. Y, como bien se dijo, se espera de nosotros unas conclusiones, aunque sean subjetivas. En este sentido me parece bien la línea tradicional que se ha seguido en la división de las Secciones, aunque cabe aumentar el ámbito de ellas (recogiendo la propuesta de los representantes de Cataluña) y adjudicar a la Sección de Geografía e Historia, las diferentes artes (música, pintura, etc.); y ampliar la Sección de Lenguas Clásicas y Filosofía con la Historia del Pensamiento Científico, Técnico, etc.

2. Doy por bueno el esquema general de trabajo realizado por el Presidente. No obstante, caben rectificaciones (como la que propongo de ampliación de las Secciones) que se deben realizar a la vista de los trabajos de las Secciones, Permanente o Pleno.

3. Como bien se dijo, toda reforma lleva consigo una reforma del profesorado. Habría que hacer una recomendación al Ministerio para que se sigan haciendo cursos de reciclaje del profesorado. También hago propia la propuesta de reducción del horario lectivo tanto para los docentes de la enseñanza pública como de la privada (haciendo hincapié en este último colectivo que tiene muchas más horas lectivas que los docentes públicos, sobre todo en Bachiller). También hago propia la recomendación al Ministerio de la mejora salarial de los colectivos de docentes de la pública y de la privada, para un mayor prestigio de la profesión (aunque éste último extremo me parece que excede el mandato de la Comisión, aunque si hay voluntad mayoritaria se puede contemplar en las Conclusiones).

4. Como decía al principio, el tiempo de trabajo es limitado y hay que dar soluciones concretas. Por ello, aporto la experiencia pionera de la ESO y del Bachiller en Navarra, que ha tenido en cuenta las deficiencias en las Humanidades, y mis rectificaciones al proyecto de nuestra Autonomía en 2º Bachiller. Sintetizo en este folio mi propuesta concreta y adjunto unos Anexos que pueden ser más clarificadores, para ser estudiados en el Pleno, la Permanente o por Secciones.

a) Propongo reducir las optativas de 1º a 3º de ESO a las siguientes: Segunda Lengua Extranjera; Aprender a pensar; Habilidades sociales; Taller de Cuentos; Taller de Matemáticas Aplicadas; Informática; Cultura Clásica A; Iniciación profesional-Transición a la vida activa y adulta; Literatura Universal; Geografía Económica (ANEXO I, Tercero, Cuarto y Quinto).

Para cuarto de ESO propongo no modificar las áreas obligatorias y dejar que los Centros organicen itinerarios educativos propios, estructurando las materias optativas en dos bloques: a) Biología y Geología; Física y Química; Literatura Universal/Geografía Economía; Cultura Clásica B; Tecnología; Iniciación Profesional-Transición a la vida activa y adulta; y b) Segunda Lengua Extranjera; Educación Plástica y Visual (Dibujo Técnico - Dibujo Artístico); Música; Informática; una diseñada u ofertada por el Centro. El alumno cursará dos materias del primer bloque (a) y una del segundo (b) (ANEXO I, Sexto a Decimocuarto).

El Departamento de Educación de Navarra propone unos itinerarios concretos para 4º de ESO (ANEXO II). De todas las asignaturas optativas se tiene en Navarra diseño curricular.

b) En el Bachiller, propongo dejar el 1º como el que se va a implantar en Navarra (ANEXO III). Modificar el 2º que se va a dar en Navarra: a) desgajar la Lengua Castellana de la Literatura y dejar sólo la Lengua Castellana como común a los cuatro Bachilleres ; pasar la Literatura Castellana a Optativa de Humanidades y Ciencias Sociales; pasar a común para los cuatro Bachilleres la Historia de la Filosofía.

Como optativas quedan: Segunda Lengua Extranjera I y II; Tecnología de la Información; Geografía e Historia de la Autonomía; Música; Percepción y Expresión Plástica.

Además se pueden ofertar otras optativas (que se detallan en el ANEXO IV) y que para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serían: Literatura Universal y Griego II.

5. En todo lo demás asumo el Proyecto de Real Decreto sobre Humanidades presentado por la Ministra de Educación y Cultura".

Documento enviado por DÑA. JOSEFINA GÓMEZ MENDOZA.

1. Entiendo que en la situación actual, en que los niños y los jóvenes tienen acceso a una abundante información visual y auditiva y relativa facilidad para aprender destrezas informáticas, uno de los fines esenciales que debe cumplir la enseñanza de las Humanidades en la ESO es enseñar a leer, en los sentidos literal y pleno del término; es decir, familiarizar a los estudiantes con los libros, reflexionar sobre lo leído y hacerles capaces de comunicarlo con respeto por el autor y sentido crítico.

Mi experiencia como profesora me hace pensar que los estudiantes que acceden a la Universidad, si bien están mejor formados en muchos aspectos, carecen, en general, de hábitos de lectura y no son capaces de comprender textos escritos. Es más, sienten cierto respeto por la lectura, cuando no rechazo hacia ella. Soy consciente de que se han producido cambios cuantitativos y cualitativos en los estudiantes que acceden a la Universidad; pero ello no resta peso a mi constatación. Creo que las formas pedagógicas que se han impuesto en la enseñanza secundaria, incluidos los libros de texto, ofrecen un excesivo "despiece" de ideas y figuras, demasiado "dirigismo" profesoral, como si existiera temor a que el estudiante se enfrente por sí mismo a un texto largo y elaborado.

Ahora bien, como es bien sabido, hay una íntima relación entre lenguaje, lógica y mundo y el lenguaje contiene las estructuras lógicas elementales. Por ello todo esfuerzo en este sentido, el de leer y escribir, me parece estar en el centro del debate.

2. En segundo lugar, creo que los programas de Humanidades al uso adolecen a la vez de estar sobrecargados -y abrumar con ellos a profesores y alumnos- y carecer de contenidos concretos esenciales. No basta, por ejemplo, reclamar de las Humanidades que formen ciudadanos. También tienen que enseñar lo que les corresponde. Y ello no se puede hacer con ciertos conceptos abstractos intercambiables, muchos de origen estructuralista, que abundan hoy en los textos de secundaria. Basten algunos ejemplos procedentes del ámbito de la historia y de la geografía; no es de recibo repetir para cualquier momento de nuestra historia que hay "estructuras latifundistas", "desequilibrios territoriales" o "centros y periferias". Los hechos se hacen inteligibles en su historicidad y hay que situarlos en su contexto. Lo demás es banalizarlos. Y no es bueno, en mi opinión, diluir conocimientos básicos históricos, geográficos o de historia del arte en referentes de ciencias sociales trivializados por su misma generalidad e intercambiabilidad.

3. En relación con lo anterior, me parece que la historia y la geografía no deben renunciar al sentido temporal o al sentido espacial; en palabras menos obvias, no pueden renunciar ni a las secuencias, ni a las escalas. Aplicado por ejemplo al caso de la historia y de la geografía de España, es evidente que es la larga historia

territorial, cultural y política (con un papel muy relevante de la historia medieval) la que ayuda a entender la pluralidad y complementariedad inherentes al actual Estado de las Autonomías. En el caso concreto de la geografía, los hechos tienen un significado muy distinto a distintas escalas, y lo local no sustituye a lo global, ni viceversa. No dejar de ser cierto lo que planteó la mejor tradición geográfica moderna, de que la geografía trata de entender la unidad en la diversidad en las variables relaciones de las sociedades con la naturaleza.

4. En lo que al profesorado se refiere temo que no sea fácil devolverle ilusión y prestigio. Pero sí me parece necesario, al menos, no complicarle más la vida con el cambio permanente, mejorar su retribución y tratar de poner los medios para aquello que tiene que tener un profesor: saber, saber enseñar y querer enseñar.

5. Finalmente, por lo que toca a la labor del Grupo de Trabajo, creo que debemos acotar las tareas y los objetivos. Se han creado las condiciones para que el mutuo conocimiento redunde en propuestas imaginativas y valientes, que desde luego no deben prescindir de lo existente, pero sí reconocer sus fallos. Como propuesta concreta, me parecería sumamente útil disponer de los proyectos y programas de Humanidades de las administraciones autonómicas en la parte que les compete para hablar con conocimiento de causa y lograr la mayor integración y complementariedad.

Documento enviado por D. ANGEL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Comunidad Autónoma de Galicia

Si bien no se considera procedente entrar en la cuestión abstracta del concepto de Humanidades y de su extensión, sí se propondría que dentro tal vez de la *Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* se incluyese una nueva ponencia, dedicada a estudiar la comparecencia de *las artes* en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato.

Por más que no se vea la necesidad de abrir en un esquema de dictamen sobre las Humanidades en la Educación Secundaria un capítulo especial dedicado al profesorado (su problemática va más allá del marco de la enseñanza de las Humanidades) sí habría que tener en cuenta, a la hora de consignar criterios metodológicos el nuevo rol que la secundaria obligatoria asigna al profesorado, que pasa de ser profesor de asignatura y curso a serlo de área y de ciclo, y pasa, sobre todo, de ser exclusivamente profesor preocupado sólo de contenidos y, si acaso, de metodologías didácticas, a ser fundamentalmente educador: ha de asumir la tarea de preparar para la vida en sus dimensiones más profundas: no sólo la madurez en el ejercicio de la libertad, en la responsabilidad, en la plenitud de la convivencia, etc., sino también en el ejercicio del acto creador. En este sentido, dificilmente se podría dejar de insistir en que, por ejemplo, el profesor de literatura no podrá mantenerse en el sólo objetivo de *enseñar* literatura, sin acometer la tarea de que el alumno *haga* literatura, o de que *enseñe* filosofía sin pretender que se inicie realmente en el *filosofar.*

El Grupo de Trabajo, dentro de su carácter consultivo y no decisorio ni condicionante de las actuaciones de la Administración, ha de proceder con una ponderada libertad a la hora de formular propuestas o alternativas a la situación actual, sin excesivas preocupaciones ni cortapisas de encuadre legal-administrativo y técnico o de carácter económico. Y, por supuesto, prescindiendo totalmente de consideraciones de tipo corporativista.

Aunque la cuestión relativa a la enseñanza de la lengua y cultura autónoma dentro de cada Comunidad es atribución de cada Comunidad, en el nivel estatal habría que disponer el mecanismo que haga posible que todos los escolares españoles puedan conocer la rica variedad de tas distintas lenguas y culturas de los pueblos de España.

Documento enviado por D. CARLOS GUITIÁN
Comunidad autónoma de Canarias.

El debate sobre el retroceso de las Humanidades se centra en la pérdida de determinados conocimientos (¿y valores?) que experimenta hoy la juventud, ejemplifícados en el desconocimiento de hechos y personajes históricos o políticos, las dificultades de escritura o la falta de determinados valores sociales. Por eso se afirma que la enseñanza de estas materias en otros tiempos pasados fue mejor, tópico que se repite desde la civilización mesopotámica y que, en general, es falso. Sin embargo hay problemas reales en la enseñanza y el aprendizaje de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria, que no deben quedarse en reivindicar más tiempo, más clases o más temario (más campo para la filosofía, más oportunidades para el latín o el griego, más importancia para la historia, más espacio para la literatura). Por el contrario, debemos hacer viable el estudio de conceptos en profundidad, con temarios pensados en forma interdisciplinar, donde los temas se enfoquen con una cierta globalidad, donde se tenga en cuenta procedimientos diversos y una reflexión sobre valores, a los cuales se les pueda dedicar un cierto tiempo para conseguir un aprendizaje significativo.

Los cambios que se han producido a lo largo de este siglo, debemos incorporarlos a la enseñanza de estas materias, que se convierte así en una empresa compleja como siempre es la selección de contenidos, teniéndose en cuenta que los instrumentos existentes hoy en el campo educativo son mucho más plurares que antes; donde unas áreas de conocimiento salen beneficiadas con respecto a otras, al igual que determinados contenidos siempre están mejor situados que otros. Lo importante es enmarcar el debate en función de lo que las diferentes materias puedan aportar al alumnado y a su desarrollo personal, centrándolo en la forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica.

Debemos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Son importantes estos estudios y pueden aportar algo a la vida y a la maduración de las personas? ¿Qué debería cambiar en la concepción de la enseñanza de estas materias dado el carácter terminal que tiene hoy la Enseñanza Secundaria? ¿Qué debería cambiar en el currículo y en la preparación, profesional y científica, del profesorado?

El aprendizaje de las Humanidades es importante porque desarrolla una parte esencial de nuestras capacidades, ayuda a madurar a las personas y las hace más hábiles para resolver determinados problemas de la vida cotidiana y científica, en último término. Además, el pensamiento creativo que se forma con el aprendizaje de las Humanidades es útil para la investigación tecnológica o de cualquier otro tipo, de tal manera que se puede afirmar que las Humanidades, en su conjunto deben ser enseñadas al conjunto de la sociedad.

¿Ha cambiado el papel del profesor? (no debe olvidarse que hoy la universidad forma profesionales sumamente especializados, escasamente orientados al campo de la enseñanza).

Se necesita un profesorado capaz de tomar decisiones en la práctica y no de hacer seguidismo de lo que los programadores ministeriales o autonómicos prescriban como único y obligatorio para toda la población escolar. Debe saber que el conocimiento que cada persona va alcanzando a lo largo de su vida, es algo que se construye lentamente fruto de procesos muy complejos, en los que intervienen, no sólo los estímulos que al sujeto le llegan desde fuera (las lecciones, las propuestas del profesorado) sino también las expectativas de quien aprende, sus conocimientos previos, sus sentimientos y afectos, e incluso, cómo no, las influencias del entorno. Por eso, debe entender la labor docente como un modo de *ayudar a construir conocimiento* más que como un modo de *transmitir* conceptos acabados, tal vez muy lejanos a los intereses de quienes aprenden, a sus necesidades y motivaciones y a su capacidad real de comprensión. En la actualidad, se produce un aprendizaje diferente, más procedimental y más funcional, en consonancia con las nuevas formas de vida, donde los medios de comunicación y las posibilidades de acceso a la información se han multiplicado.

Si nos centramos en el campo de la historia, por ejemplo, lo importante no es si se enseña más Historia de Canarias que de España, sino qué Historia de Canarias o de España se está enseñando. Debe analizarse, valorarse e interpretarse el tipo de relaciones que han existido entre las distintas regiones y nacionalidades. Relaciones de poder, de opresión, de conflicto, económicas, demográficas. Lo que no puede negarse es que estas relaciones han existido y que este hecho corrobora niveles de cooperación o de conflicto entre comunidades que son diversas. Hace ya mucho tiempo, León Tolstoy recomendaba: "Si quieres ser universal describe tu aldea". Una gran parte del pensamiento pedagógico contemporáneo se mueve en esta línea: el contexto es el ámbito en el que las personas pueden aprender a *construir historias* (porque las historias no sólo se estudian, también se construyen). De este modo entendido, el planteamiento de defensa de las historias locales o comunitarias no se opone al estudio de la historia nacional o universal. Muy al contrario, se constituye en la condición previa para que las personas aprendan a establecer nexos y relaciones, a identificar procesos, a descubrir la aventura de la vida. Es muy posible que, de ese modo, lleguen a amar la historia, también la general y gran historia.

Documento enviado por DÑA. ITZIAR IDIAZABAL
Comunidad Autónoma del País Vasco

LAS HUMANIDADES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La crisis que parece haberse suscitado en la enseñanza secundaria no se reduce, en modo alguno al ámbito de las Humanidades y menos aún a la concreción de un temario más o menos acertado.

Creemos que un problema fundamental radica en la falta de adecuación, de preparación psico-pedagógica y tecnológica (didáctica en definitiva) para poder afrontar la docencia de un alumnado diferente al habitual:

- más joven (a partir de los 12 años en lugar de los 14 años del sistema anterior)
- menos selecto (muchos alumnos que abandonaban la escuela a los 14 años o los que antes iban a FP están ahora en los institutos, al menos hasta los 16 años)

Para afrontar esta nueva situación, es preciso abordar eficazmente el reciclaje del profesorado en ejercicio y la dotación adecuada de los centros así como la formación inicial del nuevo profesorado. Y este sería un tema importantísimo que no abordamos por falta de espacio.

Reducir el ámbito de las Humanidades a las cinco áreas que contempla la Conferencia de Educación (Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura Española y Lenguas Clásicas) supone volver a la visión de la escuela tradicional española relegando de nuevo áreas tan humanitarias como son la formación artística y las lenguas comunitarias y extranjeras. Esta reducción es tanto más grave cuanto la situación de estas últimas materias es mucho más precaria, en general, que la de las materias tradicionales.

El desprestigio que puede acusar la enseñanza secundaria se relaciona, a nuestro modo de ver, con el descontento del profesorado (cuya razón hemos mencionado anteriormente) y con el escaso conocimiento que posee la sociedad de la formación que están adquiriendo los jóvenes en la actual enseñanza secundaria.

Es preciso mejorar los sistemas de evaluación y de información, para evitar juicios y rumores que en nada ayudan a mejorar la situación. Decir que hoy los jóvenes no saben más que la geografía o la historia de su comunidad es falso. Igualmente, decir que ahora se escribe peor, que se sabe menos literatura, etc.,

son valoraciones que surgen recurrentemente cuando hay una reforma educativa, generalmente, con intenciones políticas. Lo inadmisible es que no haya datos objetivos de lo que realmente se aprende o se sabe tras la implantación de una reforma. Aún estamos a tiempo para impulsar nuevos y mejores programas de evaluación que sirvan para regular las posibles imperfecciones de la reforma que -no olvidemos- todavía está en proceso de implantación.

Documento enviado por Dña. Carmen Iglesias Cano

1.- Hanna Arendt señalaba, en un artículo conocido sobre "el concepto de la Historia", que la formulación clásica de la historia que en su día había dado Heródoto seguía siendo válida en nuestra cultura occidental, una cultura que se caracteriza por su *conciencia histórica* (a diferencia de otras sociedades que han sido "ahistóricas" e incluso "anti-históricas"). Había tres cosas en aquella definición que permanecían a pesar de todo: La "lucha para dominar *el tiempo*", esto es, para hacer de la historia de los hombres algo tan imperecedero como la propia "Madre-naturaleza" y darles una relativa continuidad; la imparcialidad, manifestada en contar "tanto la historia de los griegos como de los bárbaros" (de los perdedores como de los vencedores) con capacidad de *empatía*, de ponerse en el lugar del otro (distanciamiento de sí que está a la vez en la base del conocimiento científico y de una actitud ética y de comprensión hacia los otros), y la explicación de las *causas* por las que habían ocurrido los hechos.

2.- Humanidades e historia han sido disciplinas o estudios que surgieron de la misma fuente y que han configurado, a pesar de los infinitos y continuos cambios, unas formas de pensar el mundo y de relacionarse con él. Lo primero sería devolver a esos estudios -y muy particularmente a los profesores- la consideración y prestigio merecidos; no considerarlos por tanto como enseñanzas de segunda, poco *prácticas* al no tener aparentemente incidencia *directa* en la realidad fáctica. Aparte de otras muchas características, estas disciplinas son necesarias para la *percepción del tiempo y del espacio* y para pensar y vivir la realidad sin dogmatismos ni xenofobias que pueden llevar al desastre. (Y por añadidura, en épocas como la nuestra de rápida aceleración en el cambio, proporcionan bases para la adaptación profesional mucho mayores que la pura especialización. Tan necesaria como ésta es la formación general con ciertos horizontes).

3.- Sin memoria ni los individuos ni las colectividades parece que puedan sobrevivir o progresar material y moralmente (aunque es obvio que ambas coordenadas no se dan siempre juntas). Prescindir de esa memoria, o reconstruirla en contra de la convivencia actual -ideologizando o politizando el pasado- puede tener un fuerte costo. Pues es sabido que lo contrario de la memoria no es el olvido, sino el recuerdo amañado. Y que esos recuerdos, esas imágenes que tengamos de nuestro pasado y de la realidad, hacen que actuemos en ella de una manera u otra. Sin dramatizar tampoco demasiado, creo que el péndulo de la enseñanza -que en otros tiempos se inclinó hacia un *esencialismo* unitario y dogmático- hoy tiene inclinaciones hacia un *presentismo* (atribución de nuestros valores actuales a tiempos pasados), *localismo* y *reduccionismo*, que es lo que ahora deberíamos repensar.

4.- La *percepción del tiempo y del espacio* va unida a una necesaria enseñanza de historia y geografía en la que creo que hay que volver a un mínimo énfasis cronológico. Igual que los mojones del camino nos indican las distancias -y son

medidas previamente convencionales- saber distinguir entre siglos o edades con cierta claridad parecería oportuno. Actualmente ordenar un año -pongamos 1648- con su siglo correspondiente y con algunos acontecimientos relevantes parece para muchos de nuestros escolares algo difícil y que no merece la pena. Se les ha hecho creer en buena medida que estas disciplinas humanísticas e históricas dependen solamente de la repetición y que ésta se entiende como memoria devaluada. A veces da la sensación de que fórmulas como "aprender a pensar" o "construir la historia" a partir de las experiencias de los propios escolares, tienen más de fórmulas mágicas que simplifican la compleja realidad -presente y pasada- que de conocimiento profundo y gozoso de la materia que se enseña. Por otra parte, a veces se olvida el hecho de que, para criticar algo, hay previamente que conocerlo y que sin capacidad para crearse afectos éstos no pueden ser sustituídos luego. (Problemas de actitudes y no solo de contenidos).

5.- La Historia en general y la Historia de España en particular es posible. La historia como disciplina científica -una historiografía objetiva que, igual que la ciencia, nunca es definitiva, pero sí se atiene a hechos y documentos- y la historia como materia didáctica no pueden ser incompatibles. Además de insertar la historia de España en una historia general, la periodización y los grandes acontecimientos pueden ser estudiados con cierta objetividad, al tiempo que su ubicación física y el conocimiento del espacio y de su geografía parecen imprescindibles.

Documento enviado por D. JAUME JANÉ
Comunidad Autónoma de Cataluña

Los máximos responsables políticos de la educación, la Conferencia de Educación, nos piden un dictamen. Posiblemente, aún sin proponérselo, parcial. Pero, muy importante.

Nuestros conciudadanos posiblemente, aún sin saberlo, nos exigen aprovechar esta ocasión.

Debemos ser capaces de llegar a unas propuestas suficientemente coherentes y además de posibles, proyectivas. De futuro.

La problemática del sistema educativo NO se puede imputar a la cantidad ni a los contenidos de lo que se ha convenido en denominar"humanidades". Tenemos, adicionalmente, una cierta inconcreción sobre el concepto de "humanidades" aplicado a la enseñanza. Para unos y otros tiene amplitudes distintas.

Nos hace falta una definición PROSPECTIVA de OBJETIVOS POSIBLES Y NECESARIOS para todo el sistema educativo.

Los planes de estudio y sus currículums, en la etapa obligatoria, adolecen de un exceso de áreas, materias, contenidos, que no pueden ser trabajados ni por profesores ni por alumnos dentro del calendario y de los horarios escolares actuales.

¡ Les sobra de todo ! Y hay quienes aún pretenden incorporarles más cuestiones.

El buen profesor y el buen alumno quedan abrumados. De los restantes, mejor no adjetivarles.

**Esquema de propuesta educativa:

La finalidad global debería ser: dotar a los seres humanos de un pósito cultural que les ayude a potenciar su desarrollo como personas.

Nos urge potenciar un sistema educativo abierto integrador, que acepte la diversidad entendiéndola como elemento enriquecedor para todos los miembros de la comunidad educativa. Conseguir una plena adaptación a la realidad es aprender a vivir la diversidad.

Es necesario:

-Trabajar la estructuración personal del alumno y su inserción en su espacio y en su tiempo.
-Trabajar la adquisición de los LENGUAJES
·corporal
·verbal

·escrito
·lógico - matemático

-Trabajar el conocimiento y el dominio de las LENGUAS
·la propia
·la común
·las de contacto con otros países

-Trabajar la expresión y la comunicación, en todas sus dimensiones.
-Trabajar herramientas de utilización varia
·la informática
·la infomática
·las técnicas multimedias

En nuestra sociedad masificada y masificadora, el sistema educativo formal debería ser agente "culturalizador". Trabajar la multiculturalidad nos conseguirá un sistema más abierto, plural, integrador y solidario. Capaz de ofrecer respuestas a las diversas necesidades educativas.

Los cambios tecnológicos y del mercado laboral, en mutación constante. demandan una educación polivalente y versátil que predisponga a una formación continua más adaptada a las necesidades actuales.

Documento enviado por D. JULIÁN MARÍAS

Estudio de las Humanidades

Pienso que la visión histórica es la única eficaz para comprender las Humanidades en edades tempranas. Por eso la Historia es el ámbito en que todas deben alojarse. Solamente una imagen adecuada de la historia universal, concretamente de Occidente, 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.

Lo mismo podría decirse de la Geografía si se la ve como el escenario natural de la vida humana a lo largo de la historia. Y esta perspectiva hace posible el conocimiento de las diversas dimensiones humanas, el Arte, las ciudades, 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 hombre.

Esta sería la única manera eficaz de hacer comprensible, mediante la narración y las conexiones de los diversos conocimientos, la dramática realidad humana y las perspectivas que se presentan ante el hombre que va a empezar un nuevo siglo.

Documento enviado por Dña ESTER MELERO DE PABLO
Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

1º) AMPLIACIÓN DEL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES

La propuesta de los miembros de Cataluña de ampliación de las áreas a estudiar por el Grupo de Trabajo, aunque interesante y trascendente, *se* formula sobre argumentos de potencialidad formativa y su incidencia directa sobre la formación, en el sentido más amplio, argumentos que son perfectamente aplicables a todas las áreas y cuyo debate creo que excede el corto periodo de tiempo asignado al Grupo de Trabajo para la elaboración del dictamen. El mandato se refiere siempre a la ensenanza de las Humanidades, entendiéndose que son las áreas que tratan aspectos comunes y contribuyen a transmitir los elementos básicos de la cultura y a favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos.

2º) PROFESORADO

El dictamen debería servir como documento de apoyo al profesorado que está llevando a cabo, muy responsablemente, una reforma educativa que implica importantes cambios: conceptuales, metodológicos, organizativos, etc.

3º) SECCIONES

Me parecen adecuadas las que se han propuesto en el Índice.

4º) PRIORIDADES

El espacio de tiempo que queda para la elaboración del dictamen resulta excesivamente corto, por lo que propongo las siguientes sugerencias:

a) La fecha fijada para la reunión del Pleno podría adelantarse para resolver las cuestiones previas que se han planteado.

b) El Grupo de Trabajo debería funcionar más agilmente, por lo que deberían activarse las reuniones de las Secciones.

Documento enviado por D. ARSENIO MORENO MENDOZA
Comunidad Autónoma de Andalucía.

Estimo, en primer lugar, que no existe aún un análisis o diagnóstico riguroso y completo sobre los rendimientos académicos que el nuevo sistema educativo, implantado por la L.O.G.S.E. ha propiciado en nuestros alumnos de E.S.O. y Bachillerato con respecto a los conocimientos de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La reciente encuesta efectuada por el I.N.C.E. es parcial -en Andalucía inexistente- y su metodología cuestionable.

En cualquier caso, quiero expresar que el problema de la enseñanza de las Humanidades en cualquier sistema educativo es enormemente complejo, pues sus claves residen -las más de las veces- en elementos externos al ámbito escolar, cuales pueden ser -entre otros- el divorcio existente entre el universo académico y la calle o la familia, la atmósfera de desinterés por el conocimiento social, la cada vez menor valoración de los saberes humanísticos frente los tecnológicos, el papel desinformador de ciertos medios de comunicación social. Estos son aspectos que afectan negativamente al desarrollo educativo.

Por tanto creo que el currículum no es nunca un argumento transcendental a la hora de valorar las enseñanzas de las disciplinas humanísticas en nuestro país. Es más, sin duda alguna considero que el actual currículum y Decreto de mínimos establecidos es potencialmente válido, no suponiendo su reforma una mejora de los rendimientos escolares.

En cualquier supuesto, siempre apostaré por la existencia de un planteamiento curricular descentralizado y abierto, un modelo de currículum que entienda la formación de alumno en el contexto de los conocimientos sociales, como un conjunto de elementos capaces de posibilitar en él una mayor comprensión de la realidad social de manera crítica y antienciclopédica. Hablo de un modelo de currículum que estime como formación deseable aquella que hace posible que el alumno pueda dar cuenta de los problemas sociales de nuestro tiempo, asumiendo de un modo reflexivo los valores de las sociedades democráticas, utilizando para ello el conocimiento histórico, geográfico, económico, sociológico, etc.

Sí quisiera manifestar que el actual modelo curricular existente para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, aunque plenamente válido, siempre es susceptible de ser mejorado. En esta dirección paso a enumerar algunas consideraciones al respecto:

A) En primer lugar, la asignatura de Historia de España que se imparte en 2° curso de Ballicherato LOGSE queda reducida, en la práctica, a una Historia Contemporánea de España, tal como lo evidencian los manuales que en la

actualidad se vienen publicando. En este sentido sería muy recomendable insistir rnás en las etapas históricas precontemporáneas a la hora de hacer comprensible en el alumno un discurso diacrónico que se pretende racional, interesante y atractivo. Para ello esta asignatura debería contar con una hora más lectiva a la semana.

B) Otras sugerencias estarían relacionadas con el desarrollo y concreción de los contenidos curriculares, tales como:

1.- Facilitar la concreción del currículum, dando instrumentos y pautas a profesores y editoriales sobre secuenciación de las materias y otros factores.

2.- Propiciar materiales curriculares.

3.- Mejorar el asesoramiento y seguimiento sobre la impartición de los currícula.

4.- Mejorar la práctica profesional.

5.- Revisar o replantear el papel curricular de las asignaturas optativas, o lo que es igual, el sentido de optatividad introducido por el sistema. Una posible solución podría venir del planteamiento de una oferta menos extensa de las mismas, aunque de mayor calidad y peso específico. También debería ser cuestionado el número de horas lectivas semanales de estas asignaturas.

6.- Posible revisión de la diversificación curricular: Anticipación de la misma desde el momento en que es detectada la dificultad en el alumno.
Reversibilidad del proceso.

7.- Mejora de la Orientación Escolar, potenciando los respectivos departamentos destinados a cumplir esta finalidad.

Documento enviado por DÑA MAR PÉREZ
Comunidad Autónoma de Galicia

A. EXTENSIÓN HUMANIDADES: Además de las áreas ya incluidas en este concepto, yo añadiría las Enseñanzas Artísticas: Historia del Arte, Dibujo y Música.

Para satisfacer la necesidad de comunicarse con otras personas el ser humano dispuso de diversos tipos de lenguajes, con una finalidad de comunicación y de acuerdo con la propia evolución humana. Entre estos lenguajes destacan, tanto por sus características como por su perdurabilidad las enseñanzas artísticas (desde H° del Arte, a Dibujo y Música). A través de estas enseñanzas pueden trasmitirse mensajes de variada naturaleza y contenido.

Considero que en una acepción restringida "humanista" es quien enseña a leer, a escuchar, a comunicar. Desde esta perspectiva, las enseñanzas artísticas son un lenguaje universal y fuente de comunicación. Además son una expresión de cada época, adecuándolas a los diferentes contextos históricos.

B. SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON RESPECTO AL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO:

En la LOGSE. Titulo IV, de la Calidad de la Enseñanza en su artículo 56, regula la formación de profesores.

Habla de que "la formación permanente es un derecho y un deber de todo profesor, una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios Centros".

Pienso que es importantísimo incluir un capítulo dedicado a la formación del profesorado, ya que para afrontar una reforma educativa de estas características, el profesor deberá realizar periódicamente actividades de actualización didáctica y profesional. Aspectos que deben tenerse en cuenta en esta formación:

Para hacer frente a una enseñanza comprensiva:

1) Medidas de atención a la diversidad

a) En el Proyecto Curricular de Etapa:
   Medidas de individualización didáctica (propuesta de metodologías diversas, de actividades diferenciadas, etc.)
b) En las Programaciones de Aula:
   Nuevas Medidas Metodológicas.
c) Medidas de Adaptaciones Curriculares.

d) Programas de diversificación curricular.

2) En todas estas medidas el profesor tiene que estar preparado para valorar la diversidad de opciones metodológicas disciplinares y didácticas para elegir la mas adecuada y así poderla aplicar al aula y a cada alumno concreto.

En la LOGSE (art. 60) dice: "La tutoria y la orientación de los alumnos formarán parte de la función docente". Es decir, tutoria y orientación, son pilares básicos de la función del profesor. Considero que es una responsabilidad enorme del profesor que además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados suficientemente en clase y que son las tareas de orientación.

C. DIAGNÓSTICO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LAS HUMANIDADES

En primer lugar creo que las lenguas clásicas, Latín y Griego, deben incluirse como materias obligatorias y no optativas. En cuanto a la Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Filosofía, pienso que es básico que no se reduzca el número de horas a lo largo do la E.S.O.

Con respecto a las lenguas clásicas, han perdido terreno en un momento en que otras naciones, se reintroducen en lenguas clásicas (en Bélgica, Holanda y Luxemburgo hay fuerte demanda de profesores en lenguas clásicas, y es solo un ejemplo).

En cuanto a la Filosofía, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales es importante no reducir el número de horas porque hay varias razones. Creo que hay una en la que habitualmente no deparamos. Hay unos temas transversales contemplados en el nuevo currículum de las distintas etapas que no aparecen en áreas aisladas, si no que "atraviesan" distintas áreas: "Educación Moral y Cívica", "Educación para la Paz" "Educación para la Igualdad", "Educación Ambiental", "Educación para el Consumidor" creo que son temas importantes para desarrollar e incluir, según mi opinión, en las asignaturas de Filosofía, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. Lo cual no excluye ni mucho menos, el que puedan incluirse en todas las áreas del currículum.

Documento enviado por D. ANTONIO PÉREZ GARCÍA
Comunidad Autónoma de Canarias.

1.-¿Qué son las Humanidades? ¿Hay que ampliar el campo hasta integrar nuevas materias hasta el momento no mencionadas como la música, el arte, la tecnología, etc.? ¿Han de organizarse más secciones en la Comisión?

Habría que ceñir, en esta comisión, la reflexión sobre las Humanidades, al carácter y el valor que éstas tienen en el sistema educativo sin excederse en otro tipo de disquisiciones.

Probablemente, hasta el momento, se ha trabajado con una concepción en cierta medida tradicional de la presencia de las Humanidades en el currículo. La finalidad de la enseñanza actualmente no es sólo la de informar de forma descriptiva al alumnado acerca de cómo es el mundo en el que vivimos. Vivimos en un mundo en el que a los individuos la información les llega de forma continua, a través de múltiples medios y canales, cada vez más rápidos y técnicamente más complejos y atractivos.

A la escuela le es muy difícil competir con estos medios de comunicación. Para este tipo de funciones siempre estará en desventaja. Sin embargo, la situación planteada supone una oportunidad histórica para centrar la enseñanza en una función fundamentalmente formativa y comprensiva. Se trata de adquirir los saberes a los que se accede en la escuela para que los individuos puedan estar en condiciones de analizar, seleccionar, contrastar, interpretar y valorar críticamente la información que continuamente les llega desde múltiples medios y formatos.

Desde esta función, las materias humanísticas poseen una gran importancia por su poderosa contribución al conocimiento de la realidad social a través, entre otras aportaciones, de la comprensión del papel que en la conformación de dicha realidad han tenido, tienen y seguirán teniendo las intenciones humanas, y de cómo estas intenciones han ido generando diferentes culturas a lo largo del tiempo. En este proceso, las Humanidades tendrán un papel relevante en la medida en que, para la construcción de conocimientos realmente dotados de significación para el alumnado, se hagan presentes en el currículo no sólo a través de conceptos y hechos, sino también, y de forma equilibrada en correspondencia con los conceptos, de procedimientos de trabajo y reflexión, y de la adquisición de las actitudes necesarias para la convivencia democrática.

En esta línea, quizás convendría ampliar el trabajo de la comisión abriéndolo a otras disciplinas humanísticas como la música, el arte, los idiomas, la educación cívica, etc,.

Aunque, también, podríamos hablar de la presencia transversal de los

saberes humanísticos en las materias de carácter científico-experimental o tecnológico presentes en el currículo (la comprensión y expresión oral y/o escrita de problemas, la evolución histórica del pensamiento científico y técnico, la contribución de estos saberes al desarrollo humano y social, etc,.) podría ser interesante una sección más en la que se estudie y valore la aportación y presencia de carácter transversal de los saberes humanísticos en el conjunto de las materias no propiamente humanísticas de la ESO y Bachillerato (Ciencias Experimentales, Matemáticas, Tecnología, etc.)

No hay que olvidar que la ESO persigue fundamentalmente la formación de ciudadanos, y que en esta etapa educativa confluyen también un alumnado con poca motivación y sin perspectiva de continuar estudiando más allá de la etapa, para el que la formación humanista debe ser una ayuda de especial importancia en su desarrollo personal y social.

2.-¿Ha cambiado el papel del profesorado?

Insistir en el valor formativo de los contenidos de las materias de Humanidades y, por lo tanto, de su carácter comprensivo, exige del profesorado una formación más compleja y variada.

-Científica, actualizando constantemente sus conocimientos.

-Epistomológica, entendiendo que la lógica que cada disciplina humanística emplea para, desde su campo, generar nuevos conocimientos está estrechamente relacionada con la lógica desde la que dichos conocimientos deben ser aprendidos.

-Didáctica, comprendiendo la complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y atendiendo a las características del alumnado con el que se trabaja y la forma de intervenir en su proceso de adquisición de conocimientos.

-Sociológica, desde la perspectiva de la necesidad del conocimiento de la realidad social en la que los individuos han desenvolverse y para la que han de prepararse; así como la permanente consideración del conjunto de expectativas que la sociedad deposita en el sistema educativo.

Todo lo cual nos conduce a entender la necesidad de una completa y realmente eficaz formación del profesorado de carácter tanto inicial como permanente en los campos señalados.

Documento enviado por D. JUAN PIÑEIRO PERMUY

1.- Existe la opinión generalizada de que las materias comunmente incluídas dentro de la denominación de Humanidades están mal tratadas (y maltratadas) en los actuales planes de estudio. Entiéndase por actuales no exclusivamente los derivados de la L.O.G.S. E.

2. - Aunque esto es aceptado así, no existe una opinión generalizada, ni desde el punto de vista político-ideológico, ni desde el punto de vista de la estructura territorial del Estado acerca de cuál debe ser el enfoque, sobre todo en materias como la geografía, la historia o la literatura.

3. - Cualquier medida que se tome para conseguir una presencia mayor en la Educación Secundaria, obligatoria o postobligatoria, choca con la dificultad de hacerla compatible con las necesidades horarias de otras materias y con la presencia de nuevas disciplinas.

En consecuencia nuestro esfuerzo debe encaminarse al análisis en lo que respecta al primer punto y a formular propuestas si es posible, ya que la composición de la Comisión es lo suficientemente plural, tanto política como científicamente, para formularlas.

Jean Monet manifestó poco antes de morir que si hubiese de empezar ahora a trabajar por la Unión Europea empezaría por la cultura. Sin duda alguna estaba pensando en las raíces comunes de la cultura occidental, en el mundo grecorromano, con la gran aportación a lo largo de los siglos, del cristianismo, del judaísmo y del mundo árabe y todo ello a través de una serie de vicisitudes históricas. Si queremos aprender de ellas, debemos conocerlas. Cicerón me exime de ser yo quien defina la historia: "Historia... testes temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis" (De Oratore, 2, 9, 36). Esta podría ser una buena fórmula para acercamos a nuestros pueblos, a sus circunstancias y a sus manifestaciones culturales más peculiares, con la literatura, la historia del pensamiento y el arte como soporte.

Para nosotros es imprescindible el conocimiento de la cultura grecorromana, con sus dos lenguas, el griego y el latín, que debe contribuir a una formación integral. Ahí están las raíces más sólidas de nuestras lenguas, de nuestra cultura y de nuestra civilización, con amplias y elevadas manifestaciones literarias que las han convertido en clásicas por excelencia. Del conocimiento básico de esta cultura no debiera estar privado ningún ciudadano europeo y quienes se encaminasen o cursasen el Bachillerato debieran iniciarse, el menos, en la lengua latina, siendo preciso el griego en algunas modalidades de esta etapa.

Los planes de estudio actuales desatienden los saberes básicos (científicos y

humanísticos) con una proliferación de contactos, más que con otros saberes, con actividades que en el mejor de los casos pueden enseñar a hacer, pero no lo que se debe hacer. Se apuesta por la diversidad de disciplinas para todos, pero no por las disciplinas que atiendan a la diversidad de cada uno. De esta forma es dudoso, además, que el alumno esté en condiciones de decidir al término de la Secundaria Obligatoria entre una Formación Profesional, muy prolífica en Familias y Ciclos, por una parte, y cuatro o más modalidades de Bachillerato, por otra parte.

3.- Criterios comunes para el desarrollo curricular de las Humanidades.

- Considerar la contribución de las Humanidades en etapas educativas que persiguen fundamentalmente la formación ciudadana (ESO y Bachillerato).

- No centrarse exclusivamente en las aportaciones que las Humanidades pueden hacer al sistema educativo en contenidos de tipo factual o conceptual. Hay que incluir también las aportaciones en el campo de los procedimientos y de las aptitudes necesarias para el aprendizaje significativo. Conceptos, procedimientos y actitudes deben tener una presencia curricular integrada y equilibrada.

- Integración del conocimiento de la realidad más próxima y de la menos cercana para saber lo que hay de común y de diferente en la localidad, la Comunidad Autónoma, el Estado, en la Comunidad Europea y en el mundo. Ir desde el análisis del entorno más cercano al estudio de realidades más generales o viceversa, debe considerarse sólo como una estrategia didáctica a utilizar de forma indistinta por el profesorado según éste entienda que facilita en cada momento el aprendizaje.

- Tener en cuenta que el currículo es limitado y, por lo tanto, el aumento presencial de cualquiera de las materias supondría la disminución de otras.

- Respetar el carácter especializado del bachillerato, preservando su carácter propedéutico y orientador para los estudios posteriores, y entendiendo el importante papel motivador que entre el alumnado de estas edades desempeña el acceso a áreas y conocimientos específicos que respondan a sus inclinaciones profesionales, destrezas y perspectivas de futuro.

Documento enviado por DÑA M.DOLORS RIBELLES BUXADERAS
Comunidad Autónoma de Cataluña.

Ante el compromiso de tener que definir los puntos que considero prioritarios en el momento de afrontar el estudio para establecer un dictamen acerca de la situación de las Humanidades en la Educación Secundaria, considero indispensable la necesidad de tener en cuenta el momento en el que se realiza el encargo y, por lo tanto, encarecer la urgencia de ofrecer a la sociedad una reflexión útil y contextualizada indispensable en esta situación de cambio y, en buena parte, de replanteamiento de las opciones educativas.

En la presente coyuntura se exige una respuesta pragmática y esencial. Que debe tener ante todo en cuenta a los destinatarios de las propuestas educativas y los requerimientos sociales a los que están sometidos.

Ello obliga, en mi opinión, a establecer una diferencia clara entre las etapas obligatoria y postobligatoria del sistema educativo y partir de la realidad en la que nos encontramos: una etapa integradora que acoge a toda la población entre 12 y 16 años y que ha alterado en buena medida las condiciones en que se desarrollaba el trabajo en los Institutos de secundaria y otra etapa de dos años en la cual se mantienen "grosso modo" las condiciones tradicionales; es probable que la reflexión conduzca a argumentaciones diferenciadas según el periodo analizado.

Creo asimismo, y por lo mismo, indispensable huir de la tentación corporativista, la mirada debe estar puesta únicamente en el alumnado y el planteamiento debe establecerse a partir de aquello que se considere necesario para mejorar su situación y para asegurar una preparación que pueda garantizar una ciudadanía culta, abierta a los valores culturales, conocedora y crítica a la vez de sus raíces y de su patrimonio cultural y capaz de intervenir de manera activa en los procesos de generación de vida, de cultura y de implicarse con conocimiento de causa y eficacia en el desarrollo social. Está fuera de toda duda la capital importancia que, en este proceso, tiene el profesorado, es cierto que en este momento el clima que se respira es de desaliento y de pesadumbre por la baja valoración social y por los prejuicios que desde todos los flancos minan con valoraciones a la baja su labor, su peso, su preparación y su capacidad o su eficacia pero también es cierto que éste es un problema otro y que probablemente requiera una atención semejante a la que en estos momentos nos ocupa y que de no producirse también con resolución y pragmatismo difícilmente pueda decirse que se está defendiendo el Sistema Educativo del país.

Por todo ello y de manera más concreta es necesario que nos planteemos:

1. El concepto mismo de Humanidades hoy que, sin duda, no puede coincidir de una manera exacta con el tradicional, producto asimismo de un momento

histórico bien distinto del nuestro. Por ello es necesario antes de abordar cualquier estudio parcial:

1.1. Realizar una reestructuración del propio concepto de Humanidades enriqueciendo su espectro significativo con otras disciplinas que sin duda cumplen de manera clara los requisitos tradicionalmente encomendados a las mismas.

1.2. Revisar muy seriamente el concepto didáctico de las materias tradicionalmente consideradas de Humanidades para hacerlas posibles dentro del marco y de las condiciones del nuevo sistema educativo puesto que difícilmente vayamos a poder valorarlas con criterios tradicionales, claramente obsoletos; antes bien será necesario un replanteamiento generoso de las opciones didácticas que permitan más que una acumulación de saberes, inviable en las nuevas condiciones, un entrenamiento para dotar al alumnado de instrumentos de conocimiento y del bagaje necesario para su eficaz inserción en opciones futuras sean académicas o profesionales.

1.3. Ser conscientes de la necesaria permeabilidad de los límites entre las disciplinas lo cual implica un serio replanteamiento de los procedimientos didácticos y, con ello, del trabajo profesional y de la organización misma de los centros (ello no es fácil sin pasar por un necesario cambio de mentalidad y de formación de nuevos hábitos de trabajo por parte del profesorado).

2. Dar un mensaje innovador y, a la vez, reconfortante para el conjunto de las partes implicadas: la sociedad en general y la familia docente en particular. En este momento es necesario, más que nunca, un mensaje que proporcione seguridad en medio de los cambios y de la tormenta de valoraciones y cuestionamientos acerca de la calidad y validez de la preparación que proporcionan los centros docentes.

Documento enviado por D. ANTONIO RODRÍGUEZ ALMODÓVAR.
Comunidad Autónoma de Andalucía

La reforma de las Humanidades en Educación Secundaria debería acometerse teniendo como objetivo la mejora, tanto cuantitativa como cualitativa, de las materias afectadas. Vistas las dificultades en lo cuantitativo (rotura de equilibrios curriculares, aumento de carga horaria, etc.), parece mejor camino el de la mejora cualitativa, aunque sin descartar algunas modificaciones de cantidad y proporción.

En mi opinión, la mejora cualitativa debería partir de los siguientes criterios generales:

- Incentivar al profesorado con medidas específicas, partiendo de la base de que a muchos enseñantes se les ha modificado el trabajo, sin proporcionarles medios adecuados para afrontar un cambio metodológico.

- Incentivar a determinados centros, con medidas de discriminación positiva.

- Reforzar el currículum de Humanidades en los contenidos procedimientales y actitudinales, fundamentalmente. Es decir, en todo aquello que mejore las destrezas comunicativas del alumnado, la comprensión de los fenómenos y la actitud crítica y creativa. Verbigracia, aumentando las dotaciones y los servicios de bibliotecas, las salidas del centro para actividades, los talleres de teatro, de lectura, de música, etc.

- Teniendo en cuenta las edades y las fuertes tensiones psicológicas que el mundo moderno ejerce sobre el alumnado, tomar la cultura contemporánea como eje principal del discurso de las Humanidades, proyectando hacia la Historia y los Sistemas la problemática del hombre actual. Nunca al revés.

- Reordenar la optatividad, por itinerarios más coherentes.

Documento enviado por D. JUAN SANTAELLA
Comunidad Autónoma de Andalucía

INFORME SOBRE HUMANIDADES

1) Concepto de humanidades:

Conjunto de saberes de procedencia Greco-latina, como la historia, gramática, la poesía, la retórica, la filosofía y los textos griegos y latinos que tuvieron desde el siglo XIII, cuando se incorporan al sistema educativo, hasta el día de hoy, un gran valor formativo.

Estos saberes formaron durante el renacimiento un "corpus" de doctrina preponderante, y recibieron el nombre de "saberes humanísticos" o "Humanidades".

En nuestro siglo XX esta herencia de los humanistas no puede ser un acopio de contenido, ni una acumulación enciclopédica y superficial de saberes memorísticos, sino un conjunto de disciplinas que ponen al hombre y a las creaciones y fenómenos humanos en el centro de su estudio.

Las Humanidades, hoy, no puede ser un modelo acrítico y meramente asimilador de saberes específicos, sino un conjunto de disciplinas que ofrecen en su aprendizaje valores instrumentales diversos, que completan los otros conocimientos científicos y técnicos y que son la base para desarrollar la capacidad creativa e innovadora de la persona.

2) Importancia del Profesorado:

La puesta en marcha del la LOGSE contará con graves problemas de aplicación si no cuenta con un Profesorado lleno de ilusión y motivado por la misma.

La nueva Ley nos exige a los docentes otros modos de actuar: programar, enseñar a enseñar, evaluar de forma diferente una nueva metodología, etc., en definitiva, nuevas competencias docentes tan didácticas como disciplinarias, lo cual presenta una complejidad, unos conocimientos y una dedicación muy superiores a la etapa anterior.

La formación que el profesorado ha recibido ha sido insuficiente, precaria y, a veces, precipitada. Ha fallado, pues, no sólo la estrategia de formación, sino también la de compensación con la que el profesorado iba a ser recompensado. Por ello, deberían tenerse en cuenta algunas medidas incentivadoras como las

siguientes:

- Una jornada de trabajo menos recargada, para atender los nuevos aspectos que la ley exige.

- Mayor liberación horaria de los tutores (muchos profesores rehuyen esta responsabilidad).

- Valoración de actividades extraescolares y proyectos interdisciplinares, mediante compensación horaria o económica.

- Mayor dotación de medios: biblioteca general del Centro bien atendida, bibliotecas de aula, material adecuado, etc..

3) ¿Procede ampliar las ponencias existentes?

Aunque no habría inconveniente en citar como disciplinas humanísticas a la música, expresión plástica, etc., sin embargo, la ampliación de secciones supondría una dificultad añadida más a la elaboración del dictamen, lo cual no impide que alguno o algunos miembros del Grupo de Trabajo aporten cuantos documentos quieran sobre estas materias.

4) Aspectos sobre los que debe versar el dictamen.

El apartado IV del mismo, puesto que los otros se están elaborando por el Grupo de Apoyo, debería tener los siguientes apartados, referidos al área de Lengua y Literatura, aunque aplicable al resto de las áreas.

A) Introducción general (a todas las áreas):

a) Modelos del saber: científico y humanístico.

b)¿Qué son las Humanidades?

b.1) Sentido y contenido de la educación humanística.

c) Educación en valores: valores de la sociedad y de la educación.

B) Introducción al área de Lengua y Literatura.

Documento enviado por D. JAUME SARRAMONA
Comunidad Autónoma de Cataluña

Entiendo que un grupo creado para el estudio de la situación de las Humanidades en la educación secundaria tiene como primera tarea el determinar qué son las *Humanidades,* esto es, qué materias o áreas curriculares merecen hoy tal calificativo. No se trata de una cuestión meramente formal, sino inicial y de fondo.

Sin necesidad de remontarnos al pasado para la actual concepción, convendrá recordar que el término aparece en el Renacimiento con la clara vocación de estudiar al hombre al margen de la Teología medieval, para lo cual se vuelve la vista a los clásicos greco-romanos. Hoy debenos entender la formación humanística desde la perspectiva de la sociedad actual y de todos los antecedentes que nos han llevado a ella. Un hombre actual formado integralmente ha de ser capaz de comprender el mundo, comunicarse y convivir con los demás y tener capacidad de superación crítica que le lleve a mejorarse a sí mismo y a la sociedad en general.

Por todo ello, una primera consideración será el advertir que para el conjunto del alumnado el estudio de las lenguas clásicas -latín y griego- no proporcionará mejor formación humana que el estudio de las lenguas actuales, empezando por la propia del territorio y siguiendo por las de comunicación dentro del Estado y de la Europa unida. Y ello porque entre lo más específicamente humano está la comunicación verbal.

El arte, en sus diversas manifestaciones, ha de ser parte fundamental de la demandada formación humanística, de modo que la Música, la Arquitectura, la Pintura y otras artes más actuales, como el cine, la televisión, los cómics, etc. también han de estar presentes en los currícula de secundaría, como garantía del cultivo de la sensibilidad hacia la creación pasada y presente.

No se discute el papel de la Filosofía, pero convendrá clarificar qué se entiende por tal. No se puede mantener la exclusiva para la Filosofía del "ensenar a pensar", porque éste es un objetivo compartido con todas las materias. El pensamiento se ejercita en todo tipo de aprendizaje que se realice de manera significativa e integradora; es el concepto actualmente manejado del "aprender a aprender", que supone la incorporación en el proceso de estrategias metacongnitivas, susceptibles de ser empleadas con contenidos diversos. Habrá que buscar, por tanto, algo más específico para la Filosofía que lo considerado transversal para todo el currículum.

Finalmente, quiero insistir en la consideración de la Tecnología -materia de incorporación reciente en la secundaria- como conjunto de conocimientos imprescindibles para comprender el mundo actual, para lo cual es precisa una actitud racional y crítica frente a ella. Por ello entiendo que el Grupo de Trabajo deberá posicionarse también frente a ella y no descartarla de entrada como algo "inhumano".

La formación integral del ser humano no surge tanto de pretendidas materias "integrales" cuanto de la síntesis de aspectos diversos que ayudan a comprender el hombre y la vida.

Las tres subcomisiones creadas difícilmente podrán atender todos los aspectos señalados, por lo cual convendría abrir alguna otra o, cuando menos, definir claramente todas las ponencias necesarias dentro de las ya existentes. En un próximo plenario habría que determinar con claridad las tareas que deben realizar las ponencias y subcomisiones, para luego hacer posible la comparación entre ellas y evitar desviaciones no deseables.

a) Sentido de la Lengua: su valor comunicativo.
b) La historia de la Literatura: relación de textos y épocas con el mundo actual.

C) Lengua y Literatura Castellana en la ESO.

a) Decretos de Mínimos y Decretos Autonómicos.
b) Aplicación de los decretos de la ESO.
-conexión con el medio. Metodología. Actitud del profesorado.
c) Horarios de Lengua y Literatura en la ESO.
d) Materias optativas afines a Lengua y Literatura.
e) Atención a la diversidad.
f) Itinerarios en la ESO.

D) Lengua y Literatura en Bachiller (tendría iguales puntos que párrafo anterior)

E) Otros temas de interés:

- Secuenciación del área de Lengua y Literatura en los diferentes ciclos, para evitar repeticiones.
- Metodología de la Lengua y la Literatura.
- Ortografía comprensión, composición y análisis crítico de textos.
  - Recomendación para el nivel de enseñanza primaria.
- Evaluación y promoción de ciclo, nivel y curso.
- Motivación del profesorado.
- La FP y el empleo: estudio comparado en diversos países europeos.
- Mayor conocimiento de lenguas habladas en España.
- Acceso Profesorado a la docencia: exigencias acordes con LOGSE.
- Pruebas Selectividad: de acuerdo con objetivos ley.

Documento enviado por D. CARLOS SECO SERRANO

A juzgar por la forma en que se desarrolló la primera reunión plenaria del Grupo de Trabajo de Humanidades, temo que nos quedemos en planteamientos excesivamente generales, en torno, por ejemplo, a lo que hoy podemos, o debemos, entender por Humanidades.

Formo parte de la sección de Historia y Geografía, y la consideración de estas disciplinas como materias humanísticas no ofrece dudas. Si de lo que se trata es de potenciar los estudios humanísticos en el estadio educativo correspondiente a la llamada Enseñanza Media, me parece necesario recordar:

1) Que en lo que respecta a la ESO, cuando menos, están aún por definir los espacios y contenidos reservados a la Geografía e Historia dentro de ella. Se ha impuesto el criterio que prescribe un recorrido gradual desde lo particular a lo general; y el resultado es que, detenidos en el estudio del llamado "entorno", que a su vez no rebasa los límites de la Comunidad correspondiente, los alumnos pueden llegar a los diez y seis años sin conocer más geografía que la de la antigua provincia de Madrid, pongo por caso, ignorando la existencia y localización del río Guadalquivir o del puerto de Barcelona, y con escasísimas nociones de Historia. Sería conveniente, por el contrario - y así lo estiman la inmensa mayoría de los padres de familia- partir de lo general para llegar a lo particular, aunque luego se profundice en esto último.

2) Cuando el alumno entra -si es que entra- en los dos cursos del llamado Bachillerato, no se le enseña sistemáticamente más que la Historia Contemporánea (arrancando, para la Universal, de 1848, y para la de España, de 1812). Ello supone una absoluta desinformación sobre el pasado irrenunciable -guste o no-, sin cuyo conocimiento la misma Historia Contemporánea y nuestra situación presente resultan ininteligibles. Pongo un ejemplo: sin conocer a fondo nuestro complejísimo Medievo, no podría entenderse nunca el hecho de que España se define como "nación de naciones" -según lo hemos hecho el llorado Tomás y Valiente, Jover Zamora y el que esto escribe, entre otros historiadores actuales, y como lo hicieron en otro tiempo políticos como Indalecio Prieto o Francesc Cambó.

3) Considero que habría que prestar atención también a dos cuestiones fundamentales:

a) La necesidad de subrayar la importancia de la memorización: el ordenador es sólo un instrumento de trabajo que no puede sustituir a un caudal mínimo de cultura asentada, "disponible" para cualquier tipo de reflexiones y relaciones. Como ha dicho Valentí Puig, "contra el descrédito de la memorización, la civilización es memoria... Allá por los años sesenta empezó a generalizarse la supuesta idea progresista de que memorizar equivale a represión, pero algún día quizá consideraremos la tesis de que la no memorización equivale a ciertas formas de

orfandad".

b) En el mismo sentido es absurdo desdeñar la cronología, que alguien ha definido como el esqueleto de la Historia. El simple análisis de estructuras según criterios metodológicos no exactamente históricos, sino procecentes de las ciencias sociales tiende, por ejemplo, a ignorar la existencia de las grandes personalidades históricas, punto de referencia imprescindible para la comprensión de los procesos de evolución estructural.

Documento enviado por D.ANTONIO SOLA ALAYETO
Comunidad Autónoma de Navarra

A) ORGANIZACIÓN

1. Concretar de forma clara el objeto del Grupo (lo que entra y lo que NO). De lo contrario existe el peligro de perdernos sin llegar a nada... o quizá tengamos que redefinir todo el plan de estudios -lo que, para el Grupo, vendrá a ser lo mismo, prácticamente, porque habremos fracasado-

2. Propuestas al respecto:

2.1. Abordar los aspectos reales y no sólo los legales.

2.2. Se informe a todos sobre el funcionamiento de todas las secciones.
2.2.1. Quiénes integran cada una.
2.2.2.Orden del día de las reuniones de cada sección. (conveniencia de que los asuntos tratados en cada sección sean los propios, apesar de la transversalidad entre ellas.)
2.2.3. Cuestiones en que se ha conseguido acuerdo o consenso en cada sección para tener un conocimiento globalizador, antes de los plenos en que se traten.

B) ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE SER INCLUIDOS y que no aparecen en el Borrador de Indice distribuido el día 3.04.98.

1. Alumnos y Profesores.

1.1. Alumnos.
a) De la ESO
- Los que están y quieren estar.
- Los que están y no quieren estar (forzados).
- Los que hacen algo.
- Los que no hacen nada.
- Los que no dejan hacer.
- Los que ni hacen ni dejan hacer.
- Los que actuan de forma similar a la delincuencia.

b) De la ESNO
- Los que han pasado por sus méritos.
- Los que han pasado con materias pendientes.
- Los que han pasado sin hacer 3º de la ESO pero han aprobado 4º.

- Los que han pasado con consejo en contrario para hacer ESNO pero lo han ignorado.

c) Deducciones
- La obligatoriedad como arma de doble filo.
- La Integración a ultranza y la diversidad como principios complementarios y antagónicos.

1.2. Profesores.
a) El profesor como mediador ineludible entre cualquier cambio y la realidad de la educación que tiene lugar en las aulas.
b) El profesor como pieza del engranaje del sistema educativo (elemento funcional) objeto de implantación.
c) Deducciones
- Revisión de la figura del profesor (carta de derechos y deberes, como ocurre con los alumnos).

Podrían incluirse en el apartado III. 3.1.3. o en el III.3.2. , bien sea con el epígrafe "Contexto socioacadémico" o similar y con el de "Introducción" para cada uno de los dos casos. Las conclusiones a que se llegara podrían incluirse en el apartado V.5.1.

2. Elementos del currículo o del Plan de Estudios.

Podría incluirse en el apartado III.3.2.2. en el cual podrían entrar el 3.2.3 y el 3.2.4. Entre los elementos parece obligado revisar el concepto de objetivo como capacidad porque su valoración como tal es inviable en la práctica.

Documento enviado por DÑA. MARÍA CANDELARIA SUÁREZ LÓPEZ
Comunidad Autónoma de Canarias

REFLEXIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE CIENCIAS HUMANAS

Actualmente se habla de Ciencias Humanas y de Ciencias como si hubiera dos culturas diferentes, la de letras y la de ciencias. Esta es una apreciación incorrecta porque, en realidad, se trata de una única Cultura que se manifiesta de dos formas diferentes. Debemos partir de la idea de que todo lo que constituye el progreso del hombre se puede encuadrar en el concepto de Humanidades, puesto que la Ciencia también la han hecho los hombres. Sin embargo, no hay que olvidar que vivimos en una sociedad cuya Cultura ha sido mediatizada por la desacertada división en enseñanzas de letras y de ciencias de la época napoleónica.

Es difícil oponerse a esta denominación porque nuestra formación está basada en ese criterio decimonónico; pero considero que, además de la Lengua Española y Literatura, las Ciencias Sociales, la Cultura Clásica y la Filosofía, es indiscutible incluir las denominadas Bellas Artes. No se puede desvincular la Literatura de la Música, la Pintura, la Danza, la Arquitectura, la Escultura, y el Cine. ¿Cuántas veces en el aula he planteado a mis alumnos la estrecha relación entre el Impresionismo literario y el pictórico, el modernismo rubendariano y el estilo arquitectónico del mismo nombre, el expresionismo de Valle Inclán y el cinematográfico de los años 20? Y no hay que insistir demasiado para aceptar el indisoluble lazo de la música con los ritmos tímbricos y tonales de un poema o la similitud de la composición musical y la literaria. En resumen, nadie puede poner en duda el sincretismo de las manifestaciones artísticas.

En cuanto a las Lenguas Modernas no cabe su exclusión de las Ciencias Humanas; la adquisición de una nueva lengua amplia experiencia, modifica la visión del mundo, relativiza el sistema de valores adquiridos, en resumen, nos aporta una mayor "humanización". Cada lengua representa una parcela del conocimiento humano y su dominio propicia en el alumno un planteamiento universalista de la cultura y en diálogo multicultural.

Y, finalmente, no hay que olvidar las aportaciones de las Nuevas Tecnologías a todas las manifestaciones culturales anteriormente expuestas, tanto como fuente de información como de recurso creativo.

Hay que tener en cuenta que el papel del profesorado ha cambiado en un doble aspecto: por un lado, el Currículo de Lengua y Literatura ha ampliado sus contenidos a materias como la gramática textual, la estilística, sociolingüística, etc., con los que se pretende potenciar la competencia comunicativa del alumno y

para los que el profesorado necesita una formación actualizada; por otro, la consideración de una enseñanza significativa apoyada en el desarrollo de los valores personales implica un esfuerzo de los docentes y una mayor dedicación temporal a los contenidos de procedimientos y de actitudes.

En relación a la importancia de esta Comisión, considero fundamental su trabajo, éste va a permitir una reflexión común sobre estos aspectos planteados en la enseñanza. Sin embargo, me atrevería a sugerir que, dada la importancia del tema, se ampliara el tiempo de este debate de tal manera que pudieran obtenerse conclusiones rigurosas.

Documento enviado por Dña. DOLORES VALVERDE
Comunidad Autónoma del País Vasco

Sobre la Reforma de las Humanidades.

Emitir un dictamen acerca de la Reforma de las Humanidades en la ESO quedaría en letra mojada y su aplicación, de llevarse acabo, constituiría un parche más, de no llegar a la raíz del problema, quedándose en un mero reajuste de horarios y contenidos, con lo que lo primero acarrearía de desbaratamiento del conjunto. Porque no reside en ello el auténtico problema de los nuevos planes ni el de la enseñanza de las Humanidades. Se trata de la problemática general que plantea la aplicación de la ESO en su conjunto.

Sin embargo, creo, que a pesar de que con un tiempo tan corto, contando con que la Comisión es ésta y no otra que quizás hubiera debido ser más amplia y que además el dictamen que se nos ha pedido se refiere exclusivamente a las Humanidades, no podemos dejar de señalar dónde reside una parte esencial de los problemas que plantea la aplicación de los nuevos planes de estudio, aunque nosotros podamos trabajar bien poco sobre ello. Pero debemos formularlo.

A mi parecer las dos cuestiones fundamentales que han quedado mal resueltas son la formación, capacitación y continua puesta al día del profesorado así como la renovación metodológica (algo se ha hecho pero parcial e incorrectamente), muy unida a la primera y en gran medida ligada a la disposición personal de aquél.

Los enseñantes licenciados no aprenden a ser enseñantes. Este fallo catastrófico, si ya era grave en épocas anteriores, se ve agigantado al enconmendárseles la aplicación de un tipo de enseñanza mucho más volcada en desarrollar actitudes, aptitudes y capacidades en suma en educar y no tanto en transmitir memorísticamente unos conocimientos que mucho más que antes, deben ser considerados como medios y no fines, evidentemente sin que lleguemos a adoptar posturas extremas que negaran la necesidad de la adquisición de un serie de conocimientos básicos y el papel obviamente necesario de la memoria. Se trata únicamente de partir de unas concepciones o de otras. Podemos decir, por lo que hemos observado, que no se ha proporcionado al profesorado una adecuada formación y medios que le capaciten para responder a las nuevas exigencias. Pero no creo que esto sea suficiente. Hay que pensar seriamente en la formación del profesorado.

Lo señalado hasta ahora es de carácter general. Paso ahora hacer algunas consideraciones en el terreno de las Humanidades y más en concreto en el de la Historia.

La ampliación de las materias consideradas humanísticas me parece correcta. No veo cómo esta Comisión, con las limitaciones al comienzo mencionadas, podría ir más allá de una simple recomendación-declaración de principios en este terreno. Pero si creemos que el criterio es válido, hágase.

La función de la enseñanza de la Historia es la de ayudar a la comprensión del mudo en que vivimos, función que comparte con otras disciplinas, aportando cada una de ellas su especificidad. El cometido de esta Comisión no es, a mi juicio, el de proponer la reforma de programas ni mucho menos el de recomendar una determinada visión de la Historia de España, tema central entorno al cual se ha articulado la Reforma de las Humanidades y que ha dado lugar a una inacabable polémica. Habría que hacer comprender a los alumnos cómo se ha llegado a la situación actual (el Estado de las Autonomías) pero sobre todo es un problema de métodos. A la queja acerca de los escasos o nulos conocimientos de Historia que tienen los estudiantes debe responderse en el sentido de que mientras no se cambie la forma de transmisión de aquéllos los alumnos seguirán sin saber Historia. De nada vale cambiar programas, ampliarlos, introducir hechos, personajes y conceptos cuya adquisión hay quien considera indispensable para desenvolverse por la vida. Una Historia abierta, no dogmática, que ayude a los alumnos a comprender el presente, su entorno y su propia vida es casi la única cuya enseñanza es justificable. Pero los profesores deben disponer de técnicas y medios para conseguir llevarla a la práctica.

DOCUMENTO ENVIADO POR D. JOSEP JUAN VIDAL
Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Todos los profesores de materias de Humanidades, que cursamos la Licenciatura en Filosofía y Letras, antes de 1974, estudiamos en nuestro Plan de Estudios, en los dos primeros cursos, llamados entonces cursos comunes, una serie de materias como Lengua y Literatura española, Latín y Griego, Filosofía, Geografía, Historia del Arte, Historia Universal e Historia de España. Este plan fue sustituido después por otros que exigieron una mayor especialización desde el primer curso, pero que hicieron perder irreversiblemente el fondo de formación humanística de que disponía el profesorado, que concluyo su Licenciatura con unas carencias formativas e informativas en muchos casos insolubles. Para mí estas materias han constituido, y deben seguir constituyendo el núcleo central de la enseñanza de las Humanidades en la ESO y en el Bachillerato. Conjugar sus aspectos formativos e informativos contribuirán al hombre futuro a entender mejor y más críticamente a la sociedad en la que vive, y a poder configurar mejor su futuro. Nadie puede negar el carácter humanístico de la música y de las artes, y del carácter casi imprescindible como herramienta de trabajo de la tecnología, pero sí compleja es la tarea del grupo a la hora de elaborar un dictamen sobre las tres secciones asignadas en el brevísimo plazo de tiempo impuesto, más lo será, en la praxis, una ampliación. Sí hacer constar que para la correcta comprensión de gran parte de las realizaciones artísticas de la humanidad, es imprescindible disponer de conocimientos tanto y sobre todo de la religión cristiana, como también de otras religiones.

Considero que es preocupante hoy que los contenidos en la enseñanza de la historia, materia troncal en el estudio de las Humanidades, que circulan en nuestros centros favorezcan dos aspectos que son los más cercanos y los más recientes, lo que en ocasiones significa que la historia queda sometida a un proceso de compartimentación y de mutilación, considerados políticamente necesarios para fijar iconografías de autoidentificación. La apropiación de la historia con finalidades ideológicas, de uno u otro signo, provoca distorsiones notorias del proceso de evolución histórica. Quizá sea una batalla perdida luchar contra la manipulación de la historia. Pero para ello considero interesante proponer un mayor equilibrio de los contenidos históricos al alcance de los alumnos, de manera que la prehistoria, la historia antigua, la historia medieval y la historia moderna no hagan, como ahora, el papel de prefacio o de mera antesala de una hegemónica historia contemporánea -o sobre todo del mundo actual-, y equilibrar siempre los contenidos que permiten estudiar armónicamente la historia de cada una de las Comunidades Autónomas con el estudio del devenir histórico general y de la Historia de España, con lo que se puede lograr una visión más amplia de la historia, de la que no se puede prescindir de su evolución cronológica.

El Profesorado, debe ser el receptor y a su vez el motor en el que debe sustentarse la reforma. Es imprescindible contar con él, darle confianza, otorgar

autonomía a los seminarios a la hora de impartir docencia, evitar posibles presiones a la hora de dar calificaciones de quienes no tienen contacto con la docencia, e insistir en los planes de formación y perfeccionamiento. Estos planes de formación deberían presentar un mayor equilibrio entre los contenidos psicopedagógicos y los científicos, permitiendo una mayor presencia de profesionales especializados en cada materia a la hora de actualizar los conocimientos del profesorado, que le permitan ofrecer una enseñanza de calidad y una buena conciencia formativa.

Entre las prioridades del grupo de trabajo, considero que ya deberíamos conocer quienes formamos parte de cada una de las secciones, y activar el trabajo de éstas, compuestas por especialistas, junto a la potenciación de los plenos.

Documento enviado por D. MIQUEL VIVES MADRIGAL
Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Valorar la distancia que media entre los enunciados de la LOGSE -y la normativa que la desarrolla- y le realidad de los hechos y de la práctica del currículo lo que realmente se trabaja, se "da" en las aulas.

-Considerar al profesorado como el pilar básico y el motor principal de la aplicación del currículo lo que implica poner especial énfasis en el nuevo rol del profesor de ESO/Ed.S. post-obligatoria. Ello conlleva atender prioritariamente la formación inicial (*pre-service*) y la formación de perfeccionamiento (*in service)* incidiendo sobre: a) "*saberes*" específicos que deben poseerse para una buena docencia; b) "*saber hacer*": formación pedagógica, metodológica y psicológica adecuada -no meramente un CAP de contenidos y tiempos "marías"-. Puede que el problema más que de currículo sea de enfoque metodológico; c) "*ser educador*": actitud no sólo para instruir, sino para formar y educar para la ciudadanía. Concienciar para la educación en valores, para la importancia de los temas transversales, y las habilidades sociales.

- Definición clara de las "áreas troncales" que deben tener un mayor peso específico en contenidos. exigencias, horarios, etc. Las más importantes son las lenguas del Estado (junto a las matemáticas para grupo de ciencias).

- Plantear la revisión del sistema de evaluación y la promoción cuasi automática.

- En Lenguas y Literatura (ESO) se debe incidir en el uso de la lengua reduciendo la teoría lingüística y la reflexión gramatical en beneficio de la práctica (p.e. recuperado las redacciones como ejercicio escolar). Se debe promover el análisis crítico y ponderado de textos literarios como fuente para la comprensión y el uso de la lengua así como ampliación de horizontes culturales. Desde las Administraciones educativas deben proponerse textos de lectura que eviten que, en pro de una supuesta amenidad del área, las propuestas de lectura sean tan dispares de centro a centro.

- Ciencias Sociales Geografía e Historia. Estudio integrado de la Geografía e Historia. Estudiar la posibilidad de que el contenido de la Historia en la ESO no sea tan evolutivo -la ordenación cronológica corre el peligro de no llegar jamás a nuestros días; y la motivación hacia lo distante es tarea difícil- sino más concéntrico (cada curso unos contenidos basicos pero más ampliados). En las enseñanzas mínimas

focalizadas en el Mundo (aspectos universales del patrimonio de la Humanidad), Europa y España, debe recogerse la realidad plurilingüe, pluricultural y plurinacional de nuestro país.

- Filosofía. Debe desarrollarse la capacidad de pensar en toda la educación básica. Estudiar la posibilidad de poner en marcha el plan Filosolia 12-16 derivado del programa *Philosophy for Children* (Filosofía 6-18). Replantear el enfoque de la Ética de 4º ESO (y quizá extenderlo a 3º ESO). No perece suficiente reducir la reflexión ética a tema transversal.

- Lenguas y cultura clásica. Unificación bajo el nombre de Lengua y cultura grecolatina tanto en ESO como en Bachillerato con el mismo profesorado.

- Contenidos culturales de Religión/Religiones (respetando las competencias de las autoridades religiosas). El currículo debería incidir más en la Historia de las religiones que no en catequesis de la Religión.

INFORME

DE LAS APORTACIONES PRESENTADAS POR LOS COMPONENTES DEL GRUPO DE TRABAJO CONSTITUIDO A INSTANCIA DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN, PARA LA ELABORACIÓN DE UN DICTAMEN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INDICE

I. CUESTIONES DE CARÁCTER GENERAL

a) Puntualizaciones de carácter procedimental sobre el funcionamiento del Grupo de Trabajo y la elaboración del Dictamen.

b) Definición del término Humanidades

c) Cuestiones que se refieren al profesorado

d) Cuestiones que se refieren al alumnado

e) Otras cuestiones organizativas y pedagógicas

II. Sugerencias sobre las asignaturas concretas:

a) Lengua y Literatura

b) Geografía e Historia

c) Filosofía

d) Cultura Clásica.

I. CUESTIONES DE CARÁCTER GENERAL

a) Puntualizaciones de carácter procedimental sobre el funcionamiento del Grupo de Trabajo y la elaboración del Dictamen.

D. CARLOS SECO: "A juzgar por la forma en que se desarrolló la primera reunión plenaria del Grupo de Trabajo de Humanidades, temo que nos quedemos en planteamientos excesivamente generales, en torno, por ejemplo, a lo que hoy podemos, o debemos, entender por humanidades".

SRA. M. DOLORS RIBELLES: "Ante el compromiso de tener que definir los puntos que considero prioritarios en el momento de afrontar el estudio para establecer un dictamen acerca de la situación de las Humanidades en la Educación Secundaria, considero indispensable la necesidad de tener en cuenta el momento en el que se realiza el encargo y, por lo tanto, encarecer la urgencia de ofrecer a la sociedad una reflexión útil y contextualizada indispensable en esta situación de cambio y, en buena parte, de replanteamiento de las opciones educativas.

En la presente coyuntura se exige una respuesta pragmática y esencial. Que debe tener ante todo en cuenta a los destinatarios de las propuestas educativas y los requerimientos sociales a los que están sometidos".

SR. JAUME JANÉ: "Los máximos responsables políticos de la educación, la Conferencia de Educación, nos piden un dictamen. Posiblemente, aún sin proponérselo, parcial. Pero, muy importante. Nuestros conciudadanos posiblemente, aún sin saberlo, nos exigen aprovechar esta ocasión.

Debemos ser capaces de llegar a unas propuestas suficientemente coherentes y además de posibles, **proyectivas.** De futuro".

SR. JAUME SARRAMONA: "Las tres subcomisiones creadas difícilmente podrán atender todos los aspectos señalados, por lo cual convendría abrir alguna otra o, cuando menos, definir claramente todas las ponencias necesarias dentro de las ya existentes, En un próximo plenario habría que determinar con claridad las tareas que deben realizar las ponencias y subcomisiones, para luego hacer. posible la comparación entre ellas y evitar desviaciones no deseables".

D. JUAN SANTAELLA: "¿Procede ampliar las ponencias existentes?

Aunque no habría inconveniente en citar como disciplinas humanísticas a la música, expresión plástica, etc., sin embargo, la ampliación de Secciones supondría una dificultad añadida más a la elaboración del dictamen, lo cual no impide que alguno o algunos

miembros del Grupo de Trabajo aporten cuantos documentos quieran sobre estas materias".

D. JUAN PIÑEIRO: " 1.- Existe la opinión generalizada de que las materias comunmente incluídas dentro de la denominación de Humanidades están mal tratadas (y maltratadas) en los actuales planes de estudio. Entiéndase por actuales no exclusivamente los derivados de la L.O.G.S.E.

2. - Aunque esto es aceptado así, no existe una opinión generalizada, ni desde el punto de vista político-ideológico, ni desde el punto de vista de la estructura territorial del Estado acerca de cuál debe ser el enfoque, sobre todo en materias como la geografía, la historia o la literatura.

3.- Cualquier medida que se tome para conseguir una presencia mayor en la Educación Secundaria, obligatoria o postobligatoria, choca con la dificultad de hacerla compatible con las necesidades horarias de otras materias y con la presencia de nuevas disciplinas.

En consecuencia nuestro esfuerzo debe encaminarse al análisis en lo que respecta al primer punto y a formular propuestas si es posible, ya que la composición de la comisión es lo suficientemente plural, tanto política como científicamente, para formularlas".

DÑA. ESTER MELERO : "La propuesta de los miembros de Cataluña de ampliación de las áreas a estudiar por el Grupo de Trabajo, aunque interesante y trascendente, *se* formula sobre argumentos de potencialidad formativa y su incidencia directa sobre la formación, en el sentido más amplio, argumentos que son perfectamente aplicables a todas las áreas y cuyo debate creo que excede el corto periodo de tiempo asignado al Grupo de Trabajo para la elaboración del dictamen. El mandato se refiere siempre a la enseñanza de las Humanidades, entendiéndose que son las áreas que tratan aspectos comunes y contribuyen a transmitir los elementos básicos de la cultura y a favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos.
SECCIONES: Me parecen adecuadas las que se han propuesto en el Índice.
PRIORIDADES: El espacio de tiempo que queda para la elaboración del dictamen resulta excesivamente corto, por lo que propongo las siguientes sugerencias:

a) La fecha fijada para la reunión del Pleno podría adelantarse para resolver las cuestiones previas que se han planteado.

b) El Grupo de Trabajo debería funcionar más agilmente, por lo que deberían activarse las reuniones de las Secciones".

D. ANTONIO SOLA: " 1.Concretar de forma **clara** el objeto del Grupo (lo que entra y lo que **NO**). De lo contrario existe el peligro de perdernos sin llegar a nada... o quizá tengamos que redefinir todo el plan de estudios - lo que, para el Grupo, vendrá a ser lo mismo,

prácticamente, porque habremos fracasado-
2. Propuestas al respecto:

2.1. Abordar los aspectos **reales** y no sólo los **legales**.

2.2. Se informe a **todos** sobre el funcionamiento de todas las secciones.

2.2.1. Quiénes integran cada una.

2.2.2.Orden del día de las reuniones de cada sección.(conveniencia de que los asuntos tratados en cada sección sean los propios, a pesar de la transversalidad entre ellas.)

2.2.3. Cuestiones en que se ha conseguido acuerdo o consenso en cada sección para tener un conocimiento globalizador, antes de los plenos en que se traten".

DÑA. MARIA CANDELARIA SUÁREZ. "En relación a la importancia de esta Comisión, considero fundamental su trabajo, éste va a permitir una reflexión común sobre estos aspectos planteados en la enseñanza. Sin embargo, me atrevería a sugerir que, dada la importancia del tema, se ampliara el tiempo de este debate de tal manera que pudieran obtenerse conclusiones rigurosas".

D. ÁNGEL GONZÁLEZ: "El Grupo de Trabajo, dentro de su carácter consultivo y no decisorio ni condicionante de las actuaciones de la Administración, ha de proceder con una ponderada libertad a la hora de formular propuestas o alternativas a la situación actual, sin excesivas preocupaciones ni cortapisas de encuadre legal-administrativo y técnico o de carácter económico. Y, por supuesto, prescindiendo totalmente de consideraciones de tipo corporativista".

D. LUIS ALBERTO DE CUENCA: "Doy un sesgo <político> a este folio sobre el Dictamen solicitado porque percibo que todo este asunto de las Humanidades en la educación secundaria es, sobre todo, un tema político. Debo decir que, por nuestra parte, nadie ha puesto en cuestión la realidad plural española intentando fijar unos contenidos mínimos comunes en la educación secundaria, pues mal podríamos entender lo que va a ser Europa si nos negamos a entender lo que ha sido España, esa Europa en miniatura en cuya creación como Estado han confluido las voluntades y los esfuerzos de los distintos pueblos hispánicos. Por otra parte, no tiene sentido alguno que sigamos hablando de <España> en los foros internacionales si vivimos en un país cuyos nativos no son educados en la conciencia de que dicho país existe".

D. JOSÉ GAY:"El alcance de la Comisión es limitado sobre todo por el tiempo y la falta de experiencia en la implantación de la ESO y del Bachillerato. Si nos planteamos en primer lugar un debate sobre qué son las Humanidades en la actualidad o un balance de lo realizado hasta ahora, estamos abocados al fracaso, por la falta de experiencia, pues se está implantando la ESO y todavía no se ha comenzado con el Bachiller. Y, como bien se dijo,

se espera de nosotros unas conclusiones, aunque sean subjetivas. En este sentido me parece bien la línea tradicional que se ha seguido en la división de las Secciones, aunque cabe aumentar el ámbito de ellas (recogiendo la propuesta de los representantes de Cataluña) y adjudicar a la Sección de Geografía e Historia, las diferentes artes (música, pintura, etc.); y ampliar la Sección de Lenguas Clásicas y Filosofía con la Historia del Pensamiento Científico, Técnico, etc.

Doy por bueno el esquema general de trabajo realizado por el Presidente. No obstante, caben rectificaciones (como la que propongo de ampliación de las Secciones) que se deben realizar a la vista de los trabajos de las Secciones, Permanente o Pleno.

En todo lo demás asumo el Proyecto de Real Decreto sobre Humanidades presentado por la Ministra de Educación y Cultura".

DÑA. ITZIAR IDIAZABAL: " La crisis que parece haberse suscitado en la Enseñanza Secundaria no se reduce, en modo alguno al ámbito de las Humanidades y menos aún a la concreción de un temario más o menos acertado.

Es preciso **mejorar los sistemas de evaluación y de información**, para evitar juicios y rumores que en nada ayudan a mejorar la situación. Decir que hoy los jóvenes no saben más que la Geografía o la Historia de su Comunidad es falso. Igualmente, decir que ahora se escribe peor, que se sabe menos Literatura, etc., son valoraciones que surgen recurrentemente cuando hay una reforma educativa, generalmente, con intenciones políticas. Lo inadmisible es que no haya datos objetivos de lo que realmente se aprende o se sabe tras la implantación de una reforma. Aún estamos a tiempo para impulsar nuevos y mejores programas de evaluación que sirvan para regular las posibles imperfecciones de la reforma que - no olvidemos- todavía está en proceso de implantación".

D. JOAQUÍN CALOMARDE, SR. JOSEP FELIP y D. JOSÉ MARÍN: " Al plantearnos una reflexión sobre las Humanidades no podemos olvidar que el punto de partida debe ser la estructura de los actuales estudios obligatorios y postobligatorios, puesto que no tener como punto de referencia el actual plan de estudio podría llevarnos a consideraciones que podrían comportar como solución el establecimiento de uno nuevo, y no es este el objetivo que tiene encomendado el Grupo de Trabajo sobre Humanidades".

SR. JOSEP JUAN VIDAL: "Entre las prioridades del grupo de trabajo, considero que ya deberíamos conocer quienes formamos parte de cada una de las secciones, y activar el trabajo de éstas, compuestas por especialistas, junto a la potenciación de los plenos.

D. ARSENIO MORENO: "Estimo, en primer lugar, que no existe aún un análisis o diagnóstico riguroso y completo sobre los rendimientos académicos que el nuevo sistema educativo, implantado por la L.O.G.S.E. ha propiciado en nuestros alumnos de E.S.O. y Bachillerato con respecto a los conocimientos de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

La reciente encuesta efectuada por el I.N.C.E. es parcial -en Andalucía inexistente- y su metodología cuestionable.

DÑA. DOLORES VALVERDE: "Emitir un dictamen acerca de la Reforma de las Humanidades en la ESO quedaría en letra mojada y su aplicación, de llevarse acabo, constituiría un parche más, de no llegar a la raíz del problema, quedándose en un mero reajuste de horarios y contenidos, con lo que lo primero acarrearía de desbaratamiento del conjunto. Porque no reside en ello el auténtico problema de los nuevos planes ni el de la enseñanza de las Humanidades. Se trata de la problemática general que plantea la aplicación de la ESO en su conjunto.

Sin embargo, creo, que apesar de que con un tiempo tan corto, contando con que la Comisión es ésta y no otra que quizás hubiera debido ser más amplia y que además el dictamen que se nos ha pedido se refiere exclusivamente a las Humanidades, no podemos dejar de señalar dónde reside una parte esencial de los problemas que plantea la aplicación de los nuevos planes de estudio, aunque nosotros podamos trabajar bien poco sobre ello. Pero debemos formularlo.

Lo señalado hasta ahora es de carácter general. Paso ahora hacer algunas consideraciones en el terreno de las Humanidades y más en concreto en el de la Historia.

La ampliación de las materias consideradas humanísticas me parece correcta. No veo cómo esta Comisión, con las limitaciones al comienzo mencionadas, podría ir más allá de una simple recomendación-declaración de principios en este terreno. Pero si creemos que el criterio es válido, hágase.

DÑA. JOSEFINA GÓMEZ: "Finalmente, por lo que toca a la labor del Grupo de Trabajo, creo que debemos acotar las tareas y los objetivos. Se han creado las condiciones para que el mutuo conocimiento redunde en propuestas imaginativas y valientes, que desde luego no deben prescindir de lo existente, pero sí reconocer sus fallos. Como propuesta concreta, me parecería sumamente útil disponer de los proyectos y programas de Humanidades de las administraciones autonomicas en la parte que les compete para hablar con conocimiento de causa y lograr la mayor integración y complementariedad."

b) Definición del término Humanidades

SRA. M. DOLORS RIBELLES. "Por todo ello y de manera más concreta es necesario que nos planteemos:

El concepto mismo de Humanidades hoy que, sin duda, no puede coincidir de una manera exacta con el tradicional, producto asimismo de un momento histórico bien distinto del nuestro. Por ello es necesario antes de abordar cualquier estudio parcial:

1.1. Realizar una reestructuración del propio concepto de Humanidades enriqueciendo su espectro significativo con otras disciplinas que sin duda cumplen de manera clara los requisitos tradicionalmente encomendados a las mismas.

1.2. Revisar muy seriamente el concepto didáctico de las materias tradicionalmente consideradas de Humanidades para hacerlas posibles dentro del marco y de las condiciones del nuevo sistema educativo puesto que difícilmente vayamos a poder valorarlas con criterios tradicionales, claramente obsoletos; antes bien será necesario un replanteamiento generoso de las opciones didácticas que permitan más que una acumulación de saberes, inviable en las nuevas condiciones, un entrenamiento para dotar al alumnado de instrumentos de conocimiento y del bagaje necesario para su eficaz inserción en opciones futuras sean académicas o profesionales.

1.3. Ser conscientes de la necesaria permeabilidad de los límites entre las disciplinas lo cual implica un serio replanteamiento de los procedimientos didácticos y, con ello, del trabajo profesional y de la organización misma de los centros (ello no es fácil sin pasar por un necesario cambio de mentalidad y de formación de nuevos hábitos de trabajo por parte del profesorado)".

D. ÁNGEL GONZÁLEZ: "Si bien no se considera procedente entrar en la cuestión abstracta del concepto de humanidades y de su extensión, sí se propondría que, dentro tal vez de la *Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* se incluyese una nueva ponencia, dedicada a estudiar la comparecencia de *las artes* en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato".

D. LUIS ALBERTO DE CUENCA: "Para conocernos a nosotros mismos, profundizar en muestras raíces e indagar nuestra condición de seres humanos son absolutamente imprescindibles las Humanidades. Entiendo por Humanidades lo que todo el mundo entiende por Humanidades, de modo que no pienso extenderme en este punto. El Plan de Mejora presentado el 22 de octubre de 1997 por la ministra Aguirre trataba de vertebrar un país. España, por medio del estudio de las Humanidades. Pretendía, por poner un ejemplo fácil, que un niño catalán supiera dónde desemboca el Guadalquivir o que un niño andaluz distinguiese una iglesia románica de una gótica (en Andalucía apenas hay románico). o que a un niño vasco le sonaran la Escuela de Traductores de Toledo o las hazañas de los almogávares en Oriente. Sabemos lo que ocurrió con ese Plan".

D. JUÁN SANTAELLA: "**Concepto de humanidades:**

Conjunto de saberes de procedencia Grecolatina, como la historia, gramática, la poesía, la retórica, la filosofía y los textos críticos y latinos que tuvieron desde el siglo XIII, cuando se incorporan al sistema educativo, hasta el día de hoy, un gran valor formativo.

Estos saberes formaron durante el renacimiento un "corpus" de doctrina preponderante, y recibieron el nombre de "saberes humanísticos" o humanidades.

En nuestro siglo XX esta herencia de los humanistas no puede ser un acopio de contenido, ni una acumulación enciclopédica y superficial de saberes memorísticos, sino un conjunto de disciplinas que ponen al hombre y a las creaciones y fenómenos humanos en el centro de su estudio.

Las humanidades, hoy, no puede ser un modelo acrítico y meramente asimilador de saberes específicos, sino un conjunto de disciplinas que ofrecen en su aprendizaje valores instrumentales diversos, que completan los otros conocimientos científicos y técnicos y que son la base para desarrollar la capacidad creativa e innovadora de la persona".

DÑA. MARÍA CANDELARIA SUÁREZ: "Actualmente se habla de Ciencias Humanas y de Ciencias como si hubiera dos culturas diferentes, la de letras y la de ciencias. Esta es una apreciación incorrecta porque, en realidad, se trata de una única Cultura que se manifiesta de dos formas diferentes. Debemos partir de la idea de que todo lo que constituye el progreso del hombre se puede encuadrar en el concepto de Humanidades, puesto que la Ciencia también la han hecho los hombres. Sin embargo, no hay que olvidar que vivimos en una sociedad cuya cultura ha sido mediatizada por la desacertada división en enseñanzas de letras y de ciencias de la época napoleónica.

Es difícil oponerse a esta denominación porque nuestra formación está basada en ese criterio decimonónico; pero considero que, además de la Lengua española y Literatura, las Ciencias Sociales, la Cultura clásica y la Filosofía, es indiscutible incluir las denominadas Bellas Artes. No se puede desvincular la Literatura de la Música, la Pintura, la Danza, la Arquitectura, la Escultura, y el Cine.? Cuántas veces en el aula en planteado a mis alumnos la estrecha relación entre el Impresionismo literario y el pictórico, el modernismo rubendariano y el estilo arquitectónico del mismo nombre, el expresionismo de Valle Inclán y el cinematográfico de los años 20? Y no hay que insistir demasiado para aceptar el indisoluble lazo de la música con los ritmos tímbricos y tonales de un poema o la similitud de la composición musical y la literaria. En resumen, nadie puede poner en duda el sincretismo de las manifestaciones artísticas.

En cuanto a las Lenguas modernas no cabe su exclusión de las Ciencias Humanas; la adquisición de una nueva lengua amplia experiencia, modifica la visión del mundo, relativiza el sistema de valores adquiridos, en resumen, nos aporta una mayor "humanización". Cada Lengua representa una parcela del conocimiento humano y su dominio propicia en el alumno un planteamiento universalista de la cultura y en diálogo multicultural.

Y, finalmente, no hay que olvidar las aportaciones de las Nuevas Tecnologías a todas las manifestaciones culturales anteriormente expuestas, tanto como fuente de información como de recurso creativo".

D. ANTONIO PÉREZ: "Habría que ceñir, en esta comisión, la reflexión sobre las humanidades, al carácter y el valor que éstas tienen en el sistema educativo sin excederse en otro tipo de disquisiciones.

Probablemente, hasta el momento, se ha trabajado con una concepción en cierta medida tradicional de la presencia de las humanidades en el currículo. La finalidad de la enseñanza actualmente no es sólo la de informar de forma descriptiva al alumnado acerca de cómo es el mundo en el que vivimos. Vivimos en un mundo en el que a los individuos la información les llega de forma continua, a través de múltiples medios y canales, cada vez más rápidos y técnicamente más complejos y atractivos.

A la escuela le es muy difícil competir con estos medios de comunicación. Para este tipo de funciones siempre estará en desventaja. Sin embargo, la situación planteada supone una oportunidad histórica para centrar la enseñanza en una función fundamentalmente formativa y comprensiva. Se trata de adquirir los saberes a los que se accede en la escuela para que los individuos puedan estar en condiciones de analizar, seleccionar, contrastar, interpretar y valorar críticamente la información que continuamente les llega desde múltiples medios y formatos.

Desde esta función las materias humanísticas poseen una gran importancia por su poderosa contribución al conocimiento de la realidad social a través, entre otras aportaciones, de la comprensión del papel que en la conformación de dicha realidad han tenido, tienen y seguirán teniendo las intenciones humanas, y de cómo estas intenciones han ido generando diferentes culturas a lo largo del tiempo. En este proceso, las humanidades tendrán un papel relevante en la medida en que, para la construcción de conocimientos realmente dotados de significación para el alumnado, se hagan presentes en el currículo no sólo a través de conceptos y hechos, sino también, y de forma equilibrada en correspondencia con los conceptos, de procedimientos de trabajo y reflexión, y de la adquisición de las actitudes necesarias para la convivencia democrática.

En esta línea, quizás convendría ampliar el trabajo de la comisión abriéndolo a otras disciplinas humanísticas como la música, el arte, los idiomas, la educación cívica, etc.

Aunque, también, podríamos hablar de la presencia transversal de los saberes humanísticos en las materias de carácter científico-experimental o tecnológico presentes en el currículo (la comprensión y expresión oral y/o escrita de problemas, la evolución histórica del pensamiento científico y técnico, la contribución de estos saberes al desarrollo humano y social, etc.,.) podría ser interesante una sección más en la que se estudie y valore la aportación y presencia de carácter transversal de los saberes humanísticos en el conjunto de las materias no propiamente humanísticas de la ESO y Bachillerato (Ciencias Experimentales, Matemáticas, Tecnología, etc.)

No hay que olvidar que la ESO persigue fundamentalmente la formación de ciudadanos, y que en esta etapa educativa confluye también un alumnado con poca motivación y sin perspectiva de continuar estudiando más allá de la etapa, para el que la formación humanista debe ser una ayuda de especial importancia en su desarrollo personal y social".

SR. MIQUEL VIVES: "**Contenidos culturales de Religión/Religiones** (respetando las competencias de las autoridades religiosas). El currículo debería incidir más en la **Historia de las religiones** que no en catequesis de la Religión".

D. CARLOS GUITIÁN: "El debate sobre el retroceso de las humanidades se centra en la pérdida de determinados conocimientos (¿Y valores?) que experimenta hoy la juventud, ejemplificados en el desconocimiento de hechos y personajes históricos o políticos, las dificultades de escritura o la falta de determinados valores sociales. Por eso se afirma que la enseñanza de estas materias en otros tiempos pasados fue mejor, tópico que se repite desde la civilización mesopotámica y que, en general, es falso. Sin embargo hay problemas reales en la enseñanza y el aprendizaje de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria, que no deben quedarse en reivindicar más tiempo, más clases o más temario (más campo para la filosofía, más oportunidades para el latín o el griego, más importancia para la historia, más espacio para la literatura). Por el contrario, debemos hacer viable el estudio de conceptos en profundidad, con temarios pensados en forma interdisciplinar, donde los temas se enfoquen con una cierta globalidad, donde se tenga en cuenta procedimientos diversos y una reflexión sobre valores, a los cuales se les pueda dedicar un cierto tiempo para conseguir un aprendizaje significativo. Los cambios que se han producido a lo largo de este siglo, debemos incorporarlos a la enseñanza de estas materias, que se convierte así en una empresa compleja como siempre es la selección de contenidos, teniéndose en cuenta que los instrumentos existentes hoy en el campo educativo son mucho más plurales que antes; donde unas áreas de conocimiento salen beneficiadas con respecto a otras, al igual que determinados contenidos siempre están mejor situados que otros. Lo importante es enmarcar el debate en función de lo que las diferentes materias puedan aportar al alumnado y a su desarrollo personal, centrándolo en la forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica.

Debemos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Son importantes estos estudios y pueden aportar algo a la vida y a la maduración de las personas? ¿Qué debería cambiar en la concepción de la enseñanza de estas materias dado el carácter terminal que tiene hoy la enseñanza secundaria? ¿Qué debería cambiar en el currículo y en la preparación, profesional y científica, del profesorado?

El aprendizaje de las Humanidades es importante porque desarrolla una parte esencial de nuestras capacidades, ayuda a madurar a las personas y las hace más hábiles para resolver determinados problemas de la vida cotidiana y científica, en último término.

Además, el pensamiento creativo que se forma con el aprendizaje de las Humanidades es útil para la investigación tecnológica o de cualquier otro tipo, de tal manera que se puede afirmar que las Humanidades, en su conjunto deben ser enseñadas al conjunto de la sociedad".

D. RAFAEL ALVIRA: "El *humanismo* persigue acercar al hombre a su perfección posible. Busca, por ello, desde el punto de vista *dimensional*, abrirle a una cierta *totalidad* (lo "horizontal") y a un cierto *absoluto* (lo "vertical"). Se trata de desarrollar la figura de un hombre de saber *universal*, que vea con claridad, y de dominio de sí mismo, que sepa obrar con *seguridad*.

Ese ideal de *integridad objetiva e integridad subjetiva*, de *superabundancia* enriquecedora de sí mismo y de los demás, es el ideal humanista. Por eso, el humanista es también por excelencia el hombre *cultivado* y *civilizado* y encarna de modo egregio la unidad profunda de *ser culto y societario*. Sólo el que se *cultiva* de modo adecuado, *construye* sociedad.

El desarrollo armónico y universal de lo corporal, lo sensorial, la inteligencia y la voluntad, del saber teórico, practicó y técnico, le dotan de una *identidad* muy rica, con equilibrio, visión y amor por la realidad. El humanista conoce lo particular y lo universal y trata de hacer transparecer lo uno en lo otro: eleva lo particular; encarna y concreta lo universal. Busca también el enriquecimiento mutuo entre unas particularidades y otras.

El *ideal* humanista - pues es un ideal, o sea, algo irrealizable en su perfección total- cuando se intenta llevar a la práctica trae generalmente 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. ¿No es el ideal humanista tan imposible que incluso deberíamos abstenernos de plantearlo? Una primera respuesta está ya apuntada: las personas que se lo han propuesto, han sido, en mayor o menor medida, excelentes en su vida y benefactores en sociedad.

Se puede añadir: el humanismo abre a la totalidad y, en consecuencia, introduce en un saber fundamental para la vida: *saber lo que no sé*. El humanista tiene una *formación básica* en todos los saberes principales, y, en consecuencia, conoce sus *limitaciones* y sabe cómo y a quién pedir consejo.

Desde este punto de vista la formación humanista no se da sólo en las llamadas *disciplinas humanísticas*, sino que el humanismo está en la *formación global* que se ofrece en la *Segunda Enseñanza*.

Si se tiene en cuenta la importancia decisiva que en la formación humana tiene el período entre los doce y los dieciocho años, en el aprendizaje de hábitos y contenidos, y el despliegue de esa formación global, se ha de concluir que la *Segunda Enseñanza* es una clave fundamental para la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto.

¿Qué aportan las *disciplinas humanísticas* al ideal humanista? La introducción en

los *radicales básicos* de la vida humana, personal y social. Esos radicales son: lo *verdadero,* lo *bello* y lo *bueno*, el *espacio humano* y el *tiempo humano*.

Las disciplinas humanísticas buscan *aficionar* y *desarrollar hábitos* de *captar* lo verdadero, *apreciar* lo bello y *encarnar* lo bueno, mediante la presentación adecuada de contenidos y ejemplos fundamentales. Buscan lo mismo en lo que respecta a la orientación en el *espacio* y en el *tiempo* humanos.

La *Filosofía* enseña a buscar el qué, el porqué, el cómo y el sentido de la realidad; el *arte* enseña a apreciar y comprender la belleza; *doctrina social y religión* enseñan los caminos del bien; la *literatura* enseña la síntesis de la belleza y el bien; la *poesía* la síntesis de la verdad y la belleza; la *ética* la síntesis de verdad y bien.

La *historiografía* enseña a incorporar el pasado adecuadamente, a ser prudentes; la *geografía* a orientarnos en el espacio y a saber ordenarlo humanamente.

La enseñanza de las *lenguas* nos facilita la apertura a los *mundos culturales* - los más propios, los más cercanos, y los antiguos que son nuestras raíces y modelos- y nos hace apreciar la importancia y la trascendencia *personal y social* de cuidar esos instrumentos básicos de todo enriquecimiento y toda comunicación humanas.

Una persona que ha adquirido bien los *hábitos* y los *contenidos* fundamentales de esas cinco grandes áreas está en disposición de tener una personalidad armónica y de ser un ciudadano constructivo.

La formación humanística es la clave del buen funcionamiento de la sociedad. Enseña a conocer y amar lo propio y lo de los demás, a comunicarse y enriquecerse interiormente.

Los estudios humanísticos deberían infundir el conocimiento y aprecio mutuo, y configurar la unidad en el respeto de la diversidad".

DÑA. MAR PÉREZ: "EXTENSIÓN HUMANIDADES: Además de las áreas en este concepto, yo añadiría las Enseñanzas Artísticas: Historia del Arte, Dibujo y Música.

Para satisfacer la necesidad de comunicarse con otras personas el ser humano dispuso de diversos tipos de lenguajes, con una finalidad de comunicación y de acuerdo con la propia evolución humana. Entre estos lenguajes destacan, tanto por sus características como por su perdurabilidad las enseñanzas artísticas (desde Hª del Arte, a Dibujo y Música). A través de estas enseñanzas pueden trasmitirse mensajes de variada naturaleza y contenido. Considero que en una acepción restringida "humanista" es quien enseña a leer, a escuchar, a comunicar. Desde esta perspectiva, las enseñanzas artísticas son un lenguaje universal y fuente de comunicación. Además son una expresión de cada época, adecuándolas a los diferentes contextos históricos.

En cuanto a la Filosofía, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales es importante no reducir el número de horas porque hay varias razones. Creo que hay una en la que habitualmente no deparamos. Hay unos temas transversales contemplados en el nuevo currículum de las distintas etapas que no aparecen en áreas aisladas, si no que "atraviesan"

distintas áreas: "Educación Moral y Cívica", "Educación para la Paz", "Educación para la Igualdad", "Educación Ambiental", "Educación para el Consumidor"; creo que son temas importantes para desarrollar e incluir, según mi opinión, en las asignaturas de Filosofía, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. Lo cual no excluye, ni mucho menos, el que puedan incluirse en todas las áreas del currículum".

SR. JAUME JANÉ: "Es necesario:
- Trabajar la estructuración personal del alumno y su inserción en su espacio y en su tiempo.
- Trabajar la adquisición de los LENGUAJES
    - corporal
    - verbal
    - escrito
    - lógico - matemático
- Trabajar el conocimiento y el dominio de las LENGUAS
    - la propia
    - la común
    - las de contacto con otros países
- Trabajar la expresión y la comunicación, en todas sus dimensiones.
- Trabajar herramientas de utilización varia
    - la informática
    - la infomática
    - las técnicas multimedia

SR. JAUME SARRAMONA: "Entiendo que un grupo creado para el estudio de la situación de las Humanidades en la educación secundaria tiene como primera tarea el determinar qué son las *Humanidades*, esto es, qué materias o áreas curriculares merecen hoy tal calificativo. No se trata de una cuestión meramente formal, sino inicial y de fondo.

Sin necesidad de remontarnos al pasado para la actual concepción, convendrá recordar que el término aparece en el Renacimiento con la clara vocación de estudiar al hombre al margen de la Teología medieval, para lo cual se vuelve la vista a los clásicos grecorromanos. Hoy debemos entender la formación humanística desde la perspectiva de la sociedad actual y de todos los antecedentes que nos han llevado a ella. Un hombre actual formado integralmente ha de ser capaz de comprender el mundo, comunicarse y convivir con los demás y tener capacidad de superación crítica que le lleve a mejorarse a sí mismo y a la sociedad en general.

Por todo ello, una primera consideración será el advertir que para el conjunto del alumnado el estudio de las lenguas clásicas - latín y griego- no proporcionará mejor formación humana que el estudio de las lenguas actuales, empezando por la propia del territorio y siguiendo por las de comunicación dentro del Estado y de la Europa unida. Y ello porque entre lo más específicamente humano está la comunicación verbal.

El arte, en sus diversas manifestaciones, ha de ser parte fundamental de la demandada formación humanística, de modo que la Música, la Arquitectura, la Pintura y otras artes más actuales, como el cine, la televisión, los cómics, etc. también han de estar presentes en los curcucha de secundaría, como garantía del cultivo de la sensibilidad hacia la creación pasada y presente.

No se discute el papel de la Filosofía, pero convendrá clarificar qué se entiende por tal. No se puede mantener la exclusiva para la Filosofía del "enseñar a pensar", porque este es un objetivo compartido con todas las materias. El pensamiento se ejercita en todo tipo de aprendizaje que se realice de manera significativa e integradora; es el concepto actualmente manejado del "aprender a aprender", que supone la incorporación en el proceso de estrategias metacognitivas, susceptibles de ser empleadas con contenidos diversos. Habrá que buscar, por tanto, algo más específico para la Filosofía que lo considerado transversal para todo el currículum.

Finalmente, quiero *insistir* en la consideración de la Tecnología - materia de incorporación reciente en la secundaria- como conjunto de conocimientos imprescindibles para comprender el mundo actual, para lo cual es precisa una actitud racional y crítica frente a ella. Por ello entiendo que el Grupo de Trabajo deberá posicionarse también frente a ella y no descartarla de entrada como algo "inhumano". La formación integral del ser humano no surge tanto de pretendidas materias "integrales" cuanto de la síntesis de aspectos diversos que ayudan a comprender el hombre y la vida".

DÑA. ITZIAR IDIAZABAL: "**Reducir el ámbito de las Humanidades** a las cinco áreas que contemplan la Conferencia de Educación (Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura Española y Lenguas Clásica) supone volver a la visión de la escuela tradicional española relegando de nuevo áreas tan humanitarias como son la **formación artística y las lenguas comunitarias y extranjeras**". Esta reducción es tanto más grave cuanto la situación de estas últimas materias es mucho más precaria, en general, que la de las materias tradicionales".

D. JOAQUÍN CALOMARDE, SR. JOSEP FELIP y D. JOSÉ MARÍN: "Ante la postura planteada, en el pleno, por parte de algunos vocales referente a la delimitación del concepto de humanidades, consideramos que debe circunscribirse a lo que social, tradicional y académicamente viene entendiéndose como humanidades, el plantearnos una posible ampliación de las disciplinas, sería, quizá en estos momentos, un elemento que contribuiría a complicar las distintas variables que hemos de tener en cuenta a la hora de elaborar el dictamen.

Podemos apuntar los siguientes criterios básicos:

1.- Rescatar el doble valor de las disciplinas "humanísticas" como instrumentos de:
- desarrollo de destrezas racionales,
- adquisición de actitudes

- formación de valores ante la vida.

Supone definir, tanto como modelo de aprendizaje para el presente como de actuación permanente, las destrezas y los procedimientos que la lengua materna, la lengua culta, la creación literaria, el análisis histórico, el pensamiento lógico y la dialéctica crítica aportan para la construcción del pensamiento racional, así como para la generación de los valores y las actitudes necesarias para la vida.

D. MANUEL C. DÍAZ: " Entiendo que las humanidades son los conocimientos y los métodos de trabajo intelectuales que por sí mismos contribuyen a la formación del hombre. Basadas hoy en el dominio de la lengua propia, contrastada en la lectura de los grandes pensadores y escritores, requieren conocer las ideas que han movido y mueven el mundo occidental, adquiridas a través de la Historia de la Filosofía y de las Ciencias. Además, por su influencia sobre las culturas occidentales, las lenguas, literaturas y cultura latina, y la griega, sobre todo la latina con sus dos mil años de pujante ahondamiento en los problemas del hombre, de la sociedad y del mundo, constituyen una base imprescindible de la profundidad intelectual y moral del hombre de nuestro tiempo. Por otro lado, una necesaria *Sitz in Leben* exige el conocimiento de la historia y la geografía en que se ha movido y se mueve el mundo occidental, de tantas consecuencias, y sobre todo presente en los aspectos artísticos de nuestro entorno, que forman un grandioso patrimonio. Sólo esta formación permitirá ahormar el espíritu para ser capaz de asimilar las novedades de nuestro presente y nuestro futuro, y para lograr en cada momento una actitud receptiva y transformadora en los hombres de hoy, que sabrán adaptarse al futuro movedizo y cambiante, proporcionándoles un anclaje ante el cambio.

D. ARSENIO MORENO: "En cualquier caso, quiero expresar que el problema de la enseñanza de las Humanidades en cualquier sistema educativo es enormemente complejo, pues sus claves residen -las más de las veces- en elementos externos al ámbito escolar, cuales pueden ser -entre otros- el divorcio existente entre el universo académico y la calle o la familia, la atmósfera de desinterés por el conocimiento social, la cada vez menor valoración de los saberes humanísticos frente los tecnológicos, el papel desinformador de ciertos medios de comunicación social. Estos son aspectos que afectan negativamente al desarrollo educativo.

DÑA. CARMEN IGLESIAS: "1.- Hanna Arendt señalaba, en un artículo conocido sobre "el concepto de la Historia", que la formulación clásica de la historia que en su día había dado Heródoto seguía siendo válida en nuestra cultura occidental, una cultura que se caracteriza por su *conciencia histórica* (a diferencia de otras sociedades que han sido "ahistóricas" e incluso "anti-históricas"). Había tres cosas en aquella definición que permanecían a pesar de todo: La "lucha para dominar *el tiempo*", esto es, para hacer de la historia de los hombres algo tan imperecedero como la propia "Madre-naturaleza" y darles

una relativa continuidad; la imparcialidad, manifestada en contar "tanto la historia de los griegos como de los bárbaros" (de los perdedores como de los vencedores) con capacidad de *empatía*, de ponerse en el lugar del otro (distanciamiento de sí que está a la vez en la base del conocimiento científico y de una actitud ética y de comprensión hacia los otros), y la explicación de las *causas* por las que habían ocurrido los hechos.

2.- Humanidades e historia han sido disciplinas o estudios que surgieron de la misma fuente y que han configurado, a pesar de los infinitos y continuos cambios, unas formas de pensar el mundo y de relacionarse con él. Lo primero sería devolver a esos estudios -y muy particularmente a los profesores- la consideración y prestigio merecidos; no considerarlos por tanto como enseñanzas de segunda, poco *prácticas* al no tener aparentemente incidencia *directa* en la realidad fáctica. Aparte de otras muchas características, estas disciplinas son necesarias para la *percepción del tiempo y del espacio* y para pensar y vivir la realidad sin dogmatismos ni xenofobias que pueden llevar al desastre. (Y por añadidura, en épocas como la nuestra de rápida aceleración en el cambio, proporcionan bases para la adaptación profesional mucho mayores que la pura especialización. Tan necesaria como ésta es la formación general con ciertos horizontes).

3.- Sin memoria ni los individuos ni las colectividades parece que puedan sobrevivir o progresar material y moralmente (aunque es obvio que ambas coordenadas no se dan siempre juntas). Prescindir de esa memoria, o reconstruirla en contra de la convivencia actual -ideologizando o politizando el pasado- puede tener un fuerte costo. Pues es sabido que lo contrario de la memoria no es el olvido, sino el recuerdo amañado. Y que esos recuerdos, esas imágenes que tengamos de nuestro pasado y de la realidad, hacen que actuemos en ella de una manera u otra. Sin dramatizar tampoco demasiado, creo que el péndulo de la enseñanza -que en otros tiempos se inclinó hacia un *esencialismo* unitario y dogmático- hoy tiene inclinaciones hacia un *presentismo* (atribución de nuestros valores actuales a tiempos pasados), *localismo* y *reduccionismo*, que es lo que ahora deberíamos repensar.

c) Cuestiones que se refieren al profesorado

D. JUÁN SANTAELLA: " **Importancia del profesorado:**

La puesta en marcha del la LOGSE contará con graves problemas de aplicación si no cuenta con un profesorado lleno de ilusión y motivado por la misma.

La nueva Ley nos exige a los docentes otros modos de actuar: programar, enseñar a enseñar, evaluar de forma diferente una nueva metodología, etc., en definitiva, nuevas competencias docentes tan didácticas como disciplinarias, lo cual representa una complejidad, unos conocimientos y una dedicación muy superiores a la etapa anterior.

La formación que el profesorado ha recibido ha sido insuficiente, precaria y, a veces, precipitada. Ha fallado, pues, no sólo la estrategia de formación, sino también la de compensación con la que el profesorado iba a ser recompensado. Por ello, deberían tenerse en cuenta algunas medidas incentivadoras como las siguientes:

- Una jornada de trabajo menos recargada, para atender los nuevos aspectos que la ley exige.
- Mayor liberación horaria de los tutores (muchos profesores rehuyen esta responsabilidad).
- Valoración de actividades extraescolares y proyectos interdisciplinares, mediante compensación horaria o económica.
- Mayor dotación de medios: biblioteca general del Centro bien atendida, bibliotecas de aula, material adecuado, etc.".

D. ÁNGEL GONZÁLEZ: "Por más que no se vea la necesidad de abrir en un esquema de dictamen sobre las Humanidades en la Educación Secundaria un capítulo especial dedicado al profesorado (su problemática va más allá del marco de la enseñanza de las humanidades) sí habría que tener en cuenta, a la hora de consignar criterios metodológicos el nuevo rol que la secundaria obligatoria asigna al profesorado, que pasa de ser profesor de asignatura y curso a serlo de área y de ciclo, y pasa, sobre todo, de ser exclusivamente profesor preocupado sólo de contenidos y, si acaso, de metodologías didácticas, a ser fundamentalmente educador: ha de asumir la tarea de preparar para la vida en sus dimensiones más profundas: no sólo la madurez en el ejercicio de la libertad, en la responsabilidad, en la plenitud de la convivencia, etc., sino también en el ejercicio del acto creador. En este sentido, difícilmente se podría dejar de insistir en que, por ejemplo, el profesor de literatura no podrá mantenerse en el sólo objetivo de *enseñar* literatura, sin acometer la tarea de que el alumno *haga* literatura, o de que *enseñe* filosofía sin pretender que se inicie realmente en el filosofar".

D. ANTONIO PÉREZ: " ***¿Ha cambiado el papel del profesorado?***

Insistir en el valor formativo de los contenidos de las materias de humanidades y, por lo tanto, de su carácter comprensivo, exige del profesorado una formación más compleja y

variada.

- Científica, actualizando constantemente sus conocimientos.
- Epistemológica, entendiendo que la lógica que cada disciplina humanística emplea para, desde su campo, generar nuevos conocimientos está estrechamente relacionada con la lógica desde la que dichos conocimientos deben ser aprendidos.
- Didáctica, comprendiendo la complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y atendiendo a las características del alumnado con el que se trabaja y la forma de intervenir en su proceso de adquisición de conocimientos.
- Sociológica: desde la perspectiva de la necesidad del conocimiento de la realidad social en la que los individuos ante desenvolverse y para la que han de prepararse; así como la permanente consideración del conjunto de expectativas que la sociedad deposita en el sistema educativo.

Todo lo cual nos conduce a entender la necesidad de una completa y realmente eficaz formación del profesorado de carácter tanto inicial como permanente en los campos señalados".

DÑA. MARÍA CANDELARIA SUÁREZ: "Hay que tener en cuenta que el papel del profesorado ha cambiado en un doble aspecto: por un lado, el Currículo de Lengua y Literatura ha ampliado sus contenidos a materias como la gramática textual, la estilística, sociolingüística, etc., con los que se pretende potenciar la competencia comunicativa del alumno y para los que el profesorado necesita una formación actualizada; por otro, la consideración de una enseñanza significativa apoyada en el desarrollo de los valores personales implica un esfuerzo de los docentes y una mayor dedicación temporal a los contenidos de procedimientos y de actitudes".

SR. MIQUEL VIVES: "- Considerar al **profesorado** como el pilar básico y el motor principal de la aplicación del currículo lo que implica poner especial énfasis en el nuevo rol del profesor de ESO/Ed.S. post-obligatoria. Ello conlleva atender prioritariamente la formación inicial (*pre-service*) y la formación de perfeccionamiento (*in service)* incidiendo sobre: a) "*saberes"* específicos que deben poseerse para una buena docencia; b) "*saber hacer*": formación pedagógica, metodológica y psicológica adecuada - no meramente un CAP de contenidos y tiempos "marías"-. Puede que el problema más que de currículo sea de enfoque metodológico; c) "*ser educador"*: actitud no sólo para instruir, sino para formar y educar para la ciudadanía. Concienciar para la educación en valores, para la importancia de los temas transversales, y las habilidades sociales".

DÑA. MAR PÉREZ: "SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON RESPECTO AL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO:

En la LOGSE. Titulo IV, de la Calidad de la Enseñanza en su artículo 56, regula la formación de profesores.

Habla de que "la formación permanente es un derecho y un deber de todo profesor,

una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios Centros".
Pienso que es importantísimo incluir un capítulo dedicado a la formación del profesorado, ya que para afrontar una reforma educativa de estas características, el profesor deberá realizar periódicamente actividades de actualización didáctica y profesional. Aspectos que deben tenerse en cuenta en esta formación:

* Para hacer frente a una enseñanza comprensiva:

1) Medidas de atención a la diversidad

a) En el Proyecto Curricular de Etapa: Medidas de individualización didáctica (propuesta de metodologías diversas, de actividades diferenciadas, etc.)

b) En las Programaciones de Aula: Nuevas Medidas Metodológicas.

c) Medidas de Adaptaciones Curriculares.

d) Programas de diversificación curricular.

2) En todas estas medidas el profesor tiene que estar preparado para valorar la diversidad de opciones metodológicas disciplinares y didácticas para elegir la mas adecuada y así poderla aplicar al aula y a cada alumno concreto.

* En la LOGSE (art. 60) dice: "La tutoría y la orientación de los alumnos formarán parte de la función docente". Es decir, tutoría y orientación, son pilares básicos de la función del profesor. Considero que es una responsabilidad enorme del profesor que además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados suficientemente en clase y que son las tareas de orientación".

D. ANTONIO SOLA: " Profesores:

a) El profesor como mediador ineludible entre cualquier cambio y la realidad de la educación que tiene lugar en las aulas.

b) El profesor como pieza del engranaje del sistema educativo (elemento funcional) objeto de implantación.

c) Deducciones

- Revisión de la figura del profesor (carta de derechos y deberes, como ocurre con los alumnos).

Podrían incluirse en el apartado III. 3.1.3. o en el III.3.2. , bien sea con el epígrafe "Contexto socio-académico" o similar y con el de "Introducción" para cada uno de los dos casos. Las conclusiones a que se llegara podrían incluirse en el apartado V.5.1".

D. CARLOS GUITIÁN: "¿Ha cambiado el papel del profesor? (no debe olvidarse que hoy la universidad forma profesionales sumamente especializados, escasamente orientados al campo de la enseñanza).

Se necesita un profesorado capaz de tomar decisiones en la práctica y no de hacer seguidismo de lo que los programadores ministeriales o autonómicos prescriban como único y obligatorio para toda la población escolar. Debe saber que el conocimiento que cada persona va alcanzando a lo largo de su vida, es algo que se construye lentamente fruto de procesos muy complejos, en los que intervienen, no sólo los estímulos que al sujeto le llegan desde fuera (las lecciones, las propuestas del profesorado) sino también las expectativas de quien aprende, sus conocimientos previos, sus sentimientos y afectos, e incluso, como no, las influencias del entorno. Por eso, debe entender la labor docente como un modo de *ayudar a construir conocimiento* más que como un modo de *transmitir* conceptos acabados, tal vez muy lejanos a los intereses de quienes aprenden, a sus necesidades y motivaciones y a su capacidad real de comprensión. En la actualidad, se produce un aprendizaje diferente, más procedimental y
más funcional, en consonancia con las nuevas formas de vida, donde los medios de comunicación y las posibilidades de acceso a la información se han multiplicado".

D. ANTONIO RODRÍGUEZ: "- Incentivar al profesorado con medidas específicas, partiendo de la base de que a muchos enseñantes se les ha modificado el trabajo, sin proporcionarles medios adecuados para afrontar un cambio metodológico.
- Incentivar a determinados centros, con medidas de discriminación positiva".

DÑA. ESTER MELERO: " PROFESORADO

El dictamen debería servir como documento de apoyo al profesorado que está llevando a cabo, muy responsablemente, una reforma educativa que implica importantes cambios: conceptuales, metodológicos, organizativos, etc.".

D. JOSÉ GAY : "Como bien se dijo, toda reforma lleva consigo una reforma del profesorado. Habría que hacer una recomendación al Ministerio para que se sigan haciendo cursos de reciclaje del profesorado. También hago propia la propuesta de reducción del horario lectivo tanto para los docentes de la enseñanza pública como de la privada (haciendo hincapié en este último colectivo que tiene muchas más horas lectivas que los docentes públicos, sobre todo en Bachiller). También hago propia la recomendación al Ministerio de la mejora salarial de los colectivos de docentes de la pública y de la privada, para un mayor prestigio de la profesión (aunque éste último extremo me parece que excede el mandato de la Comisión, aunque si hay voluntad mayoritaria se puede contemplar en las conclusiones)".

DÑA. ITZIAR IDIAZABAL: "Para afrontar esta nueva situación, es preciso abordar eficazmente **el reciclaje del profesorado en ejercicio y la dotación adecuada de los centros así como la formación inicial del nuevo profesorado**. Y este sería un tema importantísimo que no abordamos por falta de espacio".

D. JOAQUÍN CALOMARDE, SR. JOSEP FELIP y D. JOSÉ MARÍN: "En consecuencia, se requiere una reflexión serena tanto sobre la formación inicial del profesorado como sobre la formación permanente, de manera que no se pierda de vista la correlación entre Educación y Sabiduría (conocimiento racional y actitud moral en la vida), y entre Enseñanza de Contenidos y de Destrezas o instrumentos formales".

SR. JOSEP JUAN VIDAL: "El Profesorado, debe ser el receptor y a su vez el motor en el que debe sustentarse la reforma. Es imprescindible contar con él, darle confianza, otorgar autonomía a los seminarios a la hora de impartir docencia, evitar posibles presiones a la hora de dar calificaciones de quienes no tienen contacto con la docencia, e insistir en los planes de formación y perfeccionamiento. Estos planes de formación deberían presentar un mayor equilibrio entre los contenidos psicopedagógicos y los científicos, permitiendo una mayor presencia de profesionales especializados en cada materia a la hora de actualizar los conocimientos del profesorado, que le permitan ofrecer una enseñanza de calidad y una buena conciencia formativa.

DÑA. DOLORES VALVERDE: "A mi parecer las dos cuestiones fundamentales que han quedado mal resueltas son la formación, capacitación y continua puesta al día del profesorado así como la renovación metodológica (algo se ha hecho pero parcial e incorrectamente), muy unida a la primera y en gran medida ligada a la disposición personal de aquél.

Los enseñantes licenciados no aprenden a ser enseñantes. Este fallo catastrófico, si ya era grave en épocas anteriores, se ve agigantado al enconmendárseles la aplicación de un tipo de enseñanza mucho más volcada en desarrollar actitudes, aptitudes y capacidades, en suma en educar y no tanto en transmitir memorísticamente unos conocimientos que, mucho más que antes, deben ser considerados como medios y no fines, evidentemente sin que lleguemos a adoptar posturas extremas que negaran la necesidad de la adquisición de un serie de conocimientos básicos y el papel obviamente necesario de la memoria. Se trata únicamente de partir de unas concepciones o de otras. Podemos decir, por lo que hemos observado, que no se ha proporcionado al profesorado una adecuada formación y medios que le capaciten para responder a las nuevas exigencias. Pero no creo que esto sea suficiente. Hay que pensar seriamente en la formación del profesorado.

DÑA. JOSEFINA GÓMEZ: "En lo que al profesorado se refiere temo que no sea fácil devolverle ilusión y prestigio. Pero sí me parece necesario, al menos, no complicarle más la vida con el cambio permanente, mejorar su retribución y tratar de poner los medios para aquello que tiene que tener un profesor: saber, saber enseñar y querer enseñar."

d) Cuestiones que se refieren al alumnado

SRA. M. DOLORS RIBELLES: "Creo asimismo, y por lo mismo, indispensable huir de la tentación corporativista, la mirada debe estar puesta únicamente en el alumnado y el planteamiento debe establecerse a partir de aquello que se considere necesario para mejorar su situación y para asegurar una preparación que pueda garantizar una ciudadanía culta, abierta a los valores culturales, conocedora y crítica a la vez de sus raíces y de su patrimonio cultural y capaz de intervenir de manera activa en los procesos de generación de vida, de cultura y de implicarse con conocimiento de causa y eficacia en el desarrollo social. Está fuera de toda duda la capital importancia que, en este proceso, tiene el profesorado, es cierto que en este momento el clima que se respira es de desaliento y de pesadumbre por la baja valoración social y por los prejuicios que desde todos los flancos minan con valoraciones a la baja su labor, su peso, su preparación y su capacidad o su eficacia pero también es cierto que éste es un problema otro y que probablemente requiera una atención semejante a la que en estos momentos nos ocupa y que de no producirse también con resolución y pragmatismo difícilmente pueda decirse que se está defendiendo el Sistema Educativo del país".

D.ANTONIO SOLA: "**ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE SER INCLUIDOS y que no aparecen en el Borrador de Indice distribuído el día 3.04.98**

1. Alumnos y Profesores.

1.1. Alumnos.

a) De la ESO

- Los que están y quieren estar.
- Los que están y no quieren estar (forzados).
  - Los que hacen algo.
  - Los que no hacen nada.
  - Los que no dejan hacer.
  - Los que ni hacen ni dejan hacer.
  - Los que actúan de forma similar a la delincuencia.

b) De la ESNO

- Los que han pasado por sus méritos.
- Los que han pasado con materias pendientes.
- Los que han pasado sin hacer 3° de la ESO pero han aprobado 4°.
- Los que han pasado con consejo en contrario para hacer ESNO pero lo han ignorado.

c) Deducciones

- La obligatoriedad como arma de doble filo.
- La Integración a ultranza y la diversidad como principios complementarios y antagónicos".

e) Otras cuestiones organizativas y pedagógicas

D. ANTONIO SOLA: "**Elementos del currículo o del Plan de Estudios.**
Podría incluirse en el apartado III.3.2.2. en el cual podrían entrar el 3.2.3 y el 3.2.4. Entre los elementos parece obligado revisar el concepto de objetivo como capacidad porque su valoración como tal es inviable en la práctica".

D. LUIS ALBERTO DE CUENCA: "Las Humanidades ayudan a vivir. Son de todos los hombres por igual y enseñan cosas que no tienen caducidad. Mal podría su apoyo decidido por parte de la ministra Aguirre atentar contra las peculiaridades de los distintos pueblos de España o auspiciar un retorno a posiciones pedagógicamente cavernícolas. En los últimos años, las Humanidades han perdido protagonismo en el horizonte educativo. La visión del sapo ha ido imponiéndose poco a poco a la visión del águila. Genios universales como Esquilo, Shakespeare o Goethe se han convertido en unos extraños para los estudiantes de las últimas promociones. Hay personas, entre las que me cuento, a las que mucho gustaría corregir eso".

D. JULIÁN MARIAS: "Pienso que la visión histórica es la única eficaz para comprender las Humanidades en edades tempranas. Por eso la Historia es el ámbito en que todas deben alojarse. Solamente una imagen adecuada de la historia universal, concretamente de Occidente, de España en su conjunto y de su diversidad, puede permitir el acceso a las disciplinas de lo humano".

D. JUÁN SANTAELLA: "- Evaluación y promoción de ciclo, nivel y curso.
- Motivación del Profesorado.
- La FP y el empleo: estudio comparado en diversos países europeos.
- Mayor conocimiento de lenguas habladas en España.
- Acceso Profesorado a la docencia: exigencias acordes con LOGSE.
- Pruebas Selectividad: de acuerdo con objetivos ley".

D. ANTONIO PÉREZ: "**Criterios comunes para el desarrollo curricular de las Humanidades.**

- Considerar la contribución de las Humanidades en etapas educativas que persiguen fundamentalmente la formación ciudadana (ESO y Bachillerato).

- No centrarse exclusivamente en las aportaciones que las humanidades pueden hacer al sistema educativo en contenidos de tipo factual o conceptual. Hay que incluir también las aportaciones en el campo de los procedimientos y de las aptitudes necesarias para el aprendizaje significativo. Conceptos, procedimientos y actitudes deben tener una presencia curricular integrada y equilibrada.

- Integración del conocimiento de la realidad más próxima y de la menos cercana para saber lo que hay de común y de diferente en la localidad, la Comunidad Autónoma, el Estado, en la Comunidad Europea y en el mundo. Ir desde el análisis del entorno más cercano al estudio de realidades más generales o viceversa, debe considerarse sólo como una estrategia didáctica a utilizar deforma indistinta por el profesorado según este entienda que facilita en cada momento el aprendizaje.

- Tener en cuenta que el currículo es limitado y, por lo tanto, el aumento presencial de cualquiera de las materias supondría la disminución de otras.

- Respetar el carácter especializado del bachillerato, preservando su carácter propedéutico y orientador para los estudios posteriores, y entendiendo el importante papel motivador que entre el alumnado de estas edades desempeña el acceso a áreas y conocimientos específicos que respondan a sus inclinaciones profesionales, destrezas y perspectivas de futuro".

SR. MIQUEL VIVES: " - Valorar la distancia que media entre los enunciados de la LOGSE - y la normativa que la desarrolla- y le realidad de los hechos y de la práctica del currículo- lo que realmente se trabaja, se "da" en las aulas.
- **Definición clara de las "áreas troncales"** que deben tener un mayor peso específico en contenidos, exigencias, horarios, etc. Las más importantes son las lenguas del Estado (junto a las matemáticas para el grupo de ciencias).
- Plantear la revisión del **sistema de evaluación** y **la promoción** cuasi automática".

D. JUAN PIÑEIRO: "Los planes de estudio actuales desatienden los saberes básicos (científicos y humanísticos) con una proliferación de contactos, más que con otros saberes, con actividades que en el mejor de los casos pueden enseñar a hacer, pero no lo que se debe hacer. Se apuesta por la diversidad de disciplinas para todos, pero no por las disciplinas que atiendan a la diversidad de cada uno. De esta forma es dudoso, además, que el alumno esté en condiciones de decidir al término de la Secundaria Obligatoria entre una Formación Profesional, muy prolífica en Familias y Ciclos, por una parte, y cuatro o más modalidades de Bachillerato, por otra parte".

D. CARLOS SECO: "Formo parte de la sección de Historia y Geografía, y la consideración de estas disciplinas como materias humanísticas no ofrece dudas. Si de lo que se trata es de potenciar los estudios humanísticos en el estadio educativo correspondiente a la llamada Enseñanza Media, me parece necesario recordar:

Considero que habría que prestar atención también a dos cuestiones fundamentales:

a) La necesidad de subrayar la importancia de la memorización: el ordenador es sólo un instrumento de trabajo que no puede sustituir a un caudal mínimo de cultura asentada, "disponible" para cualquier tipo de reflexiones y relaciones. Como ha dicho Valentí Puig, "contra el descrédito de la memorización, la civilización es memoria... Allá por

los años sesenta empezó a generalizarse la supuesta idea progresista de que memorizar equivale a represión, pero algún día quizá consideraremos la tesis de que la no memorización equivale a ciertas formas de orfandad".

b) En el mismo sentido es absurdo desdeñar la cronología, que alguien ha definido como el esqueleto de la Historia. Es simple análisis de estructuras según criterios metodológicos no exactamente históricos, sino procedentes de las ciencias sociales tiende, por ejemplo, a ignorar la existencia de las grandes personalidades históricas, punto de referencia imprescindible para la comprensión de los procesos de evolución estructural".

SRA. M. DOLORS RIBELLES: "Ello obliga, en mi opinión, a establecer una diferencia clara entre las etapas obligatoria y postobligatoria del sistema educativo y partir de la realidad en la que nos encontramos: una etapa integradora que acoge a toda la población entre 12 y 16 años y que ha alterado en buena medida las condiciones en que se desarrollaba el trabajo en los Institutos de secundaria y otra etapa de dos años en la cual se mantienen "grosso modo" las condiciones tradicionales; es probable que la reflexión conduzca a argumentaciones diferenciadas según el periodo analizado.

Dar un mensaje innovador y, a la vez, reconfortante para el conjunto de las partes implicadas: la sociedad en general y la familia docente en particular. En este momento es necesario, más que nunca, un mensaje que proporcione seguridad en medio de los cambios y de la tormenta de valoraciones y cuestionamientos acerca de la calidad y validez de la preparación que proporcionan los centros docentes".

D. ANTONIO RODRIGUEZ: "La reforma de las Humanidades en educación secundaria debería acometerse teniendo como objetivo la mejora, tanto cuantitativa como cualitativa, de las materias afectadas. Vistas las dificultades en lo cuantitativo (rotura de equilibrios curriculares, aumento de carga horaria, etc.), parece mejor camino el de la mejora cualitativa, aunque sin descartar algunas modificaciones de cantidad y proporción.
En mi opinión, la mejora cualitativa debería partir de los siguientes criterios generales:

- Reforzar el currículum de humanidades en los contenidos procedimentales y actitudinales, fundamentalmente. Es decir, en todo aquello que mejore las destrezas comunicativas del alumnado, la comprensión de los fenómenos y la actitud crítica y creativa. Verbigracia, aumentando las dotaciones y los servicios de bibliotecas, las salidas del centro para actividades, los talleres de teatro, de lectura, de música, etc.
- Teniendo en cuenta las edades y las fuertes tensiones psicológicas que el mundo moderno ejerce sobre el alumnado, tomar la cultura contemporánea como eje principal del discurso de las humanidades, proyectando hacia la Historia y los Sistemas la problemática del hombre actual. Nunca al revés.
- Reordenar la optatividad, por itinerarios más coherentes".

SR. JAUME JANÉ: "La problemática del sistema educativo **NO** se puede imputar a la

cantidad ni a los contenidos de lo que se ha convenido en denominar **"humanidades"**. Tenemos, adicionalmente, una cierta inconcreción sobre el concepto de "humanidades" aplicado a la enseñanza. Para unos y otros tiene amplitudes distintas.

Nos hace falta una definición **PROSPECTIVA de OBJETIVOS POSIBLES Y NECESARIOS** para todo el sistema educativo.

Los planes de estudio y sus currículums, en la etapa obligatoria, adolecen de un exceso de áreas, materias, contenidos, que **no** pueden ser trabajados ni por profesores ni por alumnos dentro del calendario y de los horarios escolares actuales.

¡ Les sobra de todo ! Y hay quienes aún pretenden incorporarles más cuestiones.

El buen profesor y el buen alumno quedan abrumados. De los restantes, mejor no adjetivarles.

****Esquema de propuesta educativa:**

La finalidad global debería ser **dotar a los seres humanos de un pósito cultural que les ayude a potenciar su desarrollo como personas.**

Nos urge potenciar un sistema educativo abierto integrador, que acepte la diversidad entendiéndola como elemento enriquecedor para todos los miembros de la comunidad educativa. **Conseguir una plena adaptación a la realidad es aprender a vivir la diversidad.**

En nuestra sociedad masificada y masificadora, el sistema educativo formal debería ser agente "culturizador". Trabajar la multiculturalidad nos conseguirá un sistema más abierto, plural, integrador y solidario. Capaz de ofrecer respuestas a las diversas necesidades educativas.

Los cambios tecnológicos y del mercado laboral, en mutación constante, demandan una educación polivalente y versátil que predisponga a una formación continua más adaptada a las necesidades actuales".

DÑA. ITZIAR IDIAZABAL: "Creemos que un problema fundamental radica en la falta de adecuación, de preparación psico-pedagógica y tecnológica (didáctica en definitiva) para poder afrontar la docenia de un alumnado diferente al habitual:

- más joven (a partir de los 12 años en lugar de los 14 años del sistema anterior)
- menos selecto (muchos alumnos que abandonaban la escuela a los 14 años o los que antes iban a FP están ahora en los institutos, al menos hasta los 16 años).

El desprestigio que puede acusar la enseñanza secundaria se relaciona , a nuestro modo de ver, con **el descontento del profesorado** (cuya razón hemos mencionado anteriormente) y con **el escaso conocimiento que posee la sociedad** de la formación que están adquiriendo los jóvenes en la actual enseñanza secundaria".

D. JOAQUIN CALOMARDE, SR.JOSEP FELIP Y D. JOSÉ MARIN: "La formación

excesivamente "científica" (concepto que se contrapone al de "literaria" o "humanística") del presente, aunque ha facilitado la especialización profesional y por ello el rigor conceptual, ha olvidado con frecuencia la interrelación entre el conocimiento y la vida, que recogía el antiguo concepto de "sabiduría", perdiendo de vista la formación en valores y la adquisición de actitudes. Así mismo, ha decantado la enseñanza excesivamente hacia el aprendizaje de "contenidos", marginando la parte "formal" del conocimiento, la adquisición de destrezas y procedimientos racionales.

En este sentido, el conjunto de disciplinas "humanísticas", que tienen entre sí préstamos y confluencias, que se complementan mutuamente, puede ser el elemento formativo apropiado para cada docente, que, transmitido al alumnado, permita conseguir una formación auténticamente integral de la persona.

Acotar los contenidos imprescindibles (hechos y conceptos) que puedan aportar dichas disciplinas "humanísticas" para la comprensión y explicación de nuestra cultura.

Supone determinar qué aspectos de esas disciplinas, con sus lenguajes específicos, son esenciales para la comprensión de la cultura del presente. Así, por ejemplo, cabe determinar qué Literatura, qué Historia o qué Filosofías son más relevantes para entender una cultura postilustrada y de cambio de milenio: cientifista; tecnológica; desarrollista y a la vez sostenible; inconcebible sin el mundo de la informática; cosmopolita y a la vez nacionalista; permisiva e intolerante; igualitaria y de grandes diferencias socioeconómicas, sexuales y raciales; competitiva y paternalista; democrática y coactiva; etc."

El contenido de las enseñanzas debe tener un componente homogeneizador que garantice contenidos mínimos imprescindibles en todo el Estado, lo que implica que debe ser compatible con las peculiaridades propias de las distintas Comunidades Autónomas, que deben ser respetadas y con la autonomía de los propios centros para la elaboración de su propio proyecto educativo.

Racionalización de las optativas, de tal forma que la oferta que realicen los centros responda a la creación de itinerarios formativos en virtud de las distintas modalidades de bachillerato o ciclos formativos que los alumnos puedan cursar".

SR. JOSEP JUAN VIDAL: "Todos los profesores de materias de Humanidades, que cursamos la Licenciatura en Filosofía y Letras, antes de 1974, estudiamos en nuestro Plan de Estudios, en los dos primeros cursos, llamados entonces cursos comunes, una serie de materias como Lengua y Literatura española, Latín y Griego, Filosofía, Geografía, Historia del Arte, Historia Universal e Historia de España. Este plan fue sustituido después por otros que exigieron una mayor especialización desde el primer curso, pero que hicieron perder irreversiblemente el fondo de formación humanística de que disponía el profesorado, que concluyo su Licenciatura con unas carencias formativas e informativas en muchos casos insolubles. Para mí estas materias han constituido, y deben seguir constituyendo el núcleo central de la enseñanza de las humanidades en la ESO y en el Bachillerato. Conjugar sus aspectos formativos e informativos contribuirán al hombre futuro a entender mejor y más

críticamente a la sociedad en la que vive, y a poder configurar mejor su futuro. Nadie puede negar el carácter humanístico de la música y de las artes, y del carácter casi imprescindible como herramienta de trabajo de la tecnología, pero sí compleja es la tarea del grupo a la hora de elaborar un dictamen sobre las tres secciones asignadas en el brevísimo plazo de tiempo impuesto, más lo será, en la praxis, una ampliación. Sí hacer constar que para la correcta comprensión de gran parte de las realizaciones artísticas de la humanidad, es imprescindible disponer de conocimientos tanto y sobre todo de la religión cristiana, como también de otras religiones."

D. MANUEL C. DÍAZ: " Todo hace pensar que el fundamento profundo de la formación que pretende ofrecer la LOGSE lleva a una superficial, anodina e insustancial actitud ante el mundo. Pretendiendo preparar para el futuro, los planes actuales, y sobre todo los contenidos curriculares, generan displicencia, desinterés por los grandes temas, e insolidaridad con la tradición, que lamentablemente parece despreciarse. Enseñar para la vida diluye la conciencia del individuo en bagatelas que puede enseñar la experiencia, y no prepara para el mundo cambiante de las ideas y las realidades. Encuentro que la incapacidad de expresarse correctamente en la propia lengua supone un obstáculo gravísimo en el método del discurso y en la marcha del entendimiento.

Sería necesario no tanto cambiar las materias de los planes actuales, como adecuar sus contenidos a elementos en verdad formativos. Se trata de enseñar a pensar, pero no a hacer crítica, porque para ésta hace falta conocer los materiales distutibles. Lo concreto y próximo puede anular el raciocinio y la búsqueda de formas más universales y valederas. El menosprecio del cultivo de la memoria hace perder inmensas posibilidades de disponer de noticias culturales útiles. El vacío dejado en la memoria se llena de hecho con elementos memorísticos inanes y perecederos. No se admite que se aprendan cosas que recordar, y se memorizan, sin recelo, y sin obstáculo, nombres de artistas o deportistas, jugadas o situaciones, sin más virtualidad que el comentario instantáneo. Volvamos con discreción a un proporcionado cultivo de la memoria, llenándola de conceptos y vivencias de interés y provecho.

D. ARSENIO MORENO: "Por tanto creo que el currículum no es nunca un argumento transcendental a la hora de valorar las enseñanzas de las disciplinas humanísticas en nuestro país. Es más, sin duda alguna considero que el actual currículum y Decreto de mínimos establecidos es potencialmente válido, no suponiendo su reforma una mejora de los rendimientos escolares.

En cualquier supuesto, siempre apostaré por la existencia de un planteamiento curricular descentralizado y abierto, un modelo de currículum que entienda la formación de alumno en el contexto de los conocimientos sociales, como un conjunto de elementos capaces de posibilitar en él una mayor comprensión de la realidad social de manera crítica y antienciclopédica. Hablo de un modelo de currículum que estime como formación deseable

aquella que hace posible que el alumno pueda dar cuenta de los problemas sociales de nuestro tiempo, asumiendo de un modo reflexivo los valores de las sociedades democráticas, utilizando para ello el conocimiento histórico, geográfico, económico, sociológico, etc.

B) Otras sugerencias estarían relacionadas con el desarrollo y concreción de los contenidos curriculares, tales como:

1.- Facilitar la concreción del currículum, dando instrumentos y pautas a profesores y editoriales sobre secuenciación de las materias y otros factores.

2.- Propiciar materiales curriculares.

3.- Mejorar el asesoramiento y seguimiento sobre la impartición de los currícula.

4.- Mejorar la práctica profesional.

5.- Revisar o replantear el papel curricular de las asignaturas optativas, o lo que es igual, el sentido de optatividad introducido por el sistema. Una posible solución podría venir del planteamiento de una oferta menos extensa de las mismas, aunque de mayor calidad y peso específico. También debería ser cuestionado el número de horas lectivas semanales de estas asignaturas.

6.- Posible revisión de la diversificación curricular: Anticipación de la misma desde el momento en que es detectada la dificultad en el alumno. Reversibilidad del proceso.

7.- Mejora de la Orientación Escolar, potenciando los respectivos departamentos destinados a cumplir esta finalidad.

DÑA. JOSEFINA GÓMEZ: "Entiendo que en la situación actual, en que los niños y los jóvenes tienen acceso a una abundante información visual y auditiva y relativa facilidad para aprender destrezas informáticas, uno de los fines esenciales que debe cumplir la enseñanza de las Humanidades en la ESO es enseñar a leer, en los sentidos literal y pleno del término; es decir, familiarizar a los estudiantes con los libros, reflexionar sobre lo leído y hacerles capaces de comunicarlo con respeto por el autor y sentido crítico.

Mi experiencia como profesora me hace pensar que los estudiantes que acceden a la Universidad, si bien están mejor formados en muchos aspectos, carecen, en general, de hábitos de lectura y no son capaces de comprender textos escritos. Es más, sienten cierto respeto por la lectura, cuando no rechazo hacia ella. Soy consciente de que se han producido cambios cuantitativos y cualitativos en los estudiantes que acceden a la Universidad; pero ello no resta peso a mi constatación. Creo que las formas pedagógicas que se han impuesto en la enseñanza secundaria, incluidos los libros de texto, ofrecen un excesivo "despiece" de ideas y figuras, demasiado "dirigismo" profesoral, como si existiera temor a que el estudiante se enfrente por sí mismo a un texto largo y elaborado.

Ahora bien, como es bien sabido, hay una íntima relación entre lenguaje, lógica y mundo y el lenguaje contiene las estructuras lógicas elementales. Por ello todo esfuerzo en este sentido, el de leer y escribir, me parece estar en el centro del debate.

En sengundo lugar, creo que los programas de Humanidades al uso adolecen a la vez de estar sobrecargados -y abrumar con ellos a profesores y alumnos- y carecer de

contenidos concretos esenciales. No basta, por ejemplo, reclamar de las Humanidades que formen ciudadanos. También tienen que enseñar lo que les corresponde. Y ello no se puede hacer con ciertos conceptos abstractos intercambiables, muchos de origen estructuralista, que abundan hoy en los textos de secundaria. Basten algunos ejemplos procedentes del ámbito de la historia y de la geografía; no es de recibo repetir para cualquier momento de nuestra historia que hay "estructuras latifundistas", "desequilibrios territoriales" o "centros y periferias". Los hechos se hacen inteligibles en su historicidad y hay que situarlos en su contexto. Lo demás es banalizarlos. Y no es bueno, en mi opinión, diluir conocimientos básicos históricos, geográficos o de historia del arte en referentes de ciencias sociales trivializados por su misma generalidad e intercambiabilidad."

II. Sugerencias sobre las asignaturas concretas:

a) Lengua y Literatura

D. ÁNGEL GONZÁLEZ: "Aunque la cuestión relativa a la enseñanza de la lengua y cultura autónoma dentro de cada Comunidad es atribución de cada Comunidad, en el nivel estatal habría que disponer el mecanismo que haga posible que todos los escolares españoles puedan conocer la rica variedad de las distintas lenguas y culturas de los pueblos de España"

D. JUAN SANTAELLA: "Aspectos sobre los que debe versar el dictamen.

El apartado IV del mismo, puesto que los otros se están elaborando por el Grupo de Apoyo, debería tener los siguientes apartados, referidos al área de Lengua y Literatura - aunque ampliable al resto de las áreas.

A) Introducción general (a todas las áreas):
- a) Modelos del saber: científico y umanístico.
- b)"Qué son las humanidades?
  - b.1) Sentido y contenido de la educación humanística.
- c) Educación en valores; valores de la sociedad y de la educación.

B) Introducción al área de Lengua y Literatura.
- a) Sentido de la Lengua: su valor comunicativo.
- b) La historia de la Literatura: relación de textos y épocas con el mundo actual.

C) Lengua y Literatura Castellana en la ESO.
- a) Decretos de Mínimos y Decretos Autonómicos.
- b) Aplicación de los decretos de la ESO.
  - conexión con el medio. Metodología. Actitud del profesorado.
- c) Horarios de Lengua y Literatura en la ESO.
- d) Materias optativas afines a Lengua y Literatura.
- e) Atención a la diversidad.
- f) Itinerarios en la ESO.

D) Lengua y Literatura en Bachiller (tendría iguales puntos que párrafo anterior)

E) Otros temas de interés:
- Secuenciación del área de Lengua y Literatura en los diferentes ciclos, para evitar repeticiones.
- Metodología de la Lengua y la Literatura.
- Ortografía comprensión, composición y análisis crítico de textos.
- Recomendación para el nivel de enseñanza primaria".

D. JULIÁN MARÍAS: "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 sería la única manera eficaz de hacer comprensible, mediante la narración y las conexiones de los diversos conocimientos, la dramática realidad humana y las perspectivas que se presentan ante el hombre que va a empezar un nuevo siglo".

DÑA. MAR PEREZ: "DIAGNÓSTICO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LAS HUMANIDADES. En cuanto a la Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Filosofía, pienso que es básico que no se reduzca el número de horas a lo largo do la E.S.O.

SR. MIQUEL VIVES: "- En **Lenguas y Literatura** (ESO) se debe incidir en el **uso de la lengua** reduciendo la teoría lingüística y la reflexión gramatical en beneficio de la práctica (p.e. recuperado las redacciones como ejercicio escolar). Se debe promover el análisis crítico y ponderado de textos literarios como fuente para la comprensión y el uso de la lengua así como ampliación de horizontes culturales. Desde las Administraciones educativas deben proponerse textos de lectura que eviten que, en pro de una supuesta amenidad del área, las propuestas de lectura sean tan dispares de centro a centro".

b) Geografía e Historia

D. CARLOS GUITIÁN: "Si nos centramos en el campo de la historia, por ejemplo, lo importante no es si se enseña más Historia de Canarias que de España, sino qué Historia de Canarias o de España se está enseñando. Debe analizarse, valorarse en interpretarse el tipo de relaciones que han existido entre las distintas regiones y nacionalidades. Relaciones de poder, de opresión, de conflicto, económicas, demográficas. Lo que no puede negarse es que estas relaciones han existido y que este hecho corrobora niveles de cooperación o de conflicto entre comunidades que son diversas. Hace ya mucho tiempo, León Tolstoy recomendaba: "Si quieres ser universal describe tu aldea". Una gran parte del pensamiento pedagógico contemporáneo se mueve en esta línea: el contexto es el ámbito en que las personas pueden aprender a *construir historias* (porque las historias no sólo se estudian, también se construyen). De este modo entendido, el planteamiento de defensa de las historias locales o comunitarias no se opone al estudio de la historia nacional o universal. Muy al contrario, se constituye en la condición previa para que las personas aprendan a establecer nexos y relaciones, a identificar procesos, a descubrir la aventura de la vida. Es muy posible que, de ese modo, lleguen a amar la historia, también la general y gran historia"

D. CARLOS SECO: "Formo parte de la sección de Historia y Geografía, y la consideración de estas disciplinas como materias humanísticas no ofrece dudas. Si de lo que se trata es de potenciar los estudios humanísticos en el estadio educativo correspondiente a la llamada Enseñanza Media, me parece necesario recordar:

1) Que en lo que respecta a la ESO, cuando menos, están aún por definir los espacios y contenidos reservados a la Geografía e Historia dentro de ella. Se ha impuesto el criterio que prescribe un recorrido gradual desde lo particular a lo general; y el resultado es que, detenidos en el estudio del llamado "entorno", que a su vez no rebasa los límites de la Comunidad correspondiente, los alumnos pueden llegar a los diez y seis años sin conocer más geografía que la de la antigua provincia de Madrid, pongo por caso, ignorando la existencia y localización del río Guadalquivir o del puerto de Barcelona, y con escasísimas nociones de Historia. Sería conveniente, por el contrario - y así lo estiman la inmensa mayoría de los padres de familia- partir de lo general para llegar a lo particular, aunque luego se profundice en esto último.

2) Cuando el alumno entra - si es que entra- en los dos cursos del llamado Bachillerato, no se le enseña sistemáticamente más que la historia contemporánea (arrancando, para la universal, de 1848, y para la de España, de 1812). Ello supone una absoluta desinformación sobre el pasado irrenunciable - guste o no -, sin cuyo conocimiento la misma historia contemporánea y nuestra situación presente resultan ininteligibles. Pongo un ejemplo: sin conocer a fondo nuestro complejísimo Medievo, no podría entenderse nunca el hecho de que España se define como "nación de naciones" - según lo hemos hecho el llorado Tomás y Valiente, Jover Zamora y el que esto escribe, entre otros historiadores

actuales, y como lo hicieron en otro tiempo políticos como Indalecio Prieto o Francesc Cambó".

D. JULIÁN MARÍAS: "Lo mismo podría decirse de la Geografía si se la ve como el escenario natural de la vida humana a lo largo de la historia. Y esta perspectiva hace posible el conocimiento de las diversas dimensiones humanas, el Arte, las ciudades, 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 hombre.

D. LUIS ALBERTO DE CUENCA: "Al margen de lo señalado en los párrafos anteriores. creo que es fundamental que nuestros niños y niñas tengan una educación histórica, porque, a la postre, todo es Historia. El estudio de la Filosofía no es más que el estudio de la Historia de la Filosofía, y lo mismo ocurre con la Literatura y el Arte. Excepción a esa regla sería la Lingüística, que puede ser diacrónica o sincrónica, y esta última es igual de importante que la primera. Pero para que alguien acabe la enseñanza secundaria con la sensación de ser culto tiene que ser un iniciado en los secretos de la diacrónica. El tiempo y el espacio (aquí la Geografía) nos configuran. Si no aprendemos a movernos con cierta precisión por los atlas históricos y geográficos, viviremos desorientados toda nuestra vida. Se me ocurre que la Pedagogía se inventó para orientar a la gente, de forma que estoy radicalmente en contra de cualquier currículo pedagógico que no dé a las disciplinas históricas el lugar de privilegio que les corresponde".

D. JUAN PIÑEIRO: "Jean Monet manifestó poco antes de morir que si hubiese de empezar ahora a trabajar por la Unión Europea empezaría por la cultura. Sin duda alguna estaba pensando en las raíces comunes de la cultura occidental, en el mundo grecorromano, con la gran aportación a lo largo de los siglos, del cristianismo, del judaísmo y del mundo árabe y todo ello a través de una serie de vicisitudes históricas. Si queremos aprender de ellas, debemos conocerlas. Cicerón me exime de ser yo quien defina la historia: "Historia... testes temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis" (De Oratore, 2, 9, 36). Esta podría ser una buena fórmula para acercamos a nuestros pueblos, a sus circunstancias y a sus manifestaciones culturales más peculiares, con la literatura, la historia del pensamiento y el arte como soporte.

DÑA. MAR PEREZ: "<u>DIAGNÓSTICO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LAS HUMANIDADES.</u> En cuanto a la Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Filosofía,

pienso que es básico que no se reduzca el número de horas a lo largo do la E.S.O.

SR. MIQUEL VIVES: " - **Ciencias Sociales Geografía e Historia**. Estudio integrado de la Geografía e Historia. Estudiar la posibilidad de que el contenido de la Historia en la ESO no sea tan evolutivo - la ordenación cronológica corre el peligro de no llegar jamás a nuestros días; y la motivación hacia lo distante es tarea difícil- sino **más concéntrico** (cada curso unos contenidos básicos pero más ampliados). En las enseñanzas mínimas focalizadas en el Mundo (aspectos universales del patrimonio de la Humanidad), Europa y España, debe recogerse la realidad plurilingüe, pluricultural y plurinacional de nuestro país".

SR. JOSEP JUAN VIDAL: "Considero que es preocupante hoy que los contenidos en la enseñanza de la historia, materia troncal en el estudio de las Humanidades, que circulan en nuestros centros favorezcan dos aspectos que son los más cercanos y los más recientes, lo que en ocasiones significa que la historia queda sometida a un proceso de compartimentación y de mutilación, considerados políticamente necesarios para fijar iconografías de autoidentificación. La apropiación de la historia con finalidades ideológicas, de uno u otro signo, provoca distorsiones notorias del proceso de evolución histórica. Quizá sea una batalla perdida luchar contra la manipulación de la historia. Pero para ello considero interesante proponer un mayor equilibrio de los contenidos históricos al alcance de los alumnos, de manera que la prehistoria, la historia antigua, la historia medieval y la historia moderna no hagan, como ahora, el papel de prefacio o de mera antesala de una hegemónica historia contemporánea -o sobre todo del mundo actual-, y equilibrar siempre los contenidos que permiten estudiar armónicamente la historia de cada una de las Comunidades Autónomas con el estudio del devenir histórico general y de la Historia de España, con lo que se puede lograr una visión más amplia de la historia, de la que no se puede prescindir de su evolución cronológica.

D. ARSENIO MORENO: "Sí quisiera manifestar que el actual modelo curricular existente para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, aunque plenamente válido, siempre es susceptible de ser mejorado. En esta dirección paso a enumerar algunas consideraciones al respecto:

A) En primer lugar, la asignatura de Historia de España que se imparte en 2° curso de Ballicherato LOGSE queda reducida, en la práctica, a una Historia Contemporánea de España, tal como lo evidencian los manuales que en la actualidad se vienen publicando. En este sentido sería muy recomendable insistir más en las etapas históricas precontemporáneas a la hora de hacer comprensible en el alumno un discurso diacrónico que se pretende racional, interesante y atractivo. Para ello esta asignatura debería contar con una hora más lectiva a la semana.

DÑA. DOLORES VALVERDE: "La función de la enseñanza de la Historia es la de ayudar a la comprensión del mudo en que vivimos, función que comparte con otras disciplinas, aportando cada una de ellas su especificidad. El cometido de esta Comisión no es, a mi juicio, el de proponer la reforma de programas ni mucho menos el de recomendar una determinada visión de la Historia de España, tema central entorno al cual se ha articulado la Reforma de las Humanidades y que ha dado lugar a una inacabable polémica. Habría que hacer comprender a los alumnos cómo se ha llegado a la situación actual (el Estado de las Autonomías) pero sobre todo es un problema de métodos. A la queja acerca de los escasos o nulos conocimientos de Historia que tienen los estudiantes debe responderse en el sentido de que mientras no se cambie la forma de transmisión de aquéllos los alumnos seguirán sin saber Historia. De nada vale cambiar programas, ampliarlos, introducir hechos, personajes y conceptos cuya adquisión hay quien considera indispensable para desenvolverse por la vida. Una Historia abierta, no dogmática, que ayude a los alumnos a comprender el presente, su entorno y su propia vida es casi la única cuya enseñanza es justificable. Pero los profesores deben disponer de técnicas y medios para conseguir llevarla a la práctica.

DÑA. CARMEN IGLESIAS: "La *percepción del tiempo y del espacio* va unida a una necesaria enseñanza de historia y geografía en la que creo que hay que volver a un mínimo énfasis cronológico. Igual que los mojones del camino nos indican las distancias -y son medidas previamente convencionales- saber distinguir entre siglos o edades con cierta claridad parecería oportuno. Actualmente ordenar un año -pongamos 1648- con su siglo correspondiente y con algunos acontecimientos relevantes parece para muchos de nuestros escolares algo difícil y que no merece la pena. Se les ha hecho creer en buena medida que estas disciplinas humanísticas e históricas dependen solamente de la repetición y que ésta se entiende como memoria devaluada. A veces da la sensación de que fórmulas como "aprender a pensar" o "construir la historia" a partir de las experiencias de los propios escolares, tienen más de fórmulas mágicas que simplifican la compleja realidad -presente y pasada- que de conocimiento profundo y gozoso de la materia que se enseña. Por otra parte, a veces se olvida el hecho de que, para criticar algo, hay previamente que conocerlo y que sin capacidad para crearse afectos éstos no pueden ser sustituídos luego. (Problemas de actitudes y no solo de contenidos).

La Historia en general y la Historia de España en particular es posible. La historia como disciplina científica -una historiografía objetiva que, igual que la ciencia, nunca es definitiva, pero sí se atiene a hechos y documentos- y la historia como materia didáctica no pueden ser incompatibles. Además de insertar la historia de España en una historia general, la periodización y los grandes acontecimientos pueden ser estudiados con cierta objetividad, al tiempo que su ubicación física y el conocimiento del espacio y de su geografía parecen imprescindibles.

DÑA. JOSEFINA GÓMEZ: "En relación con lo anterior, me parece que la historia y la

geografía no deben renunciar al sentido temporal o al sentido espacial; en palabras menos obvias, no pueden renunciar ni a las secuencias, ni a las escalas. Aplicado por ejemplo al caso de la historia y de la geografía de España, es evidente que es la larga historia territorial, cultural y política (con un papel muy relevante de la historia medieval) la que ayuda a entender la pluralidad y complementariedad inherentes al actual Estado de las Autonomías. En el caso concreto de la geografía, los hechos tienen un significado muy distinto a distintas escalas, y lo local no sustituye a lo global, ni viceversa. No deja de ser cierto lo que planteó la mejor tradición geográfica moderna, de que la geografía trata de entender la unidad en la diversidad en las variables relaciones de las sociedades con la naturaleza."

c) Filosofía

D. JULIÁN MARÍAS: "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.

DÑA. MAR PEREZ: "DIAGNÓSTICO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LAS HUMANIDADES. En cuanto a la Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Filosofía, pienso que es básico que no se reduzca el número de horas a lo largo do la E.S.O.

SR. MIQUEL VIVES: "- **Filosofía**. Debe desarrollarse la capacidad de pensar en toda la educación básica. Estudiar la posibilidad de poner en marcha el plan Filosofía 12-16 derivado del programa *Philosophy for Children* (Filosofía 6-18). Replantear el enfoque de la **Ética de 4º ESO** (y quizá extenderlo a 3º ESO). No perece suficiente reducir la reflexión ética a tema transversal."

d) Cultura Clásica

D. JUAN PIÑEIRO: "Para nosotros es imprescindible el conocimiento de la cultura grecorromana, con sus dos lenguas, el griego y el latín, que debe contribuir a una formación integral. Ahí están las raíces más sólidas de nuestras lenguas, de nuestra cultura y de nuestra civilización, con amplias y elevadas manifestaciones literarias que las han convertido en clásicas por excelencia. Del conocimiento básico de esta cultura no debiera estar privado ningún ciudadano europeo y quienes se encaminasen o cursasen el Bachillerato debieran iniciarse, el menos, en la lengua latina, siendo preciso el griego en algunas modalidades de esta etapa".

DÑA. MAR PEREZ: "DIAGNÓSTICO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LAS HUMANIDADES. En primer lugar creo que las lenguas clásicas, Latín y Griego, deben incluirse como materias obligatorias y no optativas.

Con respecto a las lenguas clásicas, Latín y Griego han perdido terreno en un momento en que otras naciones, se reintroducen en lenguas clásicas (en Bélgica, Holanda y Luxemburgo hay fuerte demanda de profesores en lenguas clásicas, y es solo un ejemplo)".

SR. MIQUEL VIVES: " - **Lenguas y cultura clásica**. Unificación bajo el nombre de Lengua y cultura grecolatina tanto en ESO como en bachillerato con el mismo profesorado".

e) Sugerencias generales

D. JOSE GAY: "Como decía al principio, el tiempo de trabajo es limitado y hay que dar soluciones concretas. Por ello, aporto la experiencia pionera de la ESO y del Bachiller en Navarra, que ha tenido en cuenta las deficiencias en las Humanidades , y mis rectificaciones al proyecto de nuestra Autonomía en 2° Bachiller. Sintetizo en este folio mi propuesta concreta y adjunto unos Anexos que pueden ser más clarificadores, para ser estudiados en el Pleno, la Permanente o por Secciones.

a) Propongo reducir las optativas de 1° a 3° de ESO a las siguientes: Segunda lengua extranjera; Aprender a pensar; Habilidades sociales; Taller de cuentos; Taller de matemáticas aplicadas; Informática; Cultura clásica A; Iniciación profesional- Transición a la vida activa y adulta; Literatura universal; Geografía económica (**ANEXO I,** Tercero, Cuarto y Quinto) Para cuarto de ESO propongo no modificar las áreas obligatorias y dejar que los Centros organicen itinerarios educativos propios, estructurando las materias optativas en dos bloques: a) Biología y Geología; Física y Química; Literatura Universal/Geografía Economía; Cultura Clásica B; Tecnología; Iniciación Profesional -Transición a la vida activa y adulta; y b) Segunda Lengua Extranjera; Educación Plástica y Visual (Dibujo Técnico - Dibujo Artístico); Música; Informática; Una diseñada u ofertada por el Centro. El alumno cursará dos materias del primer bloque (a) y una del segundo (b) (**ANEXO I,** Sexto a Decimocuarto).

El Departamento de Educación de Navarra propone unos itinerarios concretos para 4° de ESO (**ANEXO II**). De todas las asignaturas optativas se tiene en Navarra diseño curricular.

b) En el Bachiller, propongo dejar el 1° como el que se va a implantar en Navarra (**ANEXO III**). Modificar el 2° que se va a dar en Navarra: a) desgajar la Lengua Castellana de la Literatura y dejar sólo la Lengua Castellana como común a los cuatro Bachilleres ; pasar la Literatura Castellana a Optativa de Humanidades y Ciencias Sociales; pasar a común para los cuatro Bachilleres la Historia de la Filosofía.

Como optativas quedan: Segunda Lengua extranjera I y II; Tecnología de la Información; Geografía e Historia de la Autonomía; Música; Percepción y Expresión Plástica.

Además se pueden ofertar otras optativas (que se detallan en el **ANEXO IV**) y que para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serían: Literatura Universal y Griego II."

ANEXO 3

PROPUESTAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Dirección General de Educación

Consejería de
Educación, Cultura, Juventud y Deportes

Gobierno de La Rioja

Dirección: C/ Portales, 2
26071 Logroño
Teléfono: 29 11 00
Fax: 29 14 44

PROPUESTAS QUE SE HACEN DESDE LA RIOJA EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA L.O.G.S.E.

CUESTIONES GENERALES

OPTATIVIDAD

Consideramos que debería restringirse el número de asignaturas optativas que pueden ser impartidas en un I.E.S., tanto en Secundaria Obligatoria como en Bachillerato, por varias razones:

1) Si no tiene límite ninguno, la multiplicidad temática puede llegar a ser contraproducente, por no atender a la formación general de alumnado, e incidir en particularidades que pueden "despistar" de una formación básica (especialmente grave sería esto en la E.S.O.).
2) El exceso de optatividad lleva a las sesiones de evaluación a tal número de profesores que se hace muy difícil hacer una valoración sosegada por el número de voces que han de intervenir.
3) La libre optatividad supone que en cada centro educativo el alumnado elija un currículo u otro que no es negativo en *sí*, pero puede representar una dificultad añadida en el caso de que deba cambiar de centro.
4) La optatividad sin límites ha supuesto en muchos casos que el alumnado elija una materia, no por su interés en ella para su propia formación humana y profesional, sino más bien porque sabía que era "más fácil" de aprobar, con menor contenido y exigencia, aunque fuera en detrimento de su propia preparación.

APORTACIONES POR ÁREAS

ÉTICA

Resultaría del todo acertado que se incluyera la Ética como **obligatoria para todo el**

alumnado en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria,. Y esto porque la formación en el ámbito de la moral está evolucionando a la edad que tiene el alumnado en ese nivel educativo, y está evolucionando de una manera tal que el razonamiento sobre la fundamentación de los valores, la escala en que éstos se ordenan y su relación con los principios de una sociedad democrática se hacen necesarios para la formación del alumnado.

FILOSOFÍA

En cuanto a la Filosofía en 1° de Bachillerato LOGSE, su currículo es acertado en cuanto a que toca un poco toda la temática fundamental sobre la que la Filosofía razona. Sin embargo, es demasiado amplio para ser trabajado tan sólo durante tres horas a la semana. Por ser una asignatura que obliga al alumnado a reflexionar, que puede mejorar considerablemente su capacidad crítica en general y su expresión oral y escrita en particular, debería contar con cuatro horas semanales. Por otra parte, si comparamos su peso horario con el de una asignatura optativa vemos que se aproximan en ese aspecto; pero parece absurdo que así sea, en la medida en que la Filosofía no pretende sólo un ámbito restringido del saber, como cualquier optativa, sino que quiere tener visos de universalidad tanto en el planteamiento perspectivista y múltiple como en su intento por fundamentar todos los otros saberes científicos y humanísticos. En consecuencia se debería **ampliar el número de horas** de esta asignatura.

Respecto a la asignatura de Historia de la Filosofía en 2° de Bachillerato, debe ser **obligatoria en todas las modalidades de Bachillerato** por la formación integral que aporta y porque es conveniente - y en algunos casos necesaria - para comprender en todas sus dimensiones hechos históricos, cambios sociales, descubrimientos científicos..., en fin, para comprender al propio ser humano y su entorno a lo largo de la Historia de la Humanidad

Parece acertado incluir la asignatura optativa de 1° de bachillerato "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en este nivel educativo, sobre todo por la temática de la que trata y por su carácter multi e interdisciplinar, que ayuda al alumnado a tener una visión de conjunto de los saberes que van dejando poso en su formación, además de instarle a tomar conciencia de su responsabilidad como ciudadano del mundo en cuanto a los avances científicos y tecnológicos, sus hitos históricos y sus consecuencias. Pero **no tiene sentido que esta asignatura cuente con cuatro horas semanales**, sobre todo si se compara esa circunstancia con el hecho de que la Filosofía sólo sea impartida tres horas a la semana; y tampoco lo tiene teniendo en cuenta que es una asignatura optativa, pero ocupa más tiempo que alguna de las troncales.

LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA

Consideramos que el enfoque que se aplica a la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura según el Real Decreto 1345/91, es de orientación pragmática, funcional o comunicativa. Por tanto, ante todo se ha buscado su **valor instrumental**. Pero es indudable que no se puede dejar de lado en el estudio de la Lengua y Literatura, aunque sea a nivel elemental, el **conocimiento científico** de los mecanismos que regulan el sistema lingüístico que utiliza nuestra comunidad de hablantes. Además, nos parece un objetivo esencial de la

enseñanza de este área conseguir que los alumnos y alumnas perciban y practiquen el **sentido estético** de su lengua. Esto sería, en nuestra opinión, lo esencial para una buena formación lingüística y literaria.

En las circunstancias de contenidos y horarios establecidas por la L.O.G.S.E. es muy difícil conseguir que la mayoría de los alumnos alcancen un adecuado nivel en esos tres aspectos (valor instrumental, conocimientos científicos y sentido estético), fundamentalmente por falta de tiempo pasa trabajarlos en clase. La Lengua Castellana y Literatura necesita una mayor dedicación temporal por parte del alumnado si, como decía Nebrija, pretendemos "hablar y escribir correctamente la lengua que me es natural", por lo que propugnamos una **ampliación de los horarios** dedicados a este área.

En la E.S.O. los alumnos de primer curso disponen de 4 horas semanales; los de segundo curso, de 3; los de tercero y cuarto de 4. Los alumnos de Bachillerato solamente tienen 3 horas semanales. Con esta distribución temporal el nivel de conocimientos lingüísticos y literarios que los alumnos pueden adquirir es muy pobre. Especialmente si tenemos en cuenta que, en general, hay poco interés por la lectura y que nuestro alumnado se ven sometido a un "bombardero tecnológico" por parte de los medios de comunicación social.

Dada la autonomía que la L.O.G.S.E. da a los centros para organizar su currículo, bastaría incluir más contenidos literarios y quizá también lingüísticos, especialmente en Bachillerato, aumentando - como reiteradamente decimos arriba - el horario dedicado a esta asignatura.

CULTURA Y LENGUAS CLÁSICAS

Primer ciclo de la E.S.O.

Se debería ofertar una Cultura Clásica de iniciación como asignatura "extra" a aquellos alumnos que lo deseen en horario especial (fuera de horario).

3º de E.S.O.: Cultura Clásica A.

- Materia optativa, pero con posibilidad de elegir dos optativas pues, en caso contrario, no hay competencia leal posible con el 2º idioma y la eligen pocos alumnos y, en general, no muy buenos.
- 3 horas lectivas.
- Contenidos:

  a) **Civilización y cultura**: Geografía e Historia de Grecia y de Roma. Instituciones políticas y sociales.
  Los dioses olímpicos. El culto. El teatro: género literario y espectáculo.

  b) **La herencia lingüística**: Sistemas de formación de palabras: derivación, composición y parasíntesis.

4º deE.S.O.

- Materia obligatoria para todos los alumnos:
  - Cultura Clásica A para quienes no la cursaron en 3º.
  - Cultura Clásica B para quienes la cursaron en 3º.

- 3 horas lectivas.

- Contenidos de la Cultura Clásica B:

  a) **Civilización y cultura**: Educación y deporte. Las Olimpiadas. Espectáculos públicos (anfiteatro, circo). La ciudad: urbanismo, vivienda y obras públicas. Vida cotidiana. Vestido, calzado. Cerámica. La Romanización. La poesía épica (Homero y Virgilio). La elocuencia (Demóstenes y Cicerón). Los principales héroes grecolatinos. Mitología, signos zodiacales y constelaciones.

  b) **La herencia lingüística**: cultismos, semicultismos y palabras patrimoniales. Evolución fonética (vocales, diptongos y consonantes), morfológica y sintáctica.

* Resaltando especialmente la herencia de los clásicos en nuestros días: instituciones, artes, publicidad...

LATÍN

1º de Bachillerato

- Obligatorio para las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales.
- 4 horas semanales.
- **Contenidos:**
  - Morfología regular y sintaxis más habitual.
  - Análisis y traducción de textos sencillos.
- Vocabulario mínimo de 400 vocablos más frecuentes.
- **Cultura latina**: Historia de Roma. Romanización de la Península Ibérica. Instituciones políticas, sociales y religiosas. El ejército. Urbanismo y obras públicas.

2º de Bachillerato

- Obligatorio para las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales.
- 4 horas semanales.
- **Contenidos:**
  - Morfología regular e irregular.
  - Sintaxis casual y oracional completa.
  - Análisis y traducción de textos elementales de autores clásicos: César, Salustio, Cicerón, Tito Livio, Virgilio, Ovidio...
  - Vocabulario mínimo de las 700 palabras más frecuentes.
  - Literatura latina: géneros literarios y autores más destacados.

Nota: Consideramos que debiera exigirse selectividad con Latín para ingresar en las Facultades de Derecho y Ciencias de la Información.

El currículo de Historia del Mundo Contemporáneo establecido por R.D. 1178/92 arranca con un balance del siglo XIX sin hacer ninguna mención al Reformismo Borbónico ni a los Austrias, cuyo estudio pensamos que es imprescindible para entender siquiera sea elementalmente la historia posterior.

De modo similar en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria sólo aparece el período XVI-XVIII una vez y tampoco se hace mención alguna ni de los Austrias, ni de los países americanos ni del Reformismo Borbónico.

Por ello parece necesario completar los contenidos históricos del currículo, evitando las lagunas existentes.

Luis Millán Vázquez de Miguel
Consejero de
Educación y Juventud

JUNTA DE EXTREMADURA

Mérida, 4 de Mayo de 1998

CONSIDERACIONES SOBRE LAS HUMANIDADES EN LA ESO

Según indica en su escrito el Presidente del Grupo de trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades, se está elaborando un **dictamen**, que suponemos técnico, y del que se indica el siguiente esquema:

1.- Estudio comparado de los sistemas de educación secundaria en "algunos" países de la Unión Europea y de un examen del peso de las Humanidades dentro de esos sistemas.

2.- Una consideración paralela en España, antes y después de la LOGSE.

Nada que objetar respecto a la primera parte del esquema propuesto, siempre que se trate de una selección suficientemente representativa de países. En cuanto a la segunda, puede haber ciertas dificultades en cuanto al "después de la LOGSE", a menos que se refiera a la parte que se ha aplicado hasta ahora, y en ese caso deberá limitarse a poco más del análisis de los currícula y su temporalización, considerando el grado actual de desarrollo e implantación de las nuevas enseñanzas.

Por lo que se refiere a las prioridades en esta materia, que se solicitan en el escrito de referencia, se puede indicar que:

- Parece prematura la evaluación de la LOGSE, pues, como hemos dicho, aún no esta concluida su implantación generalizada ni se ha implantado, donde está, con los suficientes recursos y garantías que establece la LOGSE y su desarrollo posterior y, menos aún, la formación y actitud del profesorado respecto a estas enseñanzas reguladas en la citada Ley.

- A priori no vemos razones para una modificación de las cargas horarias en la ESO, ni se han explicitado razones para ello. Habrá que explicar, en este sentido, si las hipotéticas modificaciones de aumento del horario de las Humanidades se proponen a costa de reducir los horarios de otras áreas, o de aumentar el tiempo lectivo al alumnado.

- Toda obra humana es perfectible por el mero hecho de serlo. En este sentido nadie se puede oponer sistemáticamente a la mejora de los currícula de la ESO o de cualquier otra etapa educativa. No obstante, el Diseño Curricular Base está asentado sobre determinadas premisas de concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, metodología, filosofía de la educación, psicología evolutiva, etc., que en principio no nos parece conveniente modificar. En función de estos criterios hay que realizar las posibles modificaciones, que nunca deben concretarse en listados cerrados de contenidos para posterior memorización por parte del alumnado, es decir, unas modificaciones parciales que terminen rompiendo la concepción curricular de estas enseñanzas.

Asimismo, queremos recordar que aunque, de acuerdo con el art. 4.1 de la LOGSE, las enseñanzas mínimas deben ser de aplicación a todo el alumnado del Estado, estos contenidos no deben sobrepasar el 65% de la carga horaria en las Comunidades que, como la nuestra, no tiene otra lengua oficial distinta del castellano, y es a las propias Comunidades a quienes corresponde desarrollar y completar la totalidad del currículo.

- Consideramos que puede que sea conveniente un Plan de Mejora de las Humanidades, que respete los principios educativos (filosóficos y estructurales) de la LOGSE, siempre que se base en el consenso.

- En Lengua Castellana y Literatura estamos, en principio, de acuerdo con el giro **eminentemente práctico** que propone la Real Academia, potenciando el hábito de la lectura y la reflexión oral y escrita y disminuyendo, si fuera necesario, la teoría lingüística, reforma, precisamente, que apunta en la misma dirección propuesta en los nuevos currícula de las áreas de Lengua Castellana, puesto que como sabemos, se ha sustituido la concepción de los grandes bloques de base gramatical, tales como "Morfosintaxis", "Lexicología y Semántica", etc., por otros más funcionales, como "Usos formas de la lengua oral", "Usos y formas de la lengua escrita", etc., que inciden evidentemente en los aspectos referentes a cómo usar, crear y recrear nuestra propia lengua.

- En cuanto a la Historia, que nunca debe ser objeto de instrumentalización educativa, pensamos que tiene por objetivo la conversión de los alumnos en ciudadanos socialmente útiles, con voluntad de desarrollar una convivencia juntos en una sociedad democrática que respeta un código de valores comúnmente aceptado. Esto requiere la presentación de España, haciendo justicia a los hechos, como una realidad plural, pero con una cierta unidad básica en la convivencia histórica de los españoles.

- Compartimos la conveniencia de la educación básica forme adecuadamente al alumnado en los fundamentos de la Filosofía.

- Las lenguas clásicas requieren un tratamiento que permita una cierta aproximación, siempre ponderada, por parte del alumnado de la enseñanza obligatoria.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
07.05.98 00506
GABINETE TELEGRAFICO

CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

EDUCACIÓN-CULTURA

22-630/29

Sr. D.
Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

CONFERENCIAS DE EDUCACIÓN
Grupo de Trabajo de Humanidades.

Sala Goya, Edificio 7 Chimeneas

Plaza del Rey 1, 2º planta

MADRID.-

Distinguido amigo:

En primer lugar agradecer tu escrito de fecha 7 de abril del presente año, solicitando la opinión de esta Consejería respecto de las áreas educativas conocidas por "Humanidades".

A continuación paso a exponerte las consideraciones que estimamos de interés, éstas se han obtenido tras consultar a los distintos centros que en la Ciudad Autónoma de Ceuta tienen responsabilidades en la enseñanza de dichas áreas cognocitivas en la Educación Secundaria.

En segundo lugar paso ya a exponer las referidas conclusiones entre las cuales destaca:

1º.- La necesidad de modificación de los planes de estudio actuales en el sentido de dar mayor atención a las ciencias de las Humanidades y del Espíritu, con incremento de las actividades tanto escritas, como debates y disertaciones orales, esto implica a su vez un mayor número de horas académicas dedicadas a las humanidades y actividades interdisciplinarias de las mismas.

2º.- Siguiendo, en parte, con lo apuntado antes la formación de los escolares debe contener el uso de la lengua (en situaciones de comunicación): comprensión, expresión oral y escrita, análisis y elaboración de textos, empleo de la lengua como instrumento de aprendizajes, tratamiento de la información.

También la lengua como objeto de conocimiento con reflexión y análisis sobre los elementos formales de los textos, sobre los mecanismos de la lengua en sus diversos niveles, reflexión sobre los distintos actos de habla, etc. Y finalmente la literatura, considerando la obra fenómeno lingüístico y estético, y como producto social y cultural. Todo ello orientado a desarrollar el hábito y disfrute de la lectura, así como las inquietudes de expresión creativa.

3º.- En relación con las ciencias Sociales, Geografía e Historia,

CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

ha de partirse de un conocimiento geográfico de su entorno (ciuda comunidad) para pasar al conocimiento de su país, continente y mundo general. Ha de hacerse un estudio de las interrelaciones que se prod cen entre los hechos políticos, económicos y culturales, que condici nan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el p pel que los individuos, desempeñan en ellas, asumiendo que estas soci dades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que s proyectan en el futuro. Hay que aprender a valorar el patrimonio cult ral, natural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo l responsabilidad que supone su conservación y mejora, apreciándolo com fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo indi vidual y colectivo.

4º.- Los currículo siguen siendo muy extensos y no se puede pres tar la atención debida a todos los aspectos de estas áreas, incluidos los básicos, de lo que principalmente se ven afectados los alumnos con mayores carencias.

5º.- Se ha reducido significativamente el tiempo de dedicación semanal a estas áreas.

6º.- Como característica propia de nuestra Comunidad está el bilingüismo y las carencias sociales y culturales.

7º.- Una ratio excesiva no permite impartir una enseñanza de calidad, ya que, en particular, a los más necesitados no se les puede prestar la atención personalizada que precisan.

8º.- Falta de profesores de apoyo, de servicios psicopedagógicos y los recursos suficientes para la atención especifica de alumnos de integración o con retrasos significativos.

Confío que te sea de utilidad nuestra aportación al trabajo que estáis desarrollando, del cual espero obtengáis los mejores resultados, pues ello repercutirá favorablemente en nuestra sociedad.

Ceuta, 6 de Mayo de 1998
EL CONSEJERO DE EDUCACIÓN
Y CULTURA.

Juan Jesús Barroso Calderón.

VALORACIÓN DEL PLAN DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

Es evidente que, en su conjunto, las humanidades salen mal paradas dentro del nuevo sistema educativo: se pierden horas y las diferentes disciplinas humanísticas ven mermado, igualmente, su protagonismo en el conjunto de las enseñanzas. En cambio se potencian otras áreas en las que se priman los contenidos tecnológicos sobre los humanísticos, lo mismo que ocurre en la realidad de nuestro entorno. Como vemos una vez más, los planteamientos del sistema educativo no están alejados de los propugnados por la sociedad en la que están inmersos. Pero últimamente, se ha abierto un profundo debate en torno al que, a partir de los distintos resultados de estas propuestas en la educación del alumnado, las sociedades más desarrolladas de nuestro entorno se están planteando dar un mayor protagonismo a las humanidades en sus sistemas educativos.

Aunque el Plan de Mejora de la enseñanza de las humanidades abarca las etapas de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, únicamente nos vamos a referir al proyecto de Real Decreto sobre enseñanzas mínimas de las áreas de Ciencias Sociales: Geografía Historia y Lengua Castellana y Literatura, ya que es el único que se ha desarrollado. Entendemos que este análisis debería comprender el resto de medidas que se adoptaran en su conjunto para cumplir con los objetivos propuestos tendentes a la mejora de la calidad de estas enseñanzas y su consiguiente repercusión en la formación integral del alumnado.

El Plan de Mejora, aunque parte de opiniones de personas conspicuas que proponen un impulso de la enseñanza de las humanidades en los niveles no universitarios, adolece de una sólida argumentación teórica en la que se sustente, por lo que sería deseable se hiciera una profunda reflexión y fundamentación que diera autoridad científica a la propuesta.

Centrándonos ya en el diseño de las áreas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y de Lengua Castellana y Literatura, de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es generalizada la opinión tanto del profesorado que lo imparte como de otros profesionales que ejercen funciones de asesoría y coordinación de estas áreas, del problema de indefinición de los currículos y, de forma particular y dentro de ellos, su deficiente vertebración, lo que origina en algunos casos importantes lagunas formativas y diferencias importantes en la selección y peso

específico de los contenidos que se imparten en los distintos centros y CC.AA. del territorio español.

De la andadura del nuevo Sistema Educativo, en relación con estas dos áreas de la E.S.O., el Instituto Nacional de calidad y evaluación ha realizado un estudio muy interesante del que podrían destacarse, entre otros aspectos, los siguientes:

- En relación con el primer ciclo en Lengua Castellana y Literatura, el 31% del alumnado, por lo tanto casi un tercio, no es capaz de reconocer el tema principal de un texto y tiene dificultades para establecer la secuencia temporal. En Gramática un 26% del alumnado no identifica ni los sustantivos ni los términos sinónimos en una oración. En relación con el mismo tramo de edad y en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el 28% del alumnado no posee los conocimientos descriptivos de nivel básico sobre el clima europeo, la orografía española y nociones elementales de prehistoria. Por lo general los escolares conocen mejor la Geografía que la Historia.

- En relación con el segundo ciclo al área de Lengua Castellana y Literatura, el porcentaje de alumnado que llega al nivel deseable de comprensión lectora es tan solo del 22,8%. Un 27% no es capaz de interpretar las ideas principales y tiene dificultades para generar nueva información. Un 35 % del alumnado tiene dificultades para conocer las formas verbales no personales de conjugaciones irregulares, también tienen dificultades para asignar adecuadamente las funciones de sujeto y complemento directo en oraciones simples. Los resultados en Literatura son peores. En relación al áreas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia un 30% del alumnado no conoce con seguridad los condicionantes geográficos y los desarrollos históricos y culturales de la cuenca mediterránea, así como las características productivas de los paises subdesarrollados. Al igual que ocurre con el primer ciclo, el alumnado obtiene mejores resultados en Geografía que en Historia.

Estos resultados se refieren al conjunto nacional, en los que Aragón obtiene una valoración que está ligeramente por encima de la media, lo que no significa que los resultados sean plenamente satisfactorios, por lo que se deriva la necesidad de una intervención en la línea de lo expresado en el Plan de Mejora.

Pasando a analizar el Proyecto de Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, y comparándolo con el actual decreto en vigor, resaltamos los siguientes aspectos:

* Ciencias Sociales: Geografía e Historia:

- El nuevo decreto contempla un total de 26 objetivos de los cuales 12 son comunes al área, 7 son específicos de Historia y 7 de Geografía, mientras que en el decreto vigente aparecen 11 objetivos generales.

- Los contenidos se vertebran ahora en torno a dos grandes apartados, Historia y Geografía, con cuatro epígrafes cada uno de ellos, que a su vez se completan con diversos enunciados de carácter más cerrado, que en los vigentes contenidos organizados en torno a tres grandes ejes y nueve bloques, de carácter muy abierto y general.A título personal,como Catedrático de Universidad de Geografía Humana, creo trasnochados algunos contenidos de geografía que se apoyan en la concepción del "espacio geográfico", que debería ser sustituida por la más actual y realista de "territorio". El nuevo Real Decreto se refiere sólo a contenidos conceptuales sin que se modifiquen los contenidos procedimentales y actitudinales.

- En cuanto a los criterios de evaluación en el nuevo decreto se pormenorizan en cada uno de los epígrafes y se señalan además 5 comunes. En el vigente, éstos se reducen a 29 y presentan un carácter más global para que sean interpretados por el profesorado.

* Los planteamientos en Lengua Castellana y Literatura son similares a los expuestos para el área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Concluyendo se ve claramente que estas propuestas se orientan a cerrar el currículum y los contenidos a impartir, así como a orientar al profesorado en la toma de decisiones en relación con la elaboración de sus proyectos curriculares, con la finalidad de homogeneizar y establecer un marco más común de contenidos.

Pero el gran debate estaría, aparte de en las decisiones que se tomen, en el para qué de lo que se quiera enseñar. Por encima de los contenidos estaría el papel formativo de las áreas que debe tender siempre a la formación integral del alumnado tanto científica como humana y para la

vida. Hay que establecer una seria reflexión sobre lo que el alumno debe aprender, desde qué momento, con qué metodologías, teniendo siempre en cuenta los estudios que durante estos últimos tiempos se han ido desarrollando en el mundo de las didácticas específicas y del aprendizaje del alumnado. No perdamos de vista que son muchas las variables que inciden en una enseñanza de calidad. La calidad no es sólo cuestión de contenidos sino de medidas diversas, que desde el momento que un alumno o alumna se incorpora al Sistema educativo, se adopten para atender correctamente, dentro de la diversidad y con claves de igualdad, al alumnado. Debemos apostar por la educación como uno de los pilares fundamentales de la sociedad del futuro, mejorando todo aquello que pueda contribuir a mejorar la educación del alumnado

Zaragoza 14 de mayo de 1998

EL CONSEJERO DE EDUCACION Y CULTURA



Vicente Bielza de Ory

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA

GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

mayo, 1998

Duque de Wellington, 2 · Tel. (945) 18 83 85-86 · Fax (945) 18 83 35-36 · 01010 Vitoria-Gasteiz

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El curso 1992-93 se puso a debate el Diseño Curricular Base correspondiente a esta etapa y a todas las áreas obligatorias que componen su currículo, en él se recogían, partiendo del ordenamiento legal (LOGSE y enseñanzas mínimas establecidas para todo el Estado

Este documento, en cada etapa, consta de tres partes:

- Definición, características, objetivos generales y directrices para la enseñanza-aprendizaje y para la evaluación
- Currículo de cada una de las áreas y de las líneas transversales
- Orientaciones para la elaboración del Proyecto Curricular de centro y las programaciones de área

Las directrices que se propusieron para la ESO se referían a los siguientes aspectos: el tratamiento lingüístico, la selección y la secuenciación de los contenidos, la atención a la diversidad, la orientación, la organización , la evaluación.

El Departamento de Educación ha optado por la máxima autonomía de los centros, en la regulación del currículo y de las cuestiones relativas a su puesta en práctica. En concreto ha optato por:

- dedicar el máximo posible de las "horas de libre disposición del centro", estableciendo unos horarios obligatorios de mínimos
- la obligatoriedad se refiere al ciclo (aunque hubiera preferido aplicarla sólo a la etapa), ya que así lo establecía el Real Decreto
- las competencias propias de la C.A. en materias de opcionalidad y optatividad se han atribuido a los centros

Implantación de la etapa

El calendario de implantación de los nuevos estudios y la desaparición de los estudios del sistema anterior en la C.A.País Vasco es el siguiente:

Año académico	Se implantan			Desaparecen		
1996-97	1° y 2° ESO			7° y 8° EGB		
1997-98	3° ESO			1° BUP	1° REM-1	1° FP-1
1998-99	4° ESO	1° Bachillerato	F.P. grado medio	2° y 3°BUP	2° REM-1 1° REM-2	2° FP-1 1° FP 2
1999-2000		2° Bachillerato	F.P. grado superior	COU	2° REM-2	2° FP 2

En 1996 se establece el nuevo mapa escolar de la red pública en al CAPV

Los centros públicos del País Vasco forman redes, de modo que las alumnas y los alumnos, desde el momento de su primera escolarización, sigue un itinerario en que tendrán prioridad hasta el final de sus estudios no universitarios. Esto no impide el derecho de los padres a cambiar, en cualquier momento de la escolaridad, el centro que prefieran para sus hijos, siempre que en el nuevo centro existan plazas disponibles.

Organización horaria y calendario

El número mínimo de horas de un ciclo (dos años académicos) es de 2.100 horas, que se deben repartir en 175 jornadas lectivas por año. Semanalmente, el mínimo de horas lectivas es de 30, en jornada lectiva partida. La distribución del tiempo escolar por ciclos entre las áreas es la siguiente:

	Ciclo 1º	Ciclo 2º
L.Vasca	245	245
L.Castellana	245	245
L.Extranjera	210	210
Matemáticas	210	210
C.Sociales	175	192
E.Física	140	140
Religión	105	105
C.Naturaleza *	140	90 *
Tecnología *	140	90 *
E.Plástica *	70	35 *
Música *	70	35 *
Espacio opcional	140	280
Tutoría	35	35
Libre disposición	115	18
Total	2.100	2.100

(*) áreas sujetas a optatividad en 4º curso

El espacio de opcionalidad

La propuesta del Departamento de Educación tiene las siguientes características::

- parte de un análisis de las capacidades que se pretenden desarrollar en esta etapa, y presenta una propuesta de opcionalidad ligada al desarrollo de las mismas
- estructura su oferta en cinco ámbitos de trabajo, que puedan servir como referencia para la organización de una oferta equilibrada por parte de los centros
- presenta un diseño curricular para cada una de las materias opcionales y se están publicando materiales curriculares ejemplificadores
- se ha tenido en cuenta determinados aspectos comunes; aspectos relacionados con los entornos más cercanos; objetivos y contenidos relacionados con el trabajo en grupo, y los procesos de resolución de problemas; cuestiones que les orienten en su futuro académico y profesional.

El tiempo destinado al espacio de opcionalidad aumenta según el ciclo: en el primer ciclo, un mínimo de 140 horas; en el segundo ciclo, un mínimo de 280 horas

Sobre la evaluación

La evaluación en esta etapa viene definida por la Orden correspondiente (BOPV 9-8-96). Entre otros, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Promocionan automáticamente al ciclo o curso siguiente los alumnos y alumnas con calificación positiva en todas las áreas o tengan un máximo de dos áreas con calificación negativa.
- En el caso de que un alumno o una alumna tenga calificación insuficiente en más de dos asignaturas, pero no en un número de áreas cuyo peso horario supere el 50 % del tiempo total, el equipo docente analizará si situación y podrá deteminar, por consenso o por decisión de dos tercios de sus miembros, el pase al curso siguiente siempre que existan razones que lo justifiquen.
- En los demás casos, deberán permanecer un año más en el ciclo o curso, medida que sólo se podrá aplicar una vez a lo largo de toda la etapa y, excepcionalmente una segunda vez, si el equipo docente estima que las expectativas del alumno son favorables.
- Excepcionalmente podrán obtener el Título de Graduado en Secundaria quienes hayan tenido calificación negativa en áreas que no supongan el 10% del tiempo total.
- Los alumnos que pasen de ciclo o curso con alguna asignatura con calificación de insuficiente deberán realizar actividades de refuerzo educativo.
- Como garantía para el alumnado, el centro hará públicos al comienzo del curso los objetivos y los criterios de evaluación que se van a utilizar para valorar el proceso y el aprovechamiento escolar del alumnado.Se reconoce el derecho del alumnado y de sus padres a ver los trabajos del alumno corregidos por el profesor y a reclamar cuando considere que la calificación asignada no es ajustada.

Las líneas transversales en la etapa

En el Decreto ren el que se establece el currículo de la ESO, se propone que, en la organización del mismo, los centros integren como líneas transversales cuestiones de interés social. En concreto y a modo de orientación se citan los siguientes:

- la educación en la igualdad entre los sexos
- la educación en los derechos humanos y para la paz
- la educación para el desarrollo
- la educación intercultural
- la educación para la salud
- la educación medioambiental
- la educación para el consumo
- la educación vial
- la educación en los medios de comunicación

El Departamento de Educación está promoviendo actuaciones, tanto de formación como de innovación educativa, generalmente en colaboración con otros Departamentos y Organismos.

Medidas de atención a la diversidad del alumnado.

La comprensividad de la ESO precisa que se prevean un conjunto de medidas para la atención a la diversidad del alumnado que modulen y complementen la acción educativa ordinaria.

Las medidas principales de carácter general son:

- la implantación de la figura del Orientador en todos los centros públicos de Secundaria
- la inclusión en el horario lectivo de la tutoría y la potenciación de esta figura, con un reconocimiento de su trabajo
- la reducción de alumnos por aula, del máximo obligatorio de 30 alumnos por aula, a un máximo de 25 alumnos por aula en el primer ciclo de la ESO
- la organización de la ESO adaptada a su edad, diferenciada aunque coordinada con otras etapas educativas que se imparten en el centro
- la formación del profesorado de Secundaria en prácticas tanto organizativas del aula como didácticas que faciliten una atención a las distintas situaciones del alumnado.

Las medidas de carácter específico son:

- concesión de créditos horarios para las actuaciones específicas de refuerzo educativo, tanto de carácter preventivo (agrupamientos flexibles, desdobles...) como corrector (actuaciones tutoriazadas individuales o en pequeños grupos, actuaciones grupales...)
- facilitación de recursos tanto humanos como materiales para que los centros lleven a cabo proyectos de intervención específica con alumnos menores de 16 años con graves problemas de adaptación escolar
- formación de grupos que desarrollen programas de diversificación curricular para alumnado mayor de 16 años que no vayan a conseguir los objetivos de la etapa por la escolarización ordinaria

En concreto, para la puesta en marcha de los programas de Diversificación Curricular, se ha dispuesto:

- un modelo de programa base, que sirva de orientación a los centros que deberán definirlo y tomarlo como referente básico para los programas individualizados
- un modelo para la evaluación psicopedagógica previa
- una propuesta didáctica y unos materiales curriculares que la desarrollan
- una propuesta de equipamiento del aula donde trabajan estos grupos
- una formación inicial y extensiva del profesorado que se responsabiliza de estos programas.

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

El año 1982 se establece un primer plan para la Educación Especial basado en el principio de la integración escolar.

La escolarización del alumnado con n.e.e. está normalizada hasta los 14 años y, a partir de esa edad, quienes sufren graves retrasos mentales se escolarizan en Aulas de aprendizaje de tareas.

BACHILLERATO

Implantación anticipada.

El Departamento de Educación comenzó la implantación anticipada del nuevo Bachillerato (en las Modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Tecnológico) durante el curso 1993-94, con la idea de experimentar dos aspectos básicos: **el diseño curricular propio de la Comunidad y una estructura organizativa**.

A partir del Decreto de Enseñanzas Mínimas, se elaboraron los Diseños Curriculares de para las diferentes materias, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

. seguir una **estructura común** para todos los Diseños
. partir, siempre que fuera posible, de las **áreas de la ESO** con las que tuvieran relación directa o que constituyeran una referencia básica para su desarrollo en esta etapa
. integrar el **carácter orientador** en el currículo de las materias
. aportar **orientaciones** didácticas y para la evaluación
. explicitar la **formación profesional de base** (que afecta a la madurez cognitiva y a los conocimientos científicos y tecnológicos que deben adquirir en esta etapa)

Así el Bachillerato en la C.A.P.V. tiene las siguientes características:

1. **Da una gran relevancia a la orientación.** así:
   . los propios centros, a partir del análisis de las necesidades e intereses de su alumnado organizan los itinerarios formativos.
   . se integra en el horario una hora de tutoría obligatoria en primer curso
   . se tienen en cuenta las demandas de formación para continuidad de estudios

2. **Posibilita la reversibilidad** (posibilidad de cambio de modalidad en 2° curso), con medidas como:
   . las materias específicas de una modalidad son ofrecidas como optativas para el resto de modalidades del centro y todas tienen el mismo tratamiento horario
   . en el 2° curso crece la parte específica de cada Modalidad, aumentando el número de materias optativas y decreciendo el espacio común.

3. **Flexibiliza la estructura,** con propuestas como:
   . máxima posibilidad de elección (únicamente condicionada a los recursos disponibles) que sea organizativamente posible
   . la oferta completa de materias de modalidad en cada curso y la posibilidad de cursarlas en cualquiera de los dos cursos (salvo materias con dos niveles).

Estructura y organización del Bachillerato

MATERIAS COMUNES			
CURSO PRIMERO		**CURSO SEGUNDO**	
Lengua castellana y Literatura	3	Historia	3
Euskera y Literatura	3	Lengua castellana y Literatura	3
Lengua Extranjera	3	Euskera y Literatura	3
Filosofía	3	Lengua extranjera	3
Educación Física	1		
Religión /Alternativa(a elegir)	2		
Tutoría	1		
Total	16	Total	12

BACHILLERATO DE TECNOLOGÍA	
CURSO PRIMERO	**CURSO SEGUNDO**
Tecnología Industrial I	Tecnología Industrial II (*)
Matemáticas I	Matemáticas II (*)
Física y Química	Física (*)
Mecánica	Electrotecnia (*)
Dibujo Técnico	Las no elegidas en el curso 1
3 materias de 4 horas	**3 materias de 4 horas**

BACHILLERATO DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD	
CURSO PRIMERO	**CURSO SEGUNDO**
Matemáticas 1	Química (*)
Física y Química	Biología (*)
Biología y Geología	Física (*)
Dibujo Técnico	Matemáticas II (*)
Ciencias de la Tierra y del Medio ambiente	Las no elegidas en el curso 1
3 materias de 4 horas	**3 materias de 4 horas**

BACHILLERATO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
CURSO PRIMERO	**CURSO SEGUNDO**
Matemáticas CC.Sociales I	Geografía
HªMundo contemporáneo	Griego
Latín I	Latín II(*)
Hª del Arte	Matemáticas CC.SS. II (*)
Economía	Economía y Organización de empresas (*)
	Hª de la Filosofía
	Las no elegidas en el curso 1
3 materias de 4 horas	3 materias de 4 horas

BACHILLERATO DE ARTES	
CURSO PRIMERO	**CURSO SEGUNDO**
Dibujo Técnico	Dibujo Artístico II
Dibujo Artístico I	Fundamentos de Diseño
Volumen	Imagen
Historia del Arte	Las no elegidas en el curso 1
Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica	
3 materias de 4 horas	3 materias de 4 horas

Materias optativas

Existen varios tipos de materias comunes:

1. Las **comunes** a todas las modalidades:2ª Lengua extranjera, Informática, Música, Actividad física, ocio y salud, Literatura contemporánea,- Literatura garaikidea.

2. Las **específicas de modalidad** que se imparten en el centro, es decir, podrá escoger también como optativas otras materias específicas de la propia modalidad que no haya cursado, o incluso, materias específicas de las otras modalidades que se impartan en el centro.

3. Las **optativas ligadas a cada modalidad concreta**. En cada una de las modalidades se pueden proponer varias materias optativas ligadas a diferentes necesidades formativas.

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD
• Derecho. • Procesos administrativos y de gestión. • Psicología y sociología. • Antropología Social. • Ciencia, Tecnología y Sociedad.	• Fisiología y anatomía humana (2º). • Técnicas de laboratorio. • Geología (2º). • Tecnología I. • Dibujo y diseño asistido por ordenador (2º). • Ciencia, Tecnología y Sociedad
TECNOLÓGICO	**ARTES**
• Dibujo y diseño asistido por ordenador (2º). • Electrónica. • Sistemas automáticos (2º). • Técnicas de fabricación mecánica. • Sistemas de representación (2º). • Ciencia, Tecnología.y Sociedad	• Estética • Naturaleza y materiales • Sistemas de representación (2º) • Informática para las Artes • Talleres artísticos: conservación y restauración, artes del libro, cerámica, pintura, escultura, fotografía

CICLOS FORMATIVOS.

La reforma de la Formación Profesional se inició el curso 96-97 y se va desarrollando curso a curso con la implantación de los Ciclos Formativos de grado medio y superior de las distintas familias profesionales.

El año 1998 el Gobierno Vasco ha aprobado el Plan Vasco de Formación Profesional, en el que se coordinan las actuaciones de los Departamentos de Educación, Trabajo e Industria en relación con este ámbito.

Se han creado los Institutos Específicos de Formación Profesional Superior, como centros especializados en determinadas familias profesionales, que asumen tareas de colaboración con el Departamento de Educación y de apoyo a otros centros.

Se han elaborado, a partir de las enseñanzas mínimas comunes, los currículos de 130 Títulos Profesionales. En todos ellos se incluye un Módulo sobre Calidad y se da especial relevancia al Módulo de Formación en Centros de trabajo.

LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Los Programas, conocidos en nuestra Comunidad Autónoma bajo el nombre de **Iniciación Profesional,** preparan para el desempeño de determinadas ocupaciones de Nivel 1 de cualificación profesional, al mismo tiempo que profundizan en la formación básica que se ha adquirido en la etapa formativa anterior (FP, REM, BUP, ESO), de manera que pueda proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas regladas; especialmente, en los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional.

Organización

FASES	DEFINICIÓN	DURACIÓN
Curso de Iniciación Profesional Básica	Se proporciona una preparación general para la inserción en distintos sectores laborales referidos a las capacidades de comunicación y relación personal, de manipulación de objetos y materiales, de observación y atención, de orden y seguridad, ...	*** Duración total : 1.000 h.** **Área de Iniciación Profesional : 15 h.** **Área de Formación Básica: 10 h.** **Área de orientación laboral y tutoría : 5 h.**
Periodo de profundización *(Este periodo no se realiza en todos los casos)*	Se organiza en función de un puesto de trabajo real, con unas necesidades de capacitación, unas tareas, unos instrumentos o herramientas. De esta forma se desarrollan las actitudes y aptitudes necesarias para que un trabajador o trabajadora llegue a una cualificación profesional que le posibilite ejercer una función, tarea y operación en un determinado entorno laboral.	**Duración total: 350 - 450 h.**
Fase de formación en centros de trabajo	Se realiza simultáneamente al periodo de profundización o a la finalización del mismo, incluye tareas y situaciones de trabajo vinculadas a la realidad productiva y al sistema de relaciones técnicas y sociales de la empresa, manejando equipos, aparatos e información real de la empresa y del puesto de trabajo.	*** Duración total: 450 h. máximo**

	ENTIDADES LOCALES	ENTIDADES PRIVADAS	TOTAL
Curso de Iniciación profesional básica	1923	553	2476
Profundización	665	38	703
Fase formación centros de trabajo	669	142	811
	2592	695	3287

EL ÁMBITO SOCIO-HUMANÍSTICO EN EL CURRÍCULO VASCO

El ámbito socio-humanístico **abarca un amplio campo de saberes humanísticos, sociales y económicos**. Engloba tanto estudios filosóficos y lingüísticos como sociales e históricos y se extiende a los económicos y empresariales. Comprende un conjunto de conocimientos y destrezas de alto valor formativo, relacionados con la indagación, interpretación y participación en los procesos sociales y lingüísticos, los cuales permiten profundizar en los distintos factores de la cultura y de la actividad humana.

A fin de garantizar una coherencia en el desarrollo de los currículos para el Sistema Educativo Vasco, se han tenido en cuenta unos mismos criterios generales, que se han ido adaptando a las diferentes etapas y áreas o materias. Entre otros, destacan los siguientes:

- Se recurre a marcos explicativos diversos, como son los de la propia Comunidad, los estatales o los internacionales, puesto que la creciente interdependencia y la globalización de muchos fenómenos y problemas, exigen acudir a una comprensión íntegra y multicausal de los diferentes hechos. Lo mismo ocurre respecto de los hechos a escala local o comarcal, a los que se propone acercarse para mostrar en situaciones reales los problemas o hechos que afectan al entorno más próximo, comprender sus relaciones con manifestaciones más globales y asumir la responsabilidad y la implicación que la sociedad vasca tiene en muchos de ellos.

- Las diferentes materias que conforman este ámbito pretenden dotar al alumno y a la alumna de medios con los que poder analizar y valorar de forma crítica la realidad, tanto la cercana, de Euskal Herria, como aquella de la que va teniendo conocimiento y que configura el mundo actual. En este sentido, los temas y contenidos que se le proponen le pondrán, en muchos casos, en antecedentes respecto a situaciones reales tanto de su propio entorno, como pertenecientes a otras sociedades., ampliando su capacidad de entender e incluso formular hipótesis ante problemas referentes al ámbito humano y social.

- A través de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Secundaria Obligatoria se proporciona al alumnado, junto a procedimientos e instrumentos propios de la investigación social y actitudes socializadoras y críticas, una visión de los hechos sociales, históricos y geográficos más significativos de este ámbito; en el Bachillerato se pretende profundizar en competencias específicas relacionadas con el método histórico, a través del conocimiento y análisis de un ámbito cronológico más cercano al alumno.

- Respecto a los contenidos procedimentales y actitudinales, se han tenido en cuenta las siguientes ideas:

  Los **contenidos procedimentales** se presentan organizados en tres ejes relativos al método de investigación en los ámbitos sociales :

  *la identificación de problemas y formulación de hipótesis,
  * la búsqueda, recogida y tratamiento de la información (de diferentes fuentes y con diferentes soportes) y los procedimientos explicativos,
  * y las técnicas de comunicación..

La aplicación práctica de este método culmina en la realización de alguna pequeña investigación, en la que los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de analizar un problema histórico, económico, social... de forma rigurosa y crítica y presenten los resultados valiéndose de los más diversos recursos.

- Los **contenidos actitudinales** se organizan igualmente en torno a otros tres ejes :

  * las **actitudes acerca del conocimiento social**, que implican la comprensión de la relatividad en la interpretación de las fuentes y el carácter provisional e inacabado de las conclusiones, así como la valoración de la necesidad de rigor en el análisis social ;
  * los valores y **actitudes de tolerancia, empatía y solidaridad** ante las desigualdades, la opresión, la injusticia o la violación de determinados derechos personales o coletivos ;
  * los valores y **actitudes ligadas a la participación**, tomando conciencia de la importancia de la participación activa y abierta a colaborar con los otros dentro y fuera del centro escolar

LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EN EL CURRÍCULO VASCO

Sobre los Modelos lingüísticos

La enseñanza en la Comunidad Autónoma del País Vasco es bilingüe. Todos los alumnos y alumnas se escolarizarán durante la ESO en alguno de estos tres modelos:

modelo A - La enseñanza se impartirá básicamente en castellano, pudiéndose impartir en euskera algunas actividades o temas del currículo escolar.
modelo B - La enseñanza se impartirá en euskera y castellano.
modelo D - La enseñanza se impartirá en euskera.

En los tres modelos la lengua y literatura castellana, la lengua y literatura vasca y las lenguas modernas se impartirán primordialmente en sus respectivos idiomas.

El Departamento de Educación asigna los modelos de enseñanza bilingüe a cada centro que imparta la ESO, teniendo en cuenta el modelo de enseñanza bilingüe del que proceden, la demanda general de estos modelos por parte de madres, padres y alumnado y la situación sociolingüística de la zona. A los alumnos que accedan a cualquier curso o ciclo de la ESO se les garantiza progresivamente la continuidad en el modelo lingüístico al que optaron en la E. Primaria.

Sobre el área de Lengua y Literatura

De acuerdo con la LOGSE y la Ley de normalización lingüística, el Decreto por el que se establece el currículo de la ESO en la CAPV propone como objetivo que todos los alumnos y alumnas deben alcanzar, al final de la escolarización obligatoria, una competencia lingüística en las dos lenguas de la Comunidad, euskara y castellano

En todas las etapas, materias que tradicionalmente se han enfocado por separado, como son Euskal Hizkuntza eta Literatura y Lengua Castellana y Literatura, se promueve una concepción y un enfoque básicamente similar para ambas, en una perspectiva más amplia y general que pueda facilitar que se alcancen en ambas lenguas los objetivos básicos de las educación lingüística y literaria de los alumnos y alumnas.

En ambas materias, y en su perspectiva propia también en el caso de la Lengua Extranjera, se pretende consolidar y ampliar la competencia comunicativa del alumnado, independientemente de la consideración de una u otra lengua como L1 o L2.

Un planteamiento curricular común no supone que se olvide que la realidad sociolingüística de la Comunidad evidencia una situación diglósica con diferentes grados de implantación del euskara y del castellano, siendo esta última, la lengua dominante.

Para responder a esta situación, se propone:

- que los centros definan el tratamiento lingüístico, que dirija el trabajo didáctico en este ámbito, a partir de una serie de principios para la normalización lingüística
- orientaciones metodológicas para el tratamiento del euskara en la ESO ("Euskara DBHn. Metodologiazko orientabideak"), que ayuden a adaptar las propuestas del currículo general a als condiciones lingüísticas del centro y del alumnado.

En el bachillerato, como etapa no obligatoria, se propone un currículo distinto para cada lengua, aunque manteniendo el mismo enfoque y se crea una materia optativa de Literatura contemporánea, que se puede ofertar en cualquiera de las Modalidades.

La consecución de estas competencias comunicativas exige profundizar tanto en los mecanismos que regulan la comprensión y producción de los diferentes tipos de discurso, a través del dominio de los procedimientos y estrategias implicadas en el uso de la lengua, como en el desarrollo de actitudes hacia los usos lingüísticos que favorezcan una comunicación satisfactoria.

Estos dos aspectos, los procedimentos y las actitudes implicadas en el uso de la lengua, se convierten en los ejes que articulan las propuestas curriculares a los largo de la escolarización de los alumnos y alumnas.

Los alumnos deberán alcanzar unos determinados conocimientos (lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos) que les permitan, en los sucesivos niveles y en los diferentes ámbitos de uso de la lengua, desarrollar determinados procesos de reflexión que contribuyan a la mejora de su uso. Así, a través de los contenidos ligados a la "**lengua como objeto de conocimiento**"se pretende una sistematización de la reflexión sobre el lenguaje, enfocada desde la perspectiva del uso lingüístico

En ambas lenguas, euskera y castellano, se propone un núcleo temático, **"La lengua y los hablantes"**, que siendo importante en cualquier currículo del ámbito lingüístico, resulta especialmente apropiado y necesario en el caso de los alumnos y alumnas que viven en el País Vasco, con una situación de lenguas en contacto y una diversidad lingüística debida a factores geográficos, históricos, sociales y culturales.

A través de este bloque, se pretende que los alumnos y alumnas reflexionen sobre los procesos de normalización lingüísitica, en el caso del euskera, así como que erradiquen prejuicios negativos hacia el mismo, valorando la pluralidad lingüística como un hecho de enorme riqueza cultural y que exige el desarrollo de actitudes positivas hacia el uso y presencia de las diferentes lenguas y de sus variantes.

La educación lingüística y literaria tiene como referencia el desarrollo de las competencias comunicativas en ***ámbitos y contextos socialmente significativos*** para el alumnado, buscando que los alumnos y alumnas sean capaces de adecuar el uso de la lengua a las diferentes situaciones que se le puedan presentar como ciudadano adulto y promocionando un cambio actitudinal que redunde en el logro de una eficaz comunicación.

Además de sus dos lengua propias, el alumnado debe profundizar en las competencias comunicativas adquiridas en una o varias lenguas extranjeras, que ha debido o podido desarrollar en la etapa anterior. En este sentido, en los últimos cursos se ha iniciado una experiencia de plurilingüismo en la que se promueve el aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria; así mismo, a través del espacio de optatividad, en secundaria obligatoria y en bachillerato, se promueve el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, ofreciendo mejores condiciones que para el resto de las materias opcionales.

En cualquier caso, el planteamiento lingüístico y el enfoque didáctico que se propone en los currículos de la primera y de la segunda lengua extranjera, es el mismo que el que se plantea para las dos lenguas propias del alumnado. Este hecho posibilita que el desarrollo curricular en el centro educativo sea posible hacerlo desde un ***planteamiento integrado de la lenguas***, en una perspectiva de aprovechamiento mutuo de muchas de las competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos adquiridas en cualquiera de ellas. Esto exige que el equipo docente de la etapa llegue a acuerdos sobre el desarrollo didáctico y la interpretación de los objetivos y contenidos que se propone trabajar con su alumnado.

La **literatura** en este área tiene como objetivo básico la comprensión, basada en la lectura, de textos literarios de todo tiempo y lugar, seleccionados en la medida que puedan cobrar actualidad en el contexto sociocultural de los alumnos, y que posibiliten el acercamiento a nuevos y viejos temas y a distintos puntos de vista sobre ellos. Se propone que la aproximación a los textos clásicos se facilite siempre que, por su capacidad de transcender el momento en el que fueron creados, puedan interesar al lector actual.

El hecho de ofrecer una propuesta curricular común para ambas lenguas, hace que en el diseño curricular no se especifiquen los contenidos relativos a la Historia de la Literatura en el apartado de los contenidos, aunque sí están expresados los aprendizajes que deben alcanzar a través de los criterios de evaluación (características estructurales, estilísticas y textuales de obras literarias, comprensión del fenómeno literario como hecho lingüístico, contexto cultural y socio-histórico en que aparecen las obras literarias claves...)

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Situación actual del sistema educativo en Cataluña

Educación infantil

En el curso 1990-91 se inició la escolarización de los niños y niñas de 3 años en los centros públicos de educación infantil y primaria añadiéndose progresivamente en todos ellos el aula de los 3 años (P3) a las aulas de preescolar ya existentes para niños de 4 y de 5 años (P4 y P5).

En estos momentos todos los colegios públicos de educación infantil y primaria ofertan escolarización a partir de los 3 años.

Por otra parte entre el sistema público y el privado la escolarización de los niños y niñas de 3 años alcanza el 100% del censo.

El sistema privado, no concertado por no ser etapa obligatoria, recibe ayudas de la administración educativa por medio de subvenciones.

El horario del ciclo entre 3 y 6 años en los centros de educación infantil coincide con el general de la primaria y se realiza en jornada partida de mañana y tarde: 3 o 3,5 horas por la mañana, entre las 9 y las 13 horas, y 2 o 1,5 horas por la tarde, entre las 15 y las 18 horas.

Educación primaria

Esta etapa, entre los 6 y los 12 años, se realiza en los centros de infantil y primaria. En el sector público estos centros no incorporan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En diciembre de 1995 se estableció un acuerdo con los sindicatos del profesorado en relación con las plantillas de los centros públicos. Este acuerdo establece la incorporación de las especialidades y un número total de maestros en función del tamaño del centro que permite atender perfectamente todas las necesidades de docencia y organización del centro.

El horario general de los centros de educación primaria es el que se ha expresado en el último párrafo del apartado anterior referente a la educación infantil.

En la ordenación general de la etapa y para favorecer la autonomía pedagógica de los centros un porcentaje del tiempo escolar disponible, alrededor de un 10%, no se ha atribuído a ninguna área en concreto y se ha dejado a disposición libre de los centros para que éstos puedan ajustar las actuaciones docentes a su proyecto curricular concreto y a las diferencias existentes entre sus alumnos (refuerzos, ampliaciones, lenguas extranjeras, intensificación de determinadas áreas, etc.)

La etapa se desarrolla en los centros de secundaria que en el sector público, los institutos, no están nunca integrados en los centros de primaria.

En la etapa de educación secundaria obligatoria la jornada escolar es partida entre mañana y tarde aunque 1 o 2 tardes por semana pueden ser no lectivas.

La etapa dispone de gran flexibilidad. Ésta es una de las características principales de su ordenación en Cataluña. Ello puede observarse en distintos elementos:

1. Una división del currículo en dos partes, una común y obligatoria para todos los alumnos a la cual se dedica aproximadamente un 60% del tiempo lectivo en el conjunto de la etapa; otra variable, a la cual se dedica el restante 40% del tiempo lectivo, que permite diseñar diferentes itinerarios educativos de los alumnos en función de sus capacidades e intereses y de sus perspectivas de futuro.

   La parte variable, que no se distribuye uniformemente a lo largo de la etapa sino que se incrementa progresivamente con el aumento de la edad de los alumnos, permite acentuar, según sus características, la ampliación de conocimientos, la iniciación en distintos campos del saber o el refuerzo de aprendizajes básicos.

2. La adopción del crédito como unidad de medida básica del tiempo lectivo de las distintas áreas y materias en substitución de la asignatura anual. El crédito son 35 horas lectivas equivalentes en los términos usuales de cómputo del tiempo a una asignatura trimestral de 3 horas a la semana.

   En las asignaturas fundamentales, con una amplia asignación de créditos, la concatenación de los mismos produce los mismos efectos que las asignaturas anuales tradicionales.

   En el resto de áreas y materias es posible organizar actividades lectivas en períodos de tiempo inferiores más ajustados a las necesidades individuales del alumno. Es normal que un

refuerzo, por ejemplo en ortografía, no requiera de la atención lectiva equivalente a una asignatura anual.

3. Diferentes niveles de organización: ciclos, cursos y trimestres.

Las prescripciones de la Administración educativa para la etapa se formulan por ciclos de dos años Por ejemplo, en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria la Tecnología tiene atribuidos 4 créditos. El centro docente tiene libertad para organizar las 140 horas equivalentes.

Los centros docentes concretan, con la visión del ciclo completo, la programación de actividades educativas de cada curso, teniendo en cuenta que la correspondencia usual de créditos y trimestres, permite, dentro de unas previsiones de carácter general, realizar ajustes trimestrales de los itinerarios previstos para los alumnos en su parte variable. Es posible, por ejemplo, que el itinerario de un alumno en la parte variable incorpore, por decisión de la junta de evaluación, un crédito de cálculo para afianzar este aspecto de las matemáticas.

4. La obligación de cursar en cada ciclo de la etapa un crédito de síntesis. Con esta denominación se designa un crédito especial que los alumnos cursan para desarrollar un proyecto o plan de trabajo en el que deben utilizar y aplicar los conocimientos adquiridos de forma global. Si, por ejemplo, se trata de estudiar la comarca del Vallès, los profesores de las distintas áreas programan actividades relacionadas con los conocimientos del área a través de las cuales los alumnos, individualmente y en grupo, recogen información y elaboran un trabajo de síntesis sobre el tema propuesto.

Bachillerato

La organización es también por créditos para el conjunto de los dos años. Las materias comunes y de modalidad tienen un número suficiente de créditos para que constituyan asignaturas anuales en uno u otro de los dos años, pero las materias optativas pueden tener cargas de créditos menores que permiten una mayor flexibilidad en el perfil final de los itinerarios educativos de los alumnos.

Entre las materias optativas que los centros deben ofrecer se encuentra una denominada "Prácticas en empresas" mediante la cual los alumnos con presencia efectiva en un medio laboral adquieren conocimientos sobre los requerimientos del mundo del trabajo. Con ello se contribuye a la orientación y a la formación enfocada a la posible inserción laboral o preparación profesional futuras.

Todos los alumnos del bachillerato deben efectuar un pequeño trabajo de investigación de manera que en la medida de sus posibilidades se entrenen en los procesos de recogida de información, elaboración de conclusiones y defensa de las posiciones adoptadas. Estos procesos son frecuentemente utilizados tanto en el mundo universitario como en la actividad profesional de técnicos responsables.

El bachillerato se realiza normalmente en horario de mañana y tarde aunque es frecuente que los alumnos dispongan de algunas tardes libres para el estudio y la realización de trabajos.

Formación Profesional

Los ciclos formativos de la nueva formación profesional se imparten en horario de mañana, de tarde o de mañana y tarde. Admiten diversas configuraciones con tal de mantener la carga lectiva total. Deben prever la compatibilización con el desarrollo de las prácticas en empresas o formación laboral de los alumnos en centros de trabajo.

Este último es uno de los aspectos más cuidados en la nueva formación profesional al que Cataluña, en la anterior FP, ya venía dedicando numerosos esfuerzos y recursos. El tema de una correcta realización de las prácticas en las empresas y de su inserción en el conjunto de actividades formativas del ciclo es fundamental.

En los ciclos formativos también debe realizarse un crédito de síntesis o de globalización y aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en los distintos créditos en que se organiza la docencia.

Garantía Social

Se realiza, coordinada desde el Departament d'Ensenyament, mediante la colaboración del Departament de Treball, del Departament de Benestar Social, de las Administraciones locales y de la iniciativa privada.

Adquiere distintas modalidades en función de las necesidades y expectativas de los usuarios.

Hay un modelo propio, los programas de transición al trabajo (PTT), que se realizan en colaboración con administraciones locales y empresas, que obtienen unos resultados muy notables de inserción laboral efectuando un diseño de las actividades formativas muy ligado por una parte a los intereses del joven y por otra parte a la realidad productiva de las empresas.

Se realiza un seguimiento individual exhaustivo de todos los alumnos que potencialmente son usuarios de los programas de garantía social y se aprovechan las posibilidades de formación ocupacional del Departament de Treball para hacer una oferta que llegue a todos los interesados.

Dades d'escolarització a Catalunya. Curs 1997-98		
Infantil 2n. Cicle		
% Alumnes matriculats	Sector Públic	59 %
	Sectro Privat	41 %
Taxa d'escolarització		105 %
% Unitats subvencionades		55 %
E. Primària		
% Alumnes matriculats	Sector Públic	56 %
	Sector Privat	44 %
% Unitats concertades		94 %
ESO		
% Alumnes matriculats	Sector Públic	61 %
	Sector Privat	39 %
% d'implantació del 2n. Cicle		56 %
Batxillerat		
% Alumnes matriculats	Sector Públic	77 %
	Sector Privat	23 %
% d'implantació		20 %
Cicles Formatius Grau Mitjà		
% Alumnes matriculats	Sector Públic	77 %
	Sector Privat	23 %
Alumnes matriculats		6.405
Cicles Formatius Grau Superior		
% Alumnes matriculats	Sector Públic	59 %
	Sector Privat	41 %
Alumnes matriculats		11.696

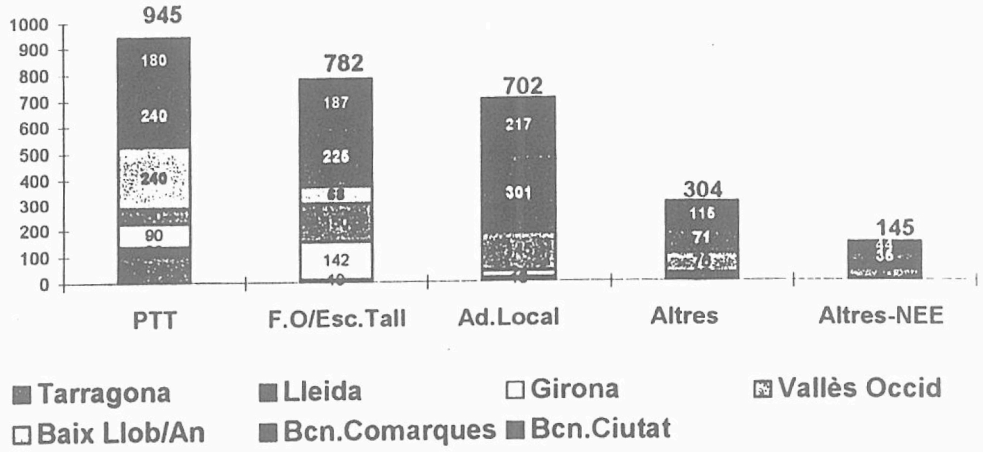
Subdirecció General d'Estudis i Organització. Abril, 1998

PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL CURS 97/98

Alumnes que el curs 96-97 no varen obtenir el Graduat en ESO i varen deixar l'institut. (potencials usuaris de PGS)

	% S/matr.	Alumnes	
BCN-CIUTAT	17,83	377	
BCN-COMARQUES	17,06	2.545	2.922
BAIX.LLOB/ANOIA	19,35	623	
VALLES OCCID	19,83	836	
GIRONA	16,31	479	
LLEIDA	11,29	125	
TARRAGONA	10,78	135	
	17,20	5.119	

2.878 ALUMNES INSCRITS A PGS'98



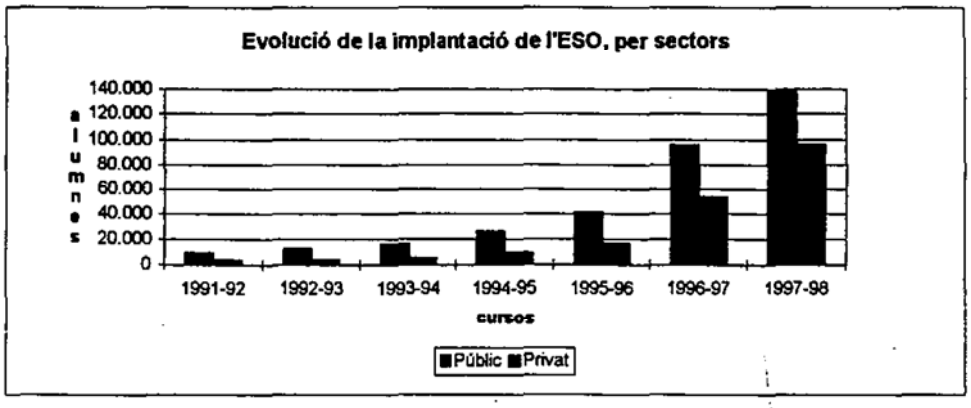
Alumnes inscrits a PGS, per modalitats i Delegacions Territorials.

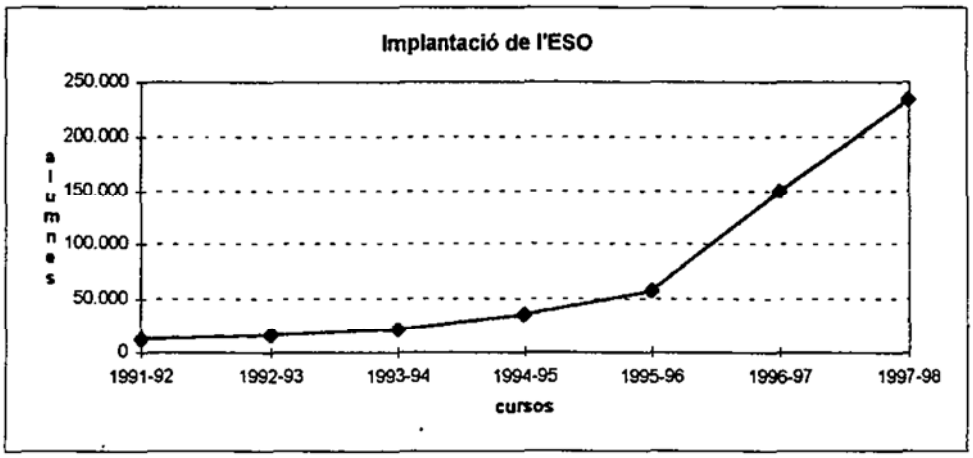
	PTT		Ad.Local		Altres		Altres-NEE		F.O/Esc.Tall		Total Alumnes
	Grups	Alumnes	Grups	Alumnes	Grups	Alumnes	Grups	Alumnes	Grups	Alumnes	
Bcn.Ciutat	12	180	14	217	8	115	5	44	-		
Bcn.Comarqu	16	240	21	301	5	71	2	35	-	412	1615
Baix Llob/An	16	240	-	-	1	15	2	11	-	68	334
Vallès Occid	4	60	10	145	6	76	1	15	-	150	446
Girona	6	90	2	24			-	-	-	142	256
Lleida	2	30	-	-	2	27	-	-	-	10	67
Tarragona	7	105	1	15			4	40	-		160
Totals	63	945	48	702	22	304	14	145	-	782 (*)	2878

(*) dades març/98 facilitades pel Servei Català de Col.locació.

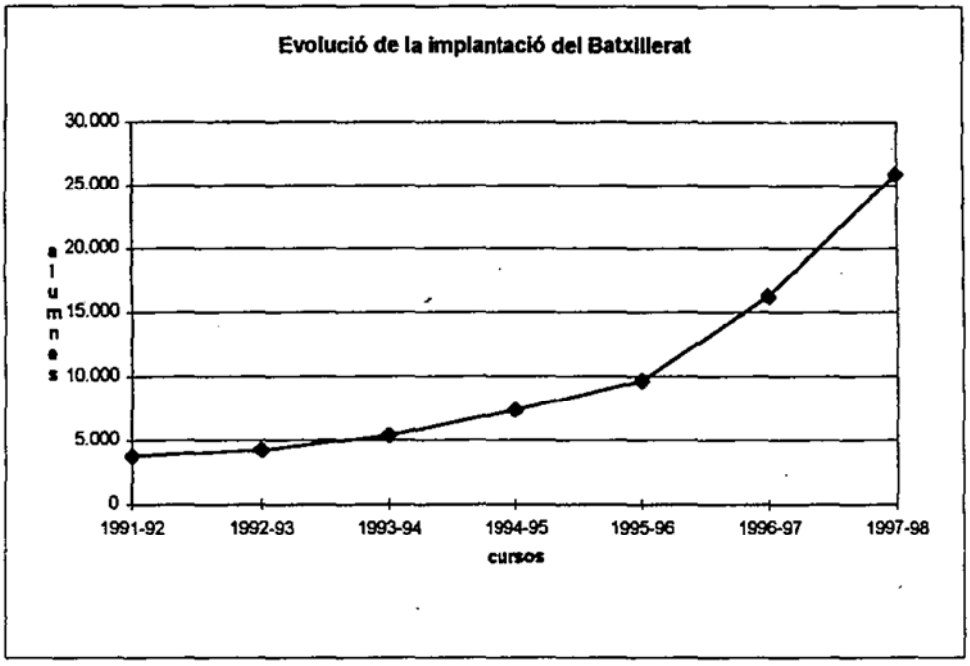
DADES DE L'INICI DEL CURS 1997-98 **ALUMNE**

EVOLUCIÓ DE LA IMPLANTACIÓ DE L'ESO						
CURS / SECTOR	PÚBLIC	%	PRIVAT	%	TOTAL	%
1991-92	8.688	71,6	3.454	28,4	12.142	100,0
1992-93	11.937	76,5	3.663	23,5	15.600	100,0
1993-94	15.980	74,7	5.421	25,3	21.401	100,0
1994-95	26.169	74,7	8.841	25,3	35.010	100,0
1995-96	41.030	71,6	16.251	28,4	57.281	100,0
1996-97	95.609	64,0	53.844	36,0	149.453	100,0
1997-98	138.000	59,0	95.933	41,0	233.933	100,0

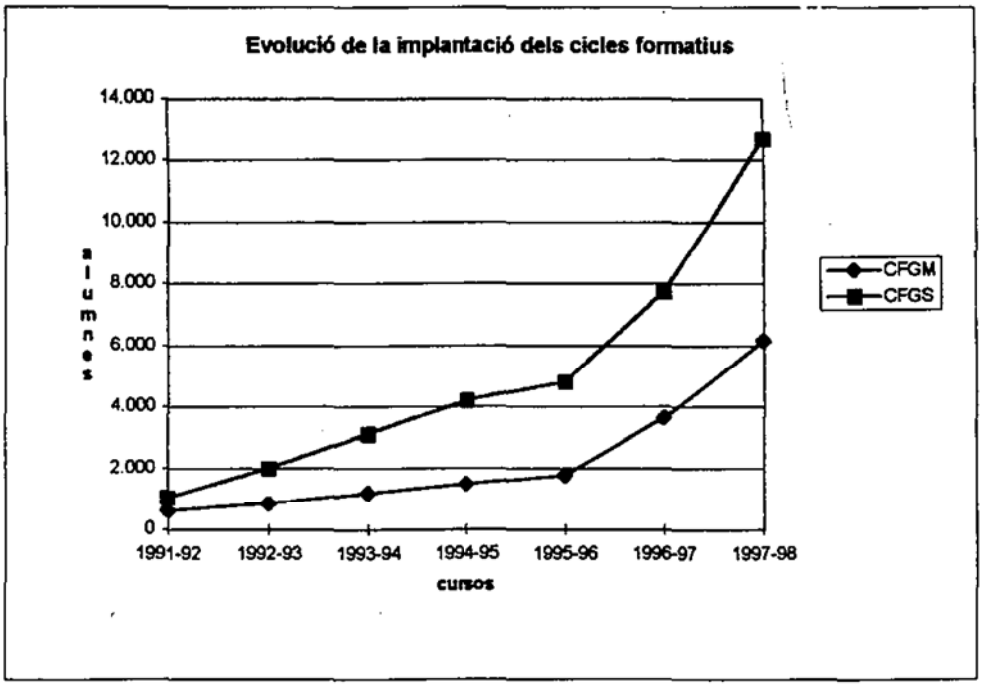




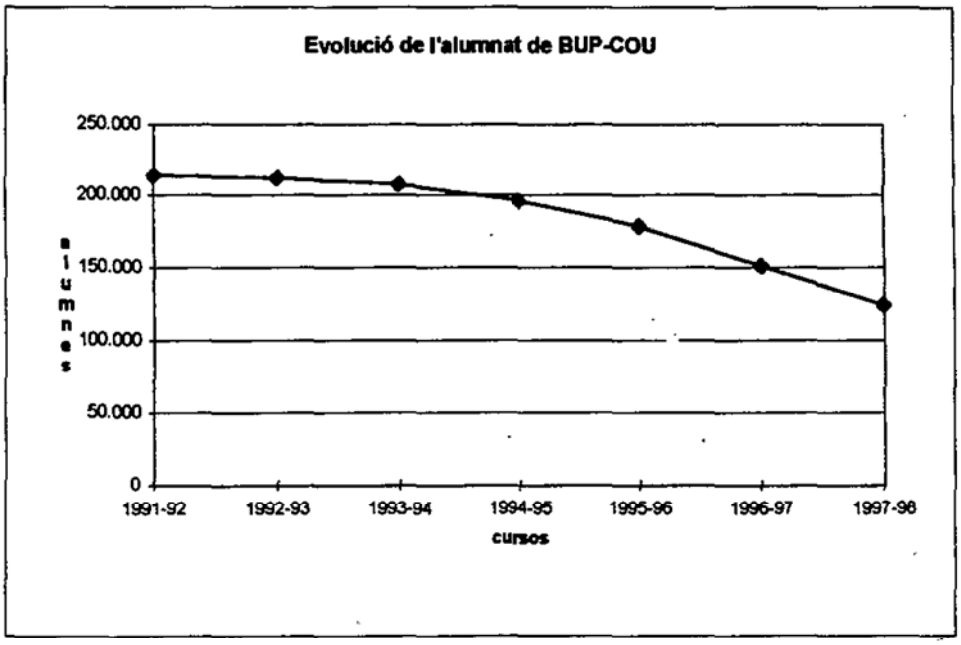
EVOLUCIÓ DE LA IMPLANTACIÓ DEL BATXILLERAT						
CURS / SECTOR	PÚBLIC	%	PRIVAT	%	TOTAL	%
1991-92	2.172	58,1	1.567	41,9	3.739	100,0
1992-93	2.664	63,4	1.541	36,6	4.205	100,0
1993-94	3.820	71,2	1.543	28,8	5.363	100,0
1994-95	5.367	73,2	1.964	26,8	7.331	100,0
1995-96	7.131	73,7	2.544	26,3	9.675	100,0
1996-97	12.530	77,2	3.701	22,8	16.231	100,0
1997-98	17.813	68,7	8.098	31,3	25.911	100,0



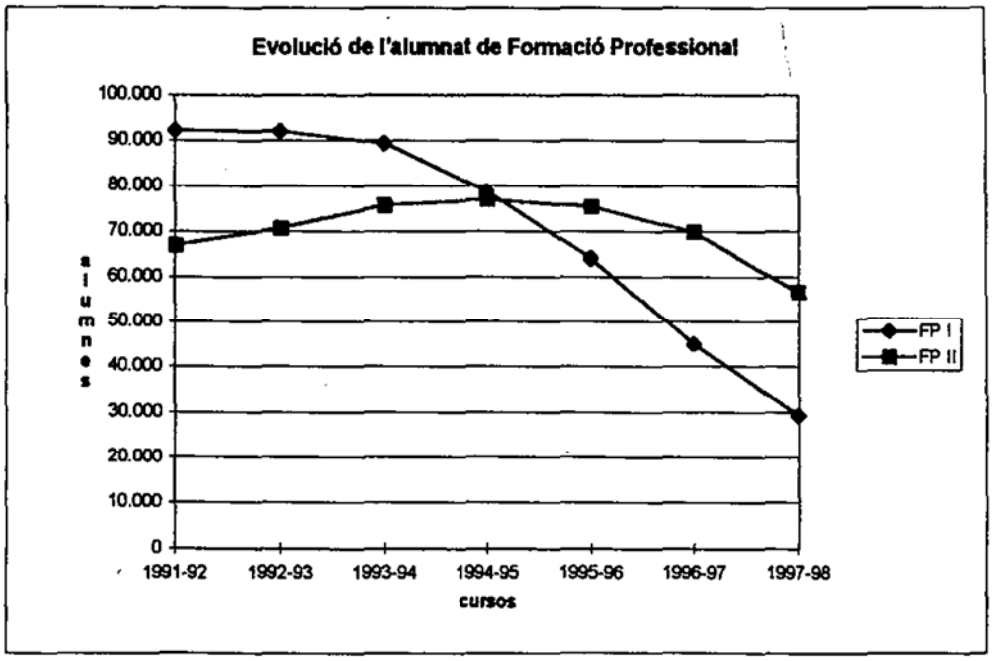
EVOLUCIÓ DE LA IMPLANTACIÓ DELS CICLES FORMATIUS						
CURS / SECTOR	PÚBLIC	%	PRIVAT	%	TOTAL	%
Cicles formatius de grau mitjà						
1991-92	547	88,7	70	11,3	617	100,0
1992-93	750	87,3	109	12,7	859	100,0
1993-94	1.059	89,7	122	10,3	1.181	100,0
1994-95	1.359	91,4	128	8,6	1.487	100,0
1995-96	1.582	90,0	175	10,0	1.757	100,0
1996-97	2.981	82,3	642	17,7	3.623	100,0
1997-98	5.067	82,3	1.091	17,7	6.158	100,0
Cicles formatius de grau superior						
1991-92	842	80,1	209	19,9	1.051	100,0
1992-93	1.605	80,3	393	19,7	1.998	100,0
1993-94	2.431	78,2	679	21,8	3.110	100,0
1994-95	3.182	76,0	1.005	24,0	4.187	100,0
1995-96	3.576	74,6	1.217	25,4	4.793	100,0
1996-97	5.047	65,2	2.692	34,8	7.739	100,0
1997-98	8.277	65,2	4.415	34,8	12.692	100,0



EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE BUP-COU						
CURS / SECTOR	PÚBLIC	%	PRIVAT	%	TOTAL	%
1991-92	136.986	64,0	76.999	36,0	213.985	100,0
1992-93	136.814	64,6	75.051	35,4	211.865	100,0
1993-94	135.914	65,6	71.423	34,4	207.337	100,0
1994-95	129.955	66,2	66.256	33,8	196.211	100,0
1995-96	118.065	66,1	60.538	33,9	178.603	100,0
1996-97	97.558	64,6	53.419	35,4	150.977	100,0
1997-98	78.514	63,3	45.598	36,7	124.112	100,0



EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE FORMACIÓ PROFESSIONAL						
CURS / SECTOR	PÚBLIC	%	PRIVAT	%	TOTAL	%
Formació professional de primer grau						
1991-92	53.083	57,6	39.052	42,4	92.135	100,0
1992-93	53.348	58,0	38.668	42,0	92.016	100,0
1993-94	52.823	59,0	36.658	41,0	89.481	100,0
1994-95	45.548	57,7	33.331	42,3	78.879	100,0
1995-96	35.701	55,8	28.273	44,2	63.974	100,0
1996-97	23.013	51,2	21.967	48,8	44.980	100,0
1997-98	15.261	52,1	14.022	47,9	29.283	100,0
Formació professional de segon grau						
1991-92	38.420	57,5	28.440	42,5	66.860	100,0
1992-93	41.655	59,0	28.945	41,0	70.600	100,0
1993-94	45.528	60,1	30.234	39,9	75.762	100,0
1994-95	46.525	60,4	30.505	39,6	77.030	100,0
1995-96	45.622	60,5	29.794	39,5	75.416	100,0
1996-97	41.798	59,8	28.060	40,2	69.858	100,0
1997-98	34.331	60,7	22.270	39,3	56.601	100,0



ANEXO 4

PROPUESTAS DE PROFESORES Y GRUPOS

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

DPTO. FILOLOGÍA
Avda. Los Castros s/n
39005 Santander

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

4702

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTUR
REGISTRO GENERAL ENTRAD
23.4.1998 19800034073 13:14:1

Sr. Presidente:

Le envío la carta que redactó el Seminario de Lengua y Literatura del IES de Heras (Cantabria) junto con el anexo de firmas de los profesores de IES y de los centros privados. La carta ha sido remitida a todos los centros públicos y privados de Santander y Cantabria. En su mayoría son centros con LOGSE[1], pero han querido unirse en sus demandas los centros de COU.

Las firmas de los coordinadores de Lengua y Literatura LOGSE, Lengua Española (COU) y Literatura Contemporánea de la Universidad de Cantabria expresan nuestro convencimiento de que, al estudiar la Reforma de las Humanidades, tengan en cuenta la experiencia y preocupación por la enseñanza de la Lengua y la Literatura de un amplio grupo de profesionales.

Atentamente

Rosario Portillo

SR. PRESIDENTE DE LA COMISION PARA LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES

[1] En Cantabria se ha implantado el Bachillerato LOGSE desde 1992.

PROFESORES Y COORDINADORES DE
ENSEÑANZAS MEDIAS Y UNIVERSIDAD

Santander, 26 de febrero de 1998

EXCMA. MINISTRA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Y COMISIÓN DE HUMANIDADES:

Una amplia representación de profesores de Lengua castellana y Literatura del Bachillerato L.O.G.S.E. junto con profesores de Lengua española y Literatura de B.U.P y C.O.U. de distintos I.E.S. e I.B. de Cantabria, reunidos el pasado 26 de enero con la coordinadora del Bachillerato L.O.G.S.E.- Universidad y la coordinadora de Literatura de C.O.U., acordamos, por unanimidad, la redacción de este escrito en el que queremos manifestar nuestras principales inquietudes ante la próxima reforma de las Humanidades en el nuevo Bachillerato y ante alguno de los puntos del borrador para la futura reforma de la Selectividad. Resumiríamos dichas inquietudes en cuatro puntos:

1.- El número de sesiones lectivas actuales asignadas a la materia de Lengua castellana y Literatura I en el curso 1º de Bachillerato (tres) nos parece insuficiente; cuatro o cinco sesiones semanales sería lo conveniente para poder alcanzar los objetivos propuestos en este curso. Es obvio que además de tener que impartir conocimientos sobre periodos literarios con sus autores y obras clave, se ha de enseñar a relacionar éstos con su contexto histórico-cultural, se han de hacer lecturas y comentarios de obras, deben elaborarse comentarios de textos (y no sólo literarios) con cierta rigurosidad y deben seguir practicándose actividades básicas propias de la E.S.O. que gran

número de alumnos no han superado en esta etapa, como: ortografía, lectura expresiva, y expresión escrita y oral. De igual modo, se ha de trabajar la Lengua no sólo en su carácter de instrumentalidad, sino también como materia específica.

Asimismo, resultan insuficientes las tres sesiones semanales asignadas al 2º curso de Bachillerato para la Lengua castellana y Literatura II, donde la visión de la Literatura española del siglo XX se reduce al estudio de cuatro obras monográficas y su correspondiente contexto histórico y literario. En el tiempo que resta se han de hacer comentarios críticos de ensayos, textos periodísticos, humanísticos y otros, con todo lo que esto implica de práctica de Gramática, léxico, etc. Creemos, por tanto, que convendría un aumento de sesiones (a cuatro o cinco, por semana).

Este incremento de horas debería aplicarse, también, al curso de 2º de E.S.O., donde se están impartiendo sólo tres sesiones semanales, deficiencia que repercutirá muy negativamente en el ciclo siguiente.

La sustitución, cada vez más frecuente, de la metodología transmisiva por una metodología activa y, sobre todo, la importancia dada al ejercicio de la expresión oral y escrita, hace que los alumnos necesiten más tiempo lectivo para sus aprendizajes. Por otra parte, los profesores de esta asignatura (con una media de 18 horas lectivas semanales, cinco grupos y unos 140 alumnos) necesitamos una reducción de alumnado para poder corregir debidamente no sólo las pruebas ordinarias, sino todo tipo de escritos (composiciones de intención literaria y no literaria, comentarios de texto, trabajos de obras, transcrip-

ciones de exposiciones orales, etc.) y poder, así, mejorar, aparte de los conocimientos, su nivel de expresión; de lo contrario, gran parte de la metodología activa empleada no surtirá efecto en la mejora de la calidad de la enseñanza.

No obstante, para algún curso, podría estudiarse la posibilidad de separar la Lengua y Literatura como dos materias diferentes (aunque muy relacionadas), de modo que se impartiesen en horario distinto.

2.- La Literatura universal, que es optativa en 2º de Bachillerato (modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales), debiera ser conocida por todo alumno que curse esta etapa, pues es fundamental para alcanzar dos de los objetivos propuestos en el "curriculum" del Bachillerato (R.D. 1979/1992, de 2 de octubre. B.O.E. 21, octubre del 92):

- Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, y los antecedentes y factores que influyen en él.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de información y enriquecimiento cultural.

3.- Referente a la Selectividad: insistimos en la importancia de que se mantenga, como hasta ahora, el valor numérico o la ponderación de la prueba de Análisis de texto, y conocimientos de Lengua y Literatura, sin que dependa de la modalidad de Bachillerato elegida o de la opción posterior del alumno.

4.- Por último, también en relación con la Selectividad, pedimos que la duración actual de dicha prueba de Análisis de texto, y Lengua y Literatura se amplíe, pues este ejercicio, que

requiere la lectura atenta del texto, la redacción del comentario (previo análisis y estructuración) mas la contestación a cuestiones de Lengua y Literatura, no puede realizarse sólo en una hora y media.

Adjuntamos a este escrito las correspondientes firmas que lo avalan:

Rosario Portillo

Coordinadora Lengua y Literatura LOGSE

Isabel Tejerina

Coordinadora Literatura CCU

Tomás Labrador

Coordinador Lengua Española C.C.U.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

DPTO. FILOLOGÍA
Avda. Los Castros s/n
39005 Santander

A N E X O

Fdo.: José Manuel Sánchez Martínez

Fdo.: Edward Dalley Benson

PROFESORES FIRMANTES DEL I.E.S. "LA GRANJA" de HERAS
(DPTO. DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA)

BLANCO MARTÍN, Mª Ángeles:

GALNARES BARREDA, Carmen:

OCEJA CALDERÓN, Belén:

PACHO VOCES, Magdalena:

PELLÓN INCERA, José Mª:

SUSCRIBO EL DOCUMENTO SALVO EL ÚLTIMO PÁRRAFO DEL PUNTO 1

RUESGA GARCÍA, Purificación:

SÁNCHEZ PÉREZ, Manuel:

En Heras, a 26 de febrero de 1998.

PROFESORAS FIRMANTES DEL I.E.S. "ALBERTO PICO", DE SANTANDER

(DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA)

		D.N.I.
BARRIO ARREDONDO, Mª Eugenia:		13823773
BENEDICTO VEGA, Mª del Pilar:		13793508
BENITO REVILLAS, Mª Ascensión:		13.659.481
GUZMÁN MARTÍNEZ, Susana:		38.425.403

Santander, 1 de abril de 1998.

PROFESORES FIRMANTES DEL I.E.S. "LEONARDO TORRES QUEVEDO" DE SANTANDER

(DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA)

BOYERO PAVÓN, Angel .....

DÍEZ LÓPEZ, Francisca.....

GUTIÉRREZ GÓMEZ, Felisa.....

JIMENO SANZ, Francisco.....

MARTÍN CORTÁZAR, María.....

PEÑA GÓMEZ, Mercedes.....

SOLADANA CARRO, Amaro.....

En Santander, 1 de abril de 1.998

PROFESORES FIRMANTES DEL I.E.S."VALENTIN TURIENZO"- COLINDRES

(DPTO. DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA)

Elena CAMACHO

Natividad MARINA

María Jesús MARTINEZ

José María MONTES

José Antonio ALONSO

Javier GUTIERREZ

José Antonio VILLARROEL

En Colindres, a 7 de abril de 1998

PROFESORES FIRMANTES DEL

I.E.S FUENTE FRESNEDO de Laredo

Departamento de Lengua Castellana y Literatura

BLANCO GONZÁLEZ, Mª JOSÉ

D.N.I. 13.891.731

CUESTA ABAD, ELENA

D.N.I: 50.282.745

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, JESUSA

D.N.I 14243083

RÍO GIL, JOSÉ Mª del

D.N.I 51047.515

ROMÁN RODRIGO, LUISA

D.N.I 11.715004

En Laredo, a 3 de abril de 1998

Colegio Sagrados Corazones de Torrelavega 31 marzo

Mª D. Trugeda Merinella

Fdo: Mª Antonia Zubizarreta.

Fdo: Raúl Gonzalez Mangas

Estamos encantados con vuestra iniciativa

Un saludo

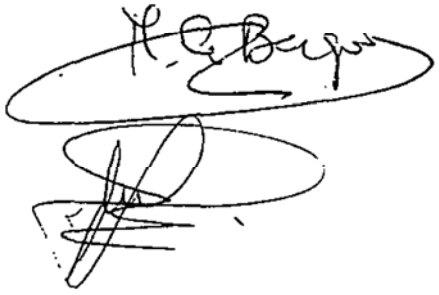
Gutiérrez Valdés

PROFESORES FIRMANTES DEL COLEGIO "NTRA SEÑORA DE LA PAZ"
(DPT. DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA)

BELZA SAGARDOY, José Manuel
DNI: 13.271.809



BENGOA RUILOBA, María Antonia
DNI: 13.894.096



GARCÍA RODRÍGUEZ MIGUEL F.
DNI: 13.676.241

En Torrelavega, a seis de Abril de 1.998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
" RÍA DEL CARMEN "
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
MURIEDAS - CAMARGO

Rosario Portillo Mayorga
Coordinadora Lengua y Literatura L.O.G.S.E.
I.C.E. — Universidad de Cantabria
Avenida de los Castros s/ nº
39005 SANTANDER

Te adjuntamos la relación de firmas de miembros del Departamento de Lengua que apoyan la petición de aumento de horario y que surgió del I.E.S. de Heras en febrero de este año. Un saludo.

Fdo. Blanca Gutiérrez
Jefa del Dpto.

PROFESORES FIRMANTES DEL I.E.S. "Ría del Carmen" DE CAMARGO

FREIRE PÉREZ , J.Manuel

GUTIÉRREZ MORLOTE , Blanca

JEREZ MONTERO , J. Carlos

MARTÍN BLANCO , Purificación

PALAZUELOS LLANO , Rosana

ZUBELDÍA GIL , Concepción

Muriedas de Camargo 1 de abril de 1.998

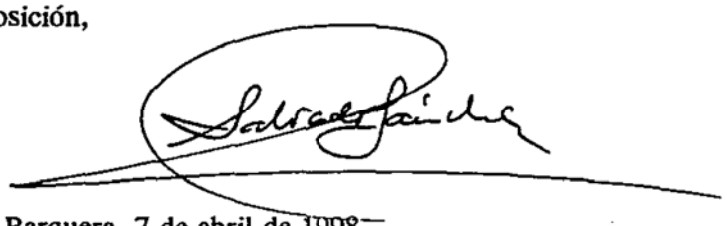
Dª Rosario Portillo Mayorga
Coordinadora de Lengua y Literatura LOGSE
Dpto. de Filología
Universidad de Cantabria

Estimada Colega:

Adjunta te remito la lista de firmas de los miembros de este Seminario. La coincidencia con vuestro escrito ha sido casi total. Uno de los miembros, que conoce ya por experiencia el nuevo sistema, ha mostrado alguna reticencia respecto a vuestra pretensión de separar la Lengua de la Literatura. Coincide, sin embargo, en la necesidad de la ampliación del número de horas.

Personalmente, creo que sería necesario exigir en nuestra materia, como se hace ya en otras, desdobles y reducción de número de alumnos para hacer viable una metodología activa, que es absolutamente necesaria para nuestra disciplina.

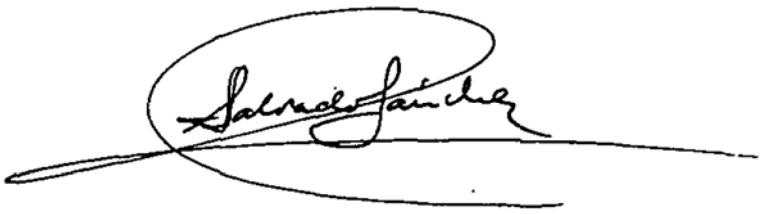
A tu disposición,



San Vicente de la Barquera, 7 de abril de 1998

PROFESORES FIRMANTES DEL I.B. "JOSE HIERRO" DE SAN VICENTE DE LA BARQUERA
(DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANAS)

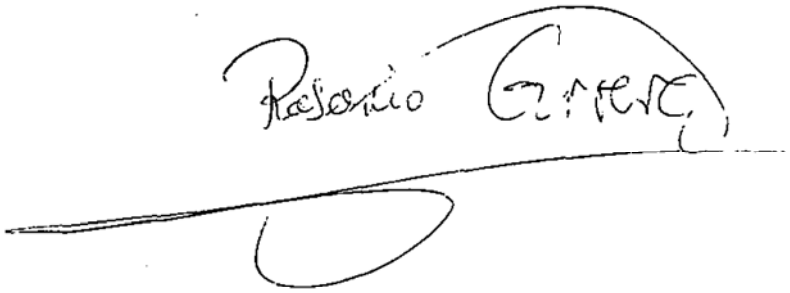
SÁNCHEZ FUSTER, Salvador



MOYA PEREDA, Marta Elena



CARRERA MODREGO, Rosario



San Vicente de la Barquera, 7 de abril de 1998

PROFESORES FIRMANTES DEL COLEGIO "ESCLAVAS DEL SAGRADO CORAZÓN" DE SANTANDER
(DPTº DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA)

BENEDICTO LÓPEZ, Mª Milagros: M. M. Benedicto

D.N.I. 14.891.701

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Mª Isabel:

D.N.I.
13.888.613 Mª Isabel Fernández

GONZÁLEZ NOVAL, Mª Encarnación: Encarnación González Noval

D.N.I. 13.737.210

BAHÓN LÓPEZ, Mª Dolores: Mª Dolores Bahón López
(Sustituta)
D.N.I. 13795974

SANTIAGO FERNÁNDEZ, Mª DEL Pilar: Mª del Pilar Santiago

D.N.I. 50.267.915

En Santander, a 2 de abril de 1998

PROFESORES FIRMANTES DEL I.E.S. " BERNARDINO DE ESCALANTE"

DE LAREDO

DPTO. DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

BARRERAS PÉREZ, CONSUELO

CARBALLO CALVO, Mª LUISA

GARMA PEÑA, PIEDAD

HERNANDO CARBALLO, MERCEDES

ORDÓÑEZ MEDIAVILLA, FIDEL

SAIZ DE LOBADO ALONSO, Mª ASUNCIÓN

Carlos Forcadell Alvarez
Universidad de Zaragoza

Historiografía española e Historia nacional: la caida de los mitos nacionalistas.

Esta intervención se propone argumentar que la historiografía profesional española hoy no es nacionalista y que los mitos fundantes del nacionalismo español, necesarios desde comienzos del XIX para socializar y afirmar la nueva nación y el nuevo estado liberal, fueron construidos, como en todos los casos, a base de imaginación, fantasía y desmemoria, pero hoy están desactivados, se encuentran alejados de las preocupaciones de los historiadores, o se han convertido en materia objetivada de la crítica histórica. Consecuentemente, esta realidad también se refleja en los niveles educativos secundarios y universitarios.

Si se aplican unos criterios exigentes de profesionalidad también es difícil encontrar concepciones de la historia como instrumento de persuasión nacionalista en la historiografía catalana, vasca, gallega, andaluza..., o en la voluminosa producción historiográfica de ámito territorial y local. Los historiadores profesionales vascos no resultan muy proclives al nacionalismo historiográfico, que ha tenido escaso arraigo en las estructuras universitarias, y la historiografía más profesional y rigurosa se ha consolidado al margen del nacionalismo (J.L. DE LA GRANJA, 1995). Los historiadores vasos se han ocupado mas bien, y no sin riesgo, en llevar a cabo una sistemática racionalización y desmitificación del imaginario histórico nacionalista, desde la historia política (J.CORCUERA), desde la crítica filológica (J. JUARISTI), desde la antropología (J. ARANZADI)...

Los historiadores catalanes advirtieron tempranamente sobre el hecho de que las reacciones contra el españolismo y el nacionalismo historiográficos caían en las mismas desviaciones que pretendían atacar, recurriendo a mitos e invenciones contrapuestos pero paralelos, en la medida en que se sustentaban en concepciones historicistas y esencialistas de la historia y de la identidad

catalanas; se sentían molestos ante la alternativa que algunos les planteaban, según la cual o se hacía historia nacional catalana o se hacía historia nacional española. (B. DE RIQUER, 1990). A quienes avisaban del peligro de que las historias nacionales catalanas resultaran ser meras parodias de las envejecidas historias nacionales españolas se les respondió con un panfleto anónimo que les acusaba de estar al servicio del nacionalismo español. Una curiosa polémica entre historiadores se proyectó sobre la opinión pública catalana. Y algunos hubieron de recordar algo tan obvio y evidente como que "confondre l'anàlisi del passat amb la catequesi nacionalitzadora equival a confondre la feina de l'historiador con la del Mesies" (P. ANGUERA, 1993), o que el objeto de la historia no ha de ser "La Patria", sino los problemas y los procesos históricos que afectan a los colectivos humanos. Unas cautelas elementales que ya tenía que recordar para su tiempo un FUSTEL DE COULANGES: "le patriotisme est une vertu, l'Histoire est une science, il ne faut pas les confondre"; hoy, entre nosotros, el término castellano "patriotismo", en creciente desuso, sugiere más enfermedades colectivas que virtudes públicas. Posteriormente los historiadores profesionales catalanes insisten en las limitaciones de buena parte de las investigaciones recientes, que tienden a estudiar Cataluña como un todo aislado "por militancia, por comodidad o por ignorancia", y en que es necesario superar el "endocentrismo" de la historiografía catalana (P. ANGUERA, 1995).

De modo que tenemos una buena noticia: los historiadores profesionales no son nacionalistas, como es propio de sociedades complejas, plurales, heterogéneas y democráticas en las que prevalecen los derechos fundamentales de los ciudadanos como ciudadanos, y no algún tipo de derechos particulares por razones de etnias imaginarias, religión, lengua o historia diferentes. Y la noticia es mejor si se comprueba que la escasa propensión de los historiadores al nacionalismo parece generalizada. G. NOIRIEL (1997) anota que la mayoría de los historiadores franceses ya no son nacionalistas, como en Estados Unidos, en Gran Bretaña o en Alemania. Aunque añade que "si la historiografía francesa sigue siendo fundamentalmente nacional, mientras que la mayoría de los historiadores ya no son nacionalistas, es porque el público al que éstos se dirigen se compone de lectores franceses, interesados por problemas franceses". Pues en estas cuestiones hay que

distinguir el plano del laboratorio académico y universitario en el que se produce la investigación histórica, según unas normas más o menos consensuadas por una comunidad profesional y científica, de la proyección de temas y elaboraciones históricas al gran público, un escenario mediático en el que la demanda de conocimiento histórico se cruza con la oferta de los historiadores que buscan los favores del público. Es lo que HABERMAS, en la famosa disputa de los historiadores alemanes, bautizó como "-el uso público de la Historia", distinguiendo un discurso científico en sentido estricto de otro "ético-político" trasladado a la esfera de los medios de comunicación.

De modo que habría que distinguir los tres planos diferenciados en los que se desenvuelven la práctica historiográfica y el conocimiento histórico: el ámbito más profesionalizado o científico, la proyección pública a la sociedad de los temas seleccionados y de sus formas de interpretación y tratamiento, y el de la regulación de su transmisión al sistema educativo, asunto, este último, que es el que nos convoca aquí.

Un análisis del crecimiento y de la renovación historiográfica de los últimos quince o veinte años permite sostener que se han desplegado por territorios muy alejados de cualquier tipo de preocupaciones nacionalistas; asociaciones, congresos, revistas especializadas, la producción universitaria que sustenta estos marcos organizativos de presentación de la investigación histórica, no manifiestan ningún interés por ponerse al servicio de alguna causa nacionalista, sino más bien una clara reacción contra toda suerte de planteamientos historicistas o esencialistas que nieguen la posibilidad de operar con supuestos generalizadores. El enorme crecimiento cuantitativo de los estudios de historia local, regional o territorial suele ir acompañado por justificaciones teórico metodológicas que legitiman la reducción y la multiplicación de la escala y se preocupan por desmarcarse de los riesgos historicistas o positivistas (C. FORCADELL, 1996). La progresiva especialización temática y espacial de la historiografía convierte en recuerdos extravagantes e ilegibles las especulaciones sobre "la idea de España" que fueron rodando, por la Academia y por la calle, desde el Regeneracionismo hasta la época del franquismo. Para la historiografía profesional

española ya no hay mitos nacionalistas a combatir. En general se observa más proclividad a poner las competencias profesionales al servicio de una causa militante, sea el ecologismo, el feminismo, la clase trabajadora o el neoliberalismo, que al servicio de causas nacionales. Si esto es así dentro de la profesión, y no solo en España, no tendría porqué haber mayores dificultades para que los historiadores profesionales nos pusiéramos de acuerdo en el marco general de los contenidos que han de transmitirse al sistema educativo.

Pero si del plano profesional pasamos a las demandas culturales de consumo de historia y a la escena mediática las cosas ya no están tan claras, pues ciertamente existe un público que pide legitimaciones históricas de pasados peculiares y de identidades operativas cultural y políticamente en el presente, así como historiadores dispuestos a proporcionarlas. Aquí lo que voy a proponer, con más dudas que seguridades, es que las demandas de un análisis histórico orientado desde la necesidad de reforzar la existencia del actual estado-nación español existen, pero son más débiles, o menores que en aquellos territorios en los que sectores significativos de la población participan cultural y políticamente en la construcción de una identidad diferenciada. En la política nacional española no ha surgido ninguna organización política que haya convertido al nacionalismo español en el eje central de su actividad pública, cosa que sí ha sucedido en Francia, Italia o Alemania. Se podrá pensar que hay un extendido nacionalismo español implícito, oculto o inconfeso, tan seguro de sí mismo que no precisa movilizarse ni buscar enemigos, pero en todo caso, es otra buena noticia el hecho de los ciudadanos españoles no parezcan proclives a manifestaciones nacionalistas, no se entusiasmen con banderas o con ignotos himnos nacionales, carezcan de símbolos, rituales y fiestas patrióticas, como no sea la tan laica como escasamente entusiasta jornada que celebra la promulgación de la vigente Constitución, bien adecuada, por cierto, al "Patriotismo Constitucional" que Habermas predicaba y recomendaba a sus conciudadanos alemanes.

El gran protagonista de esta historia, el moderno nacionalismo español, así como su configuración desde comienzos del siglo XIX, su evolución y sus diversas versiones hasta hoy, apenas han merecido la atención de los investigadores, salvo en reflexiones recientes y menores

(*Estudios sobre nacionalismo español*, Salamanca 1994); ni siquiera la actualidad de una perspectiva de historia sociocultural que enfatiza la dimensión de construcción cultural (invención) que tienen las tradiciones, las naciones, las clases o el género ha producido hasta ahora otros resultados que algún título de un hispanista británico atento a la moda y al mercado editorial, con contenidos más conocidos y tradicionales que novedosos (I.FOX,1997). Nadie se ha planteado cómo los españoles llegaron a serlo, o como llegaron a ser ciudadanos españoles los súbditos catalanes, vascos o canarios de la monarquía del Antiguo Régimen. Las aproximaciones al surgimiento y difusión de la historiografía nacional española que acompaña a la construcción del moderno estado nación tienen más entidad, pero se practican desde la metodología pulcra y exigente que es propia al nivel investigador de los estudios sobre historia de la historiografía, una disciplina minoritaria pero sujeta a pautas investigadoras de carácter internacional; sus resultados son absolutamente desmitificadores de las falsedades o mitos históricos puestos al servicio de la construcción nacional, aunque su propósito, la reconstrucción de las categorías historiográficas en cada momento, es bastante más ambicioso que todo esto (I. PEIRO, 1995).

La profusión de estudios sobre los fundamentos culturales e históricos de los nacionalismos alternativos al español, la perplejidad producida por el hecho de que el término "españolista", por sus connotaciones negativas, haya desaparecido de los usos habituales del lenguaje castellano, (!un cuarto de siglo después del final del franquismo!), mientras sus correlatos de "catalanista", "galleguista", "andalucista"...etc., gozan de buena salud política y cultural, han llevado a algunos a recordar los orígenes liberales del nacionalismo español (J. VARELA, J. FERNANDEZ SEBASTIAN, 1994). El parto gaditano de la Constitución de 1812 fue anunciado con aquel "Españoles, ya tenéis patria", con un sentido muy parecido a lo que modernamente ha definido Habermas como "patriotismo constitucional"; por "Patria" se entendía una ley común para la "Nación", un nuevo sujeto político compuesto por ciudadanos con derechos iguales e individuales, independientes de su religión, lengua, condición jurisdiccional o territorio. Esa tradición de nacionalismo español liberal y democrático se ha continuado hasta hoy encauzada por el progresismo liberal, el radicalismo democrático, el republicanismo (DE BLAS,A.,1991), el

socialismo...etc., y es lógico que se recupere para compensar el peso histórico de la versión mas conservadora y esencialista del nacionalismo español que, en manos de los vencedores de la guerra civil, se convirtió en el alucinado nacionalismo católico imperial organizado por la dictadura franquista, un enemigo exterior tan útil para cualquier nacionalismo alternativo como inexistente en la actualidad.

Recordar los orígenes liberales y la versión democrática del moderno nacionalismo español puede conllevar la acusación de peligroso o trasnochado jacobinismo, o la constatación de que revive el oculto nacionalismo español, pero resulta incontestable el hecho de que en la genealogía de otras conciencias nacionales identitarias alternativas se encuentran factores tradicionalistas, antiliberales y esencialistas no desdeñables. Fue la guerra civil y el franquismo quienes proporcionaron a los nacionalismos políticos vasco, catalán y gallego la mejor patente de legitimidad democrática, porque hizo verosímiles y reales los mitos sobre la ocupación y la opresión originarias, cuando otros nacionalismos minoritarios europeos, de Córcega a Croacia pasando por Bretaña o Lituania, se permitían coquetear con el ocupante nazi; y en la cultura franquista se encuentra el principal factor deslegitimador del nacionalismo español, prorrogado hasta hoy, cuando ya ha dejado de tener sentido ya combatir culturalmente sus viejas versiones integristas y esencialistas.También hay razones para sostener que hoy la conciencia nacional española presenta más signos de "laicismo" que otras identidades nacionalistas.

Volviendo a la historia y a la historiografía parece conveniente subrayar, frente a la intensa búsqueda de pasados diferenciados y de identidades remotas, que en la construcción de la moderna nación española y del primer nacionalismo liberal, participan, y no sin entusiasmo, élites de todas procedencias territoriales. En el pequeño y plácido escenario aragonés, cuando quienes consideran útil hoy actuar políticamente como nacionalistas echan mano del pasado, hay que recordarles que los referentes en que se apoyan, historiadores como Braulio Foz, Gerónimo Borao, Manuel Lasala..., pertenecen a una generación romántico liberal inequívocamente orientada hacia la construcción del estado, la nación y el nacionalismo español, por no hablar del proyecto nacional

español del federalismo republicano o del regeneracionismo nacionalista español de Costa. Incluso cuando el nuevo espíritu romántico comienza a exaltar la diversidad etno-linguística en Cataluña y el País Vasco, el énfasis en el particularismo permanece asociado a una concepción general de una nación española cuya existencia no se discute; lo que ha sido calificado como "rebelión de las regiones" en el fin de siglo, al igual que el federalismo pimargalliano, lo que propone es un proyecto nacional español diferente. Se puede sostener asímismo que el primer nacionalismo catalán es un regeneracionismo. Ya fundada la Lliga Regionalista (1901) el discurso de Maragall es típicamente regeneracionista: las Bases de Manresa le parecen una estrategia equivocada, porque "el interés del egoismo catalán estaría, no en desligarse, sino en ligarse, en ligar cada día más fuertemente a su producción el consumo de España toda; no en descentralizar, sino en centralizar procurando dominar el centro..." (1.902, Cit. I. FOX: *op. cit.*). La cuestión consiste, también historiográficamente, en un anticastellanismo, pues lo que se ha acabado es la función directora de la nación atribuida a Castilla que necesita ser sustituida. Por direcciones parecidas va también el discurso de Amirall; "España tal como es" (1889) tiene un talante nítidamente regeneracionista de una nación que se propone construir sobre nuevas bases.

Los aragonesistas residentes en Barcelona, que se autodefinen nacionalistas aragoneses por contagio, nunca niegan la realidad de España y de la nación española. De lo que se trata es de regenerarla por la vía del federalismo y de la constitución política de las regiones; apoyan el proyecto de Estatuto catalán de 1919, pero "hubieran revuelto sus plumas si hubieran visto el mas insignificante átomo de política de odio y separación". A pesar de su tardía retórica regeneracionista y de sus entusiasmos nacionalistas "la realidad geográfica y espiritual de España es un axioma. Lo que nos separa de los patrioteros es la interpretación de España", y la interpretación va por los conocidos caminos del federalismo y del iberismo. Cuando en 1919 Alfonso XIII acude a la celebración del Centenario de Covadonga, se protesta con vehemencia del olvido de la otra "cuna de la nacionalidad española", San Juan de la Peña, o se afirma que los fundadores de la nación española fueron "los aragoneses y los asturianos, secundados más adelante por los catalanes y

castellanos" (C. FORCADELL, 1998). La nación y el nacionalismo español han tenido muchos padres y madres.

Un análisis de los mitos y ficciones fundantes del nacionalismo español ha de partir necesariamente de la invención de la Historia de España que se lleva a cabo durante los años del moderantismo isabelino, que proyecta hacia atrás la nueva nación y retrotrae a un pasado imaginario la intocable idea de la unidad religiosa, política, cultural y linguística de España. Los tomos de la "Historia General de España" de MODESTO LAFUENTE, desde 1850, codificaron el nuevo nacionalismo historiográfico español, escudriñaron los remotos orígenes de una nación que desaparecía durante la Edad Media para resucitar afortunadamente, imaginaron obsesivamente toda clase de factores y precedentes históricos de la unificación que el nuevo estado liberal estaba organizando y suministraron los esquemas que necesitaba la perspectiva nacionalista burguesa desde mediados del XIX. (P. CIRUJANO y otros, 1985). Las siguientes historias de España siguieron este modelo, independientemente de las posiciones ideológicas que las sustentaran. El sobredimensionamiento del papel histórico de Castilla fue pronto criticado por historiadores catalanes y aragoneses, compitiendo desde las mismas categorías historiográficas para que fuera reconocida una mayor presencia de otros territorios en la construcción de la nueva Historia General de España.

Otra inexcusable referencia en la elaboración del nacionalismo historiográfico español fue la planificación de una nueva Historia General de España que emprende ambiciosamente CANOVAS en el verano de 1886, pues, aunque inacabada, pretendió sustituir la presencia del LAFUENTE en los salones de las elites y de las clases medias ilustradas, difundir una historia de España más adecuada a los valores políticos y culturales representados por el nuevo estado español restaurado, y utilizar la competencia y el concurso de unos historiadores académicos más profesionalizados historiográficamente. El proyecto acabó con la muerte de Cánovas, después de editar 15 volúmenes, y refleja una visión historiográfica tradicional, que incluye una versión conservadora, centralista y castellanizante del nacionalismo español, pero también suficientemente adecuada a los

cánones profesionales y científicos de la época. Por otra parte, los historiadores opuestos al sistema canovista, desde el republicanismo, el carlismo, el krausismo...etc., podían tener una visión distinta a la de la historiografía oficial, pero en nada diferente de unos planteamientos nacionalistas comúnmente compartidos (I. PEIRO, 1998).

Regeneracionismo, noventayochismo, la obra de ALTAMIRA y la de MENENDEZ PIDAL, las especulaciones en torno al problema de España y al "carácter nacional", configuran el último capítulo de un nacionalismo historiográfico español reorganizado por un nacionalcatolicismo franquista que, en sus manifestaciones más extremadas, llegaba a escribir en textos escolares cosas como que "los mineros de Asturias se sublevaron, como los antiguos bárbaros de hace miles de años. Los catalanes también se apartaron de España, y los vascos", o que "sólo hablar en español era hablar en cristiano" (E. GIMENEZ CABALLERO, 1943).

Sin olvidar que, durante el franquismo, VICENS VIVES, CARANDE, DOMINGUEZ ORTIZ, MARAVALL, VICENS, REGLA, JOVER, ARTOLA etc... liberaron a la historia nacional española de sus lastres historicistas, zanjaron las polémicas sobre el carácter nacional y la España eterna, y marcaron, en definitiva y por primera vez, las diferencias entre el patriotismo como virtud y la historia como ciencia, me parece oportuno subrayar como los mitos nacionalistas españoles originarios fueron, en buena medida, mitos compartidos por el conjunto de los historiadores del "estado español", antes de ser funcionalmente imitados o sustituidos para constituir identidades diferenciadas. También es necesario tener en cuenta que, como recuerda C. MARTINEZ SHAW (1998) mientras se escriben estas líneas, "si algo caracteriza a la mejor historiografía escrita en Cataluña a lo largo del siglo XX es la permanente fidelidad a la dialéctica entre el pasado del Principado y la historia de España concebida en su conjunto".

CANOVAS encargó a VICTOR BALAGUER el volumen dedicado a los Reyes Católicos, y el entusiasmo del viejo progresista catalán por la unidad nacional que la reina castellana y el rey aragonés llevaron a cabo no desmerece en absoluto en el conjunto de la Historia General de España de la Restauración. BALAGUER era el autor la primera "Historia de Cataluña y de la Corona de

Aragón" (1860), que, lejos de ser ningun precedente de la historia nacionalista catalana, representa una concepción nacionalista española tan compartida que puede llegar a escribir: "España por su posición geográfica señalada y por sus límites patentes parece incontestablemente destinada a contener un pueblo único, reunido en cuerpo de nación", prácticamente las mismas palabras que MODESTO LAFUENTE colocaba en la introducción a su historia diez años antes. Las diferencias están en que BALAGUER, frente a una España centralizada, prefiere una España federal o confederada. Años después la historia de Cataluña de BOFARULL (1876) compatibiliza "el recuerdo y la exaltación del glorioso pasado catalán con la indiscutible españolidad del presente", pretendiendo que Cataluña tuviera en la historia general de España el lugar que no tenía (P. ANGUERA, 1998).

Los historiadores académicos catalanes de fin de siglo son ideológicamente tan conservadores como los madrileños, con los que comparten tanto el método erudito positivista como la ideología conservadora. Proponen una visión del pasado nacional diferente, defensora del carácter particular de lo catalán y recelosa de la visión "castellanista", pero conciben la historia de Cataluña como una parte complementaria de la historia de España, y no como una historia alternativa diferenciada. El discurso de recepción leido por F.UBACH en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona (1888) manifiesta "los temores de una historiografía preocupada, no sólo por el redescubrimiento de las señas de identidad históricas de Cataluña, sino porque éstas fueran reconocidas en el contexto general del pasado nacional", criticando al P. MARIANA y a LAFUENTE e insistiendo en recordar los episodios históricos que demostraban la participación catalana en la "unidad nacional" (I. PEIRO, 1998).

La Historia de Cataluña era parte integrante e indisoluble de la de España, como la de Aragón, Valencia, Galicia... La idealización de mitos medievales característica de la historiografía decimonónica cumple más la función de suministrar modelos originarios a la nación española que la de resaltar los particularismos territoriales. Padilla, los Comuneros castellanos, Juan de Lanuza, Clarís, ya reunidos en la exaltación patriótica de la Oda de QUINTANA, son artefactos ideológicos

del liberalismo español. Las "antiguas libertades" inventadas son, en realidad, las nuevas libertades buscadas, pero no las de catalanes, aragoneses y valencianos, sino las de los ciudadanos españoles, y las de la nación española a la que se proponen como modelo regenerador crítico de la Restauración.

Los historiadores aragoneses, en vísperas de la revolución de 1868 y de la elección por el pueblo soberano de Amadeo de Saboya, reinterpretan la historia de Aragón en función de ese presente, lo cual les lleva a afirmar para el viejo Reino de Aragón la condición de monarquía constitucional y paccionada, a poner énfasis en unas inventadas libertades medievales, en las tradiciones pactistas y en la limitación de los poderes reales. Felipe II y Felipe V, se convierten en trasuntos de Fernando VII o de Isabel II. Pero este discurso, amplificado por los historiadores de fin de siglo y por cualquier especie de aragonesismo político, está construido en clave nacional española, de tal modo que es la historia de Aragón la que suministra ejemplos y tradiciones para el liberalismo español, como luego reclamará ser tenida en cuenta como modelo a la hora de transformar las bases del liberalismo oligárquico de la Restauración y de regenerar a la nación. La historia de España se construye desde los mismos presupestos; FERNANDEZ DE LOS RIOS (1863) piensa que es un error considerar importado del exterior el concepto de soberanía nacional, pues "una ojeada por la gloriosa época del nacimiento de nuestra nacionalidad conduce a demostrar que España no cede a ningún país de Europa en amor a la libertad, que los precedió a todos en la práctica de instituciones representativas..."

Llegados a cierto punto parece existir cierto consenso en que los mitos y discursos legitimadores de cualquier tipo de nacionalismo son inventos y construcciones culturales elaboradas por los nacionalistas. Queda el problema de explicar porqué estos mitos históricos originarios han funcionado o funcionan en alguos casos y en otros no. El antropólogo de origen catalán J.R. LLOBERA (1996) ha dedicado un libro a explicar que los nacionalismos modernos sólo pueden tener éxito si están arraigados etnoculturalmente en el pasado medieval.

Un ejemplo de una historiografía reivindicativa contra la historia general de España, y también contra la historiografía catalana, nos los proporcionan los historiadores aragoneses que, desde los lamentos regeneracionistas sobre un presente incómodo, proyectan una evasión hacia el pasado según la cual la desaparición de la "personalidad" de un Aragón "democrático" se debe al mal Rey que fue Felipe V, pero la "decadencia" de Aragón es anterior, pues fue el primer territorio al que se le arrebataron sus instituciones cuando Felipe II decapitó a Juan de Lanuza, el Casanova aragonés. El soñado Aragón irredento hude sus raices todavía más atrás, cuando la monarquía aragonesa se unió a la castellana con el matrimonio de los Reyes Católicos; otros se van más lejos, al Compromiso de Caspe, modélico por el método (acuerdo), pero nefasto por el resultado, la entronización de un Rey castellano en la Corona. Tampoco escasean las quejas sobre Jaume I, que favoreció más los intereses de Cataluña que los de Aragón...etc...; en este caso la la mítica "Edad de Oro" sobre la que proyectar los sinsabores del presente casi desaparece y la "personalidad de Aragón" comieza a erosionarse de modo simultáneo a la constitución del Reino. fehaciente demostración de que se está inventando la historia de un país que nunca existió, como suelen hacer, con más o menos fortuna, todas las historias imaginadas concebidas al servicio de causas nacionalistas. En este caso los mítos históricos no han calado socialmente, aunque no ha dejado de intentarse, ni han funcionado como instrumentos políticos

Los problemas de la enseñanza de la historia en los niveles medios no parecen venir de la presencia de un nacionalismo españolista, más o menos oculto, cuyos mitos originarios se han ido erosionando y desactivando constantemente desde hace tres décadas, entre otras razones porque algo así como el 80 o el 90% de los docentes en la enseñanza scundaria o universitaria son nacidos entre 1940 y 1970, han tenido oprotunidad de padecer estos mitologemas en carne viva y se han formado reaccionando contra ellos. La asignatura obligatoria de Historia de España en segundo de Bachillerato, aparte de las distintas valoraciones que pueda suscitar el mero hecho de su existencia, deja una libertad de programación suficiente y el peligro nacionalista no resulta visible en sus contenidos y programación. Sí que parece, por el contrario, una legitimación del presente bastante ingenua sugerir como temas y contenidos principales el desarrollo económico (porque España está

suficientemente desarrollada), la configuración del estado democrático "con la progresiva instalación pacífica de la democracia" (porque España es una democracia), y "España en el mundo", para resaltar la inserción internacional de la sociedad y el estado españoles. Parece un final feliz de la historia de España, una España que ya iba bien cuando el legislador socialista se planteó la reforma del sistema educativo.

Visto el desarrollo y la situación de la historiografía española reciente no parece haber motivos racionales para temer adoctrinamientos nacionalistas de ningún tipo. Pero los nacionalismos se componen también de sentimientos y de emociones, como señala M. GUIBERNAU (1996) en un libro que, dedicado a GELLNER y prologado por S. GINER, acaba sosteniendo lo contrario de sus ilustres mentores, en el que advierte que la comprensión del nacionalismo exige el reconocimiento de "su dimensión irracional y su vinculación al mundo de las emociones y de la irracionalidad".

Bibliografía, en el orden en que se cita.

DE LA GRANJA,J.L (1995): *La historiografía española reciente: un balance*, "La Historia a Debate", C, BARROS ed., Vol. I. Santiago de Compostela.

DE RIQUER,B. (1990): *Sobre el lugar de los nacionalismos-regionalismos en la historia contemporánea española*, "Historia social",nº 7.

ANGUERA,P. (1993): *Dossier El fruit de la discòrdia. Six raons sobre la Historia.* "L´Avenç", nº 175.

ANGUERA,P. (1995): *Sfide e realtá della storiografía catalana contemporánea*, "Memoria e Ricerca", Cesena.

NOIRIEL,G. (1997): *Sobre la crisis de la Historia.* Valencia.

FORCADELL, C. (1996): *La fragmentación espacial en la historiografía contemporánea: la historia regional/local y el temor a la síntesis*, "Historia Contemporánea", nº 13-14, Salamanca.

FOX,I.: (1997): *La invención de España*, Madrid.

PEIRO,I (1995): *Los guardianes de la historia*, Zaragoza.

VARELA, J. (1994): *Nación, patria y patriotismo en los orígenes del nacionalismo español*, "Studia Historica", Vol. 12,Salamanca.

FERNADEZ SEBASTIAN,J.(1994): *España, monarquía y nación. Cuatro concepciones de la comunidad política española entre el Antiguo Régimen y la revolución liberal*, "Studia Histórica", vol. 12, Salamanca.

DE BLAS,A.(1991): *Tradición republicana y nacionalismo español*, Madrid.

FORCADELL,C. (1998): *Las fantasías históricas del aragonesismo político*, "Nacionalismo e Historia", VV.AA., (pendiente de publicación), Zaragoza.

CIRUJANO,P. y otros (1985): *Historiografía y nacionalismo español 1834-1868*, Madrid.

PEIRO,I. (1998): *La reconstrucción de la historia de España desde el punto de vista nacional*, en "Nacionalismo e Historia", VV.AA., pendiente de publicación, Zaragoza.

GIMENEZ CABALLERO,E. (1943): *España nuestra. El libro de las juventudes españolas, Madrid.*

MARTINEZ SHAW,C. (1998): *La Historia vista desde Cataluña*, "El País", 14-3-98.

ANGUERA,P. (1998): *Nacionalismo e historiografía en Cataluña. Tres propuestas de debate.*,"Nacionalismo e Historia", pendiente de publicación, Zaragoza.

FERNANDEZ DE LOS RIOS (1863): *Olózaga 1808-1863*, Madrid.

LLOBERA,J.R. (1996): *El Dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en Europa occidental*, Barcelona.

GUIBERNAU,M. (1996): *Los nacionalismos*, BARCELONA.

SOBRE LOS CONTENIDOS DE UNA NUEVA HISTORIA DE ESPAÑA

Manuel González de Molina
Universidad de Granada.

En el párrafo tercero de la introducción al anexo del proyecto de Real Decreto de reforma de las humanidades se dice explícitamente: "La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal. La Geografía debe hacerlo, preferentemente, 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, *necesarios para construirse una identidad cultural personal* (cursiva nuestra). Todo ello sin dejar de plantear los problemas de la sociedad actual". Compartiendo, en parte, la funcionalidad otorgada al conocimiento histórico, cabe preguntarse si la identidad que se pretender ayudar a construir debe de estar conectada con los problemas del mundo que rodea al alumno y con su posible resolución o, al menos, de su adecuada comprensión; o por el contrario, el saber histórico debe contribuir a construir una identidad des-problematizada y funcional a la propia supervivencia del Estado, que resalte las continuidades frente a los cambios, que potencie sólo la dimensión académica en detrimento del sentido crítico. Cabe preguntarse igualmente si los contenidos transmitidos en la enseñanza deben contribuir a que la identidad individual y colectiva se forme sobre valores democráticos, de respeto a los derechos humanos, de no violencia, de igualdad de género, de etnodiversidad, de pluralidad y respeto a las minorías, o por el contrario debe fundamentarse en valores que protejan la homogeneidad cultural, el valor de la unidad, el respeto a la autoridad y a las jerarquías, el etnocentrismo, la exclusión nacional frente a los extranjeros, los modos confortables de vida occidentales frente a los derechos de otros pueblos más pobres, etc...

Nadie en su sano juicio admitiría en público su adhesión a ese segundo modelo de historia y a ese tipo de contenidos. Todos asumirían, además, la necesidad de que dichos contenidos estén en consonancia con las últimas tendencias del desarrollo de la

ciencia y con las preocupaciones del presente (sin por ello caer en el presentismo[1]), contribuyendo de esa manera a conformar la conciencia crítica del alumno, que es el fundamento de toda acción y elección racionales. Pero, hemos de reconocer que determinadas concepciones de la Historia de España y muchos de sus contenidos, que hacen del nacionalismo su *leit motiv*, no contribuyen precisamente a ello; lo mismo cabría decir de muchas de las historias que han surgido y se cultivan en las nacionalidades que conforman el Estado Español. No obstante, el objetivo 8 del anexo citado (p.7) parece distanciarse de este tipo de historia y apuesta por "apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, la valoración positiva de la diversidad, el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, manipulaciones, etc.. Sin embargo, mi opinión es que los contenidos del borrador de R.D. se adecúan en escasa medida a los objetivos propuestos, especialmente a los "objetivos comunes" números 1,8,9,10,11 y 12[2].

Más que una enumeración de contenidos y de su necesaria articulación, lo que el borrador propone es una especie de programa de una asignatura, basado en el dudoso concepto de "civilización", de inspiración historiográfica francesa. Programa que enumera temas y elude contenidos específicos y que contrasta vivamente con el de Geografía, que aunque tiene la misma estructura programática parece tener contenidos más acordes con el "estado del arte" de la disciplina. En este sentido, el borrador establece una distinción tajante entre los aspectos ambientales o territoriales, que por su naturaleza deben corresponder al ámbito de las ciencias del territorio, a la Geografía, y los aspectos cronológicos o del tiempo, ámbito que se reserva para la Historia. Ambas disciplinas quedan artificialmente divididas por dos "objetos" distintos. Precisamente el tiempo, encarnación real de las leyes termodinámicas y en especial de la Ley de la Entropía, y por tanto de la historia, introduce la finitud, el desorden, el azar, la diversidad, la pluralidad de caminos, etc.. en el análisis de los recursos naturales y del medio ambiente humano. En este sentido, la Geografía y la Historia deberían mutuamente permearse para entender el pasado como una geografía histórica y el presente como el producto de la acción antrópica sobre el territorio a lo largo del tiempo.

En cualquier caso, los contenidos propuestos por el MEC (en adelante aludiré a ellos como "programa", que es lo que en realidad son), parecen destinados a suscitar consenso por lo a primera vista ambiguo de su formulación; recuerdan mucho a los contenidos en las memorias de los aspirantes universitarios a cátedra o titularidad por su "clasicismo", por su desmesurada amplitud y por su deseo de contentar a un amplio espectro de potenciales miembros de los tribunales que los han de juzgar. No obstante, el programa y sus distintos epígrafes, pese a que a primera vista no entra en la enumeración

[1] El discurso histórico, dada su radical historicidad, no puede eludir totalmente --ni es bueno que lo haga-- cierto presentismo. Los límites del mismos deben situarse en la seriedad y cientificidad de los métodos y de las hipótesis formuladas y, por tanto, en el rigor del discurso elaborado. Este, desde mi punto de vista, constituye el mejor antídoto contra las "modas" o, si se prefiere expresarlo de manera más adecuada, contra un discurso histórico de la "inmediatez".

[2] Con respecto a este último la contradicción entre contenidos y objetivos es flagrante, puesto que el objetivo 12 reivindica una especie de relativismo científico y cultural bastante recomendable, que queda totalmente ausente en la enumeración de los contenidos mínimos que, según el MEC debe recoger toda Historia de España.

de los contenidos mínimos, resulta muy indicativo de una determinada concepción de la Historia de España y de la Historia en general. Lo mínimo que se puede decir es que el programa propuesto resulta excesivamente conservador, tradicional, que no estimula la renovación ni de contenidos ni de métodos y, por sus numerosos epígrafes, facilita la práctica usual de no terminar los programas (de los que salen perjudicados los últimos temas, aquellos que dan más claves para explicar el presente) y de acumular conocimientos antes que una comprensión razonada de los diversos tipos de sociedad.

La concepción que el programa refleja en sus diferentes epígrafes resulta, en efecto, excesivamente tradicional, desligada de los últimos desarrollos de la historiografía profesional española e internacional, tal y como trataré de mostrar más tarde. La fijación de un número de epígrafes tan largo y poco genérico entorpece la libertad de las instituciones educativas con competencias en la materia para diseñar programas y contenidos más acordes con sus específicos intereses; en este sentido, el programa está hecho desde el convencimiento de que la única historia posible para este país es una historia unitarista, forzosamente común, homogeneizadora, legitimadora del Estado-nación. Se comprende así que el proyecto o borrador haya causado tanta polémica e incluso se haya utilizado como caballo de batalla entre las distintas autonomías y el gobierno central. Pero lejos del fragor político --cosa de la que la historia malamente puede sustraerse--, el programa ministerial tiene graves problemas de índole historiográfico que sin animo de exhaustividad me gustaría señalar.

La periodización utilizada y el enunciado de los epígrafes y subepígrafes trata de reconstruir el curso histórico de nuestra civilización, y en particular de los países occidentales donde el nuestro se inserta. En este sentido es eurocéntrica y, más concretamente, peca de etnocentrismo. El párrafo 6 (p. 4) de la introducción al mencionado anexo viene a decir: "los contenidos de Historia y Geografía se presentan de manera que puedan integrarse a lo largo de toda la etapa. Esta orientación permite conjugar diacronía, sincronía y escala, posibilita, también, ofrecer visiones globales e integradas y desplegar los contenidos en el tiempo y en el espacio, desde lo más lejano y general a lo más próximo y complejo. Todo ello con la posibilidad de desarrollar en las sucesivas escalas los análisis históricos y geográficos: universo, occidente, Unión Europea, España, nacionalidad, región, provincia, localidad ..." El esquema que aquí se dibuja es, efectivamente, etnocéntrico a fuer de concéntrico, en el que se hace alusión además a "unidades" culturales tan discutibles como "occidente" o "la provincia". Un programa que pretendiera adecuarse a los objetivos propuestos de diversidad y respeto por todas las culturas, debiera ser ante todo policéntrico sin menoscabo de lo propio, haciendo del contraste más que de la diferencia la manera de educar para la convivencia; porque no se trata de buscar las raíces (usualmente construidas y con excesiva frecuencia mitificadas) de nuestra identidad como pueblo y la homogeneidad cultural a partir de las similitudes con el entorno cultural; si antes la homogeneidad se buscaba para fundamentar el equívoco concepto de "occidente", el programa propuesto pretende hacer lo mismo con el futuro Estado de la Unión Europea. Cosa a la que obviamente no nos negamos, a condición de que su nueva identidad, que hoy construimos, no sea etnicista y excluyente, sino plural.

No voy a entrar, puesto que no me considero cualificado para ello, en el enunciado del programa correspondiente a las sociedades anteriores a la Edad Moderna[3]. Me centraré, pues, en los epígrafes III y IV referidos a la "Edad Contemporánea" y el "Mundo Actual". Lo primero que llama la atención es la persistencia de viejos planteamientos que caracterizaron la historiografía española de finales de los setenta y primeros ochenta: los viejos debates sobre la "Revolución Burguesa" en España, o el debate aún más añejo sobre la especificidad de la Revolución Francesa o su incardinación en la ola de las revoluciones llamadas "atlánticas" de Cobban o Godechot. Cuando parece haber cierto acuerdo sobre la revolución como *una* de las posibles vías del cambio social, cuando ha sido despojada de toda cualidad fundadora, como necesaria comadrona de la Historia, la propuesta del MEC sigue manteniendo una visión unilineal y caduca de la evolución histórica; quizá porque la revolución ya ha perdido su dimensión directamente política y quede sólo como mito fundador de la modernidad. La pervivencia del otro término del concepto, el de "burguesa", resulta aún más problemático, toda vez que los avances de la sociología y de la propia historiografía han terminado rechazando la comprensión del pasado principalmente en base al juego conflictivo de dos clases principales enfrentadas y con "misiones históricas" que desarrollar; entre ellas, la de procurar el advenimiento de la "sociedad burguesa" o capitalista. Pocos defienden ya un concepto tan cerrado e integral de las clases sociales e, incluso, que este constituya el agrupamiento social más significativo de las sociedades modernas. En el subepígrafe III.6.1 se corre el riesgo de caer en el mismo tópico a propósito de la Revolución Soviética.

La cuestión se repite de nuevo con el tema siguiente, la Revolución Industrial, concepto que muy pocos utilizan ya, toda vez que queda reservado para aludir al fenómeno de la industrialización británica y, en alguna medida, a la alemana o norteamericana. En buena parte de nuestra historiografía, y en parte de la internacional, ha obtenido amplio respaldo el concepto de "industrialización" como sustituto del modélico e inaplicable fuera de Gran Bretaña de Revolución Industrial. Esta sustitución sería necesaria por cuanto establece vías distintas y específicas de industrialización; si bien creo que debiera someterse a una dura revisión en cuanto a su contenido interno y a su consideración generalmente positiva en cuanto se identifica con la modernidad, con el progreso y con el bienestar material; de esa manera se ha llegado a una ecuación mecánica, que se reproduce a menudo en la enseñanza de la historia y en la mayoría de los manuales, entre desarrollo=crecimiento económico=industrialización=progreso económico y social=bienestar material. El programa incurre, pues, en este punto más que en otros en una inadecuación a los derroteros de la historiografía profesional española e internacional. Y ello por varias razones: otorga un papel secundario --en el programa simplemente inexistente-- al sector agrario, dominante en todas las economías decimonónicas y decisivo para el sostenimiento de los procesos de industrialización, porque el hilo conductor de la modernidad, de su ritmo y de su éxito o fracaso dependen --para el programa que criticamos-

[3] No me resisto, sin embargo, a resaltar que el uso del término "España", supongo que aludiendo a la nacionalidad española, comienza precisamente en el epígrafe II.4, que corresponde a los Reyes Católicos por oposición al epígrafe II.3.3. donde se alude a los cinco reinos como a "las Españas medievales". Ello refleja una concepción muy tradicional de la historia de España que retrotrae a los Reyes Católicos el logro de la unidad de la patria y la aparición de la nacionalidad española; problema y afirmación esta que la historiografía profesional, incluso de signo conservador, ya no se atreve a mantener.

- del grado de industrialización, del despegue y posterior pérdida de importancia del sector agrario; confunde la revolución industrial con el proceso de industrialización, que vista la experiencia de algunos países incluso europeos, constituye una de las vías posibles de acceso a la "modernidad"; olvida, por tanto, las otras posibles vías de evolución económica no industrialistas pero subordinadas al progreso de la industria de occidente; en este sentido, el tratamiemto que recibe el Imperialismo se entiende consecuencia del nacionalismo antes que producto de la lógica del crecimiento económico de los países occidentales, y por ello queda incluido en el tema III.4; y, por último, el programa olvida el reverso de la moneda del "progreso" económico: los costes sociales y ambientales del proceso de industrialización.

El epígrafe IV, al que se alude con el término "Mundo Actual", refleja un desarrollo o evolución de los acontecimientos sumamente acumulativo, en el que los principales fenómeno que impulsan el convulso mundo de la segunda mitad del siglo XX quedan ocultos. Cualquiera que pretenda aproximarse a los factores explicativos de nuestro mundo actual difícilmente podrá encontrar al menos un enunciado o subepígrafe en el programa. En el terreno económico no se caracterizan las diferencias del modelo de crecimiento impuesto después de la II Guerra Mundial, de signo fordista y centrado en el consumo (demanda), en la innovación tecnológica como manera de abaratar constantemente unos costes laborales en necesario ascenso y en el desmesurado incremento del consumo exosomático en las sociedades occidentales; cara de una cruz que condujo a los países del Tercer Mundo (a los que no se hace alusión en epígrafe alguno, salvo la estrictamente relacionada con el fenómeno, fundamentalmente político, de la descolonización en subepígrafe IV.1.3) al subdesarrollo, al hambre, a las epidemias, a la degradación ambiental y a la subordinación política. En cambio se apuesta por estudiar experiencias exitosas de crecimiento económico que, constituyendo un nuevo modelo con el que comparar, sustituyen a la Gran Bretaña decimonónica: USA, Alemania y Japón.

El epígrafe IV.3, dedicado al mundo comunista, a fuer de ambiguo e inconcreto hace difícil el conocimiento de las razones profundas del intento fracasado de emancipación social que, sin embargo, nunca llegó a constituir una alternativa al crecimiento económico capitalista (o "desarrollo de las fuerzas productivas", como hubieran dicho los historiadores soviéticos y algunos marxistas occidentales). Las enormes transformaciones sociales acaecidas desde comienzos de los años setenta con la crisis petrolífera y la transición hacia el posfordismo y la revolución cibernética quedan relegados a un subepígrafe, denominado de manera ambigua: la sociedad de consumo (IV.6). En este sentido, resultan clamorosas dos ausencias que supongo producto del olvido más que de la ignorancia o la intencionalidad: me refiero, en primer lugar, a los nuevos contenidos que redefinen las relaciones internacionales tras la caída del muro y la desaparición de la bipolaridad, a partir de los nuevos y viejos nacionalismos, muchos de los cuales tienen que ver con la crisis de los viejos Estados-nación y el proceso de globalización; y en segundo lugar, la aparición desde los 70' de los primeros síntomas alarmantes de la crisis ecológica y de los primeros movimientos de defensa de la naturaleza; proceso que tuvo un hito muy significativo en la toma de conciencia de la amenaza ambiental con el denominado Informe Brundtland de Naciones Unidas (1987) y de la

Conferencia de Río de 1992. El programa que propone el MEC obvia por inexistente la crisis civilizatoria en la que nos encontramos inmersos y de la que la crisis ecológica no es sino una de sus manifestaciones. Nada de extraño si se tiene en cuenta la distancia que media entre los contenidos propuestos y las preocupaciones de la historiografía española e internacional.

Respecto a los epígrafes referidos a la Historia de España, el régimen de Franco aparece intencionadamente aséptico, sin contenido alguno que aluda a su naturaleza y al fracaso que tanto desde el punto de vista político, económico como social supusieron para España 40 años de dictadura. Por lo menos debería de hablarse de la "quiebra del proceso de convergencia con Occidente y con Europa", tal y como califica hoy la historiografía económica neoliberal a este período de nuestra historia reciente. En definitiva, el programa propuesto por el MEC con contenidos mínimos, resulta largo, inadecuado, conservador y en bastante medida ya trasnochado, alejado de los nuevos derroteros de la historiogafía profesional, que provoca más confrontación que consenso y que no se adecua a los objetivos previstos en el propio proyecto. Un programa que deja, sin embargo y bajo la aparente ambigüedad de sus formulaciones, un amplísimo territorio para que los contenidos reales de la historia sean proporcionados por libros de texto y síntesis historiográficas también de dudosa actualidad y rigor. En este aspecto es en el que el mundo mediático, del que hablaremos más tarde, se cuela en una parcela que hasta ahora había sido competencia exclusiva de los historiadores profesionales. Es por ello que considero necesario un mínimo análisis del estado de nuestra historiografía y de las formas en que hoy se hace la Historia, especialmente la que más se difunde; no sólo desde el punto de vista de los instrumentos y de los contenidos, sino también de los sujetos que elaboran el discurso histórico y de los medios que ayudan a socializarlo. Una reflexión de estas características creo que puede ayudar a enmarcar adecuadamente el verdadero alcance de la proyectada reforma de las humanidades, cuestión esta que pese a su importancia afecta "sólo" a la enseñanza pública o subvencionada.

LA "HISTORIA DE ESPAÑA" EN CRISIS.

La celebración del centenario de la guerra Hispano-norteamericana y de la crisis del 98, junto con el debate abierto por el proyecto de reforma que venimos comentando, han mostrado un fenómeno que ya venía percibiéndose desde tiempo atrás: la crisis de la Historia de España como disciplina científica y sobre todo como programa de docencia e investigación. La crisis afecta, claro está, también a quienes nos dedicamos profesionalmente tanto a su redacción como a su enseñanza. La conciencia de la crisis constituye un requisito imprescindible para la proposición de algunas líneas alternativas que configuren nuevos contenidos y nuevas orientaciones de investigación, e incluso un replanteamiento de la función social del historiador en la sociedad española del siglo que viene. Por ello resulta cuando menos extraña la ignorancia ministerial de la crisis y de las consecuencias que deben extraerse para la elaboración de una auténtica reforma de las

humanidades en general y de la historia en particular. Muchas de las cuestiones de las que me haré eco no son nuevas, están desde hace ya algún tiempo en la agenda de discusión de buena parte de las ciencias sociales, e incluso constituyen hoy teoría y métodos que conforman el modo normal de operar de muchas disciplinas científicas. Con ello quiero hacer notar también que en el terreno de la historiografía contemporánea española se advierte, quizá por la especial configuración académica de nuestra área de conocimiento y nuestra cercanía a los debates políticos y de las banderías mediáticas, cierto grado de anquilosamiento o, si se prefiere, de distanciamiento respecto a los avances experimentados por la teoría del conocimiento y por otras historiografías occidentales. La falta de debates y de discusiones institucionalizadas, de escuelas definidas de investigación, la tardía crisis que aquí han experimentado las formas de hacer historia tradicionales y sobre todo, la pervivencia de algunos de los temas con los que tratamos como problemas políticos actuales (especialmente la "llamada "cuestión nacional"), han contribuido a diluir la conciencia de la propia significación de la crisis. En este sentido, debo saludar la iniciativa que ha tenido la Asociación de Historia Contemporánea y el Instituto "Valentín de Foronda" al sentar a discutir de nuestra propia disciplina a un grupo de profesionales, algo que debiera hacerse con más frecuencia, y, sobre todo de configurar un debate plural en cuanto a las posiciones teóricas y metodológicas; cosa que no suele ser frecuente y que se suele solventar en los medios de comunicación, en voz o pluma de aquellos que, por determinadas circunstancias que no vienen al caso, gozan de los favores de las grandes empresas de comunicación.

La crisis actual de la Historia de España, en su doble vertiente de crisis del discurso y crisis de los historiadores o de su función social, está provocada por un conjunto de factores entre los que me gustaría destacar cuatro: la crisis del propio marco referencial, el viejo Estado-nación; la crisis de las grandes líneas de interpretación de nuestro pasado, desmentidas por una realidad actual poco acorde con la visión decadentista tradicional; la crisis de los contenidos y objetivos del discurso, reflejo a su vez de la crisis de los paradigmas convencionales; y la crisis de las funciones tradicionales de los historiadores, constructores de identidades nacionales o de clase hoy seriamente cuestionadas e incluso elaboradas y manipuladas por otros. Vamos a detenernos en cada una de ellas.

LA CRISIS DEL DISCURSO HISTORIOGRAFICO CONVENCIONAL.

Comenzaremos por la crisis de los "paradigmas" tradicionales aplicados a la Historia y que son deudores de la racionalidad científico-técnica. Aunque no soy muy partidario de este concepto (paradigma), si parece claro que el discurso historiográfico debe someterse a un riguroso examen contextual o propiamente histórico para aflorar aquel conjunto de ideas y de supuestos morales que intervienen en su elaboración, sin que ello implique su negación como discurso científico[4]. En este sentido, la situación actual

[4]Como mantiene J.M. Naredo: "Frente al empeño tan arrogante como infructuoso de construir una ciencia libre de influencias

podríamos caracterizarla como de inadecuación entre los presupuestos metacientíficos que subyacen en la Historia de España, plasmada en las obras de síntesis y en los manuales, y los resultados de la investigación y desarrollos últimos de la ciencia, recogidos con mayor frecuencia en monografías y artículos de revista. Todas las disciplinas científicas suelen mostrar una cierta resistencia a cambiar tales presupuestos, pero la historia, quizá por su vinculación más directa con la política o los modos de vida, se muestra aún más pertinaz al cambio. No puede negarse, en este sentido, que las debilidades de la profesión en España e incluso la propuesta del Ministerio no harán sino ahondar en esa separación entre lo que se enseña y se divulga y lo que en realidad se sabe. No obstante, cabe hablar también de una cierta inadecuación generalizada entre el discurso historiográfico y el discurso científico que no surge de la distinta naturaleza de uno y otro, sino de la mayor dosis de ideología --de ideas preconcebidas y de preceptos morales-- que interviene en el histórico frente a los otros discursos. Efectivamente, un conjunto de concepciones morales acerca del ser humano y de su evolución parecen no haber caducado aún: antropocentrismo, progreso ilimitado, androcentrismo, etnocentrismo, tecnocentrismo, superioridad de lo económico o material, etc.. de todo ello abunda en el borrador del ministerio sobre la reforma de las Humanidades.

Muchos historiadores siguen reivindicando un status elevado para su quehacer, creyendo que su misión consiste en descubrir y formular las regularidades que gobiernan el devenir histórico de las sociedades. Siguen compartiendo los viejos postulados de Comte, Condorcet, Marx o Durkheim, sobre el curso positivo de la historia. Sea bajo la simple fórmula del "progreso", entendida como el aumento de la riqueza (Smith) o de las fuerzas productivas (Marx), la idea de la flecha en un único sentido del tiempo[5] sigue constituyendo uno de los supuestos que acompaña ese afán cientifista que muestra una asombrosa resistencia a morir; y ello a pesar del escepticismo historicista, de las incertidumbres del presente o de la propia crisis ecológica[6]. En estrecha relación con esta idea, está también la creencia más o menos amplia, más o menos explícita de que la evolución del hombre, la historia tiene un "sentido", ya sea este "idealista" o "materialista". Esta creencia se sustenta en la articulación de dos elementos esenciales: por un lado, en el convencimiento de que la racionalidad con la que el hombre actúa es siempre una racionalidad que busca el máximo bienestar y que se materializa en el

---

metacientíficas, ha madurado aquel otro más modesto y viable de someter a reflexión esas influencias tratando, en la medida de los posible, de racionalizarlas. Visto el estrecho campo de aplicación que a raíz del teorema de Gödel se ofrece a los sistemas deductivos completos, el método axiomático se ha revelado un instrumento más útil para controlar, que para desterrar, los presupuestos intuitivos y valorativos que orientan las elaboraciones científicas y para advertir los límites que éstas comportan" (*La economía en evolución: Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*. Madrid: Siglo XXI, 1987, p. 6.

[5] Vid. John Bury, *La idea del progreso*. Madrid: Alianza, 1971.

[6] No debe resultar extraño que nuestra historiografía haya dedicado escasa atención a los desposeídos del progreso y de la industrialización, o al campesinado, o a las tradiciones populares, llamados a desaparecer en nombre de la "razón" encarnada en las formas de producción capitalistas. La exploración de estos campos de penumbra del progreso había quedado --hasta hace bien pocas décadas en manos de los "reaccionarios", de los enemigos del progreso, para los historicistas que no veían ningún "sentido" al progreso agrario o a la industrialización. Afortunadamente, se comienzan a realizar trabajos de investigación y publicar monografías que están haciendo aflorar también en España la cara oculta del progreso. Pero la propuesta del MEC parece no haberse enterado o, mucho peor, no le interesa en absoluto.

máximo consumo; y por otra, en el poder de la ciencia aplicada a la innovación tecnológica que convierte en realidad la racionalidad maximizadora mediante el dominio de la naturaleza. Esta concepción esencialmente antropocéntrica tiene aún plena vigencia entre nuestros historiadores, tal y como veremos luego. La existencia de racionalidades alternativas no maximizadoras, como la exhibida por el campesinado y explicitada por la Sociología y la Antropología Rurales hace ya tiempo, junto con el resultado contraproducente de muchos de las innovaciones tecnológicas (peligro nuclear e incertidumbre tecnológica[7]), han desmontado el "sentido" de una historia teleológica construida en la fe en el progreso tanto desde la izquierda como desde la derecha.

La pretensión de cientificidad del discurso historiográfico fue puesta en duda hace bastante tiempo por gentes como Popper, pero desde dentro de la propia racionalidad científico-técnica. Los desarrollos últimos de la filosofía de la ciencia han llegado a cuestionar la propia naturaleza del conocimiento científico, rechazando su carácter acumulativo e introduciendo una dimensión histórica y subjetiva en algo que se pretendía objetivo e intemporal. En el terreno de la historia, ello ha significado el reconocimiento de que el discurso historiográfico es una construcción social y por tanto ni objetivo ni acumulable, sino propiamente histórico que depende del tiempo, de la sociedad, de otras ciencias, de los deseos y de los intereses de quienes lo formulan; todo ello sin necesidad de rebajar su *status* científico al de mera narración o perder su rigor explicativo e instrumental. Aquel convencimiento de que la validez de un determinado discurso historiográfico se medía por su mayor o menor grado de acercamiento a la verdad de lo sucedido ha entrado en una profunda crisis; crisis que se extiende lógicamente a la concepción también cientifista de la historia que juzgaba la idoneidad de las teorías y de las metodologías por su capacidad de "producir" verdades históricas, por acercarse a ellas. Aún se sigue juzgando la calidad de las obras y de los historiadores en función de su mayor o menor "fidelidad" a los "hechos" a la verdad o falsedad o deformación de los mismos; lo que en última instancia es producto de la sacralización de las fuentes tanto orales como escritas y del convencimiento de que, con una teoría y una metodología adecuadas, se puede descubrir lo realmente sucedido.

Los "avances" del conocimiento científico han tardado demasiado tiempo en afectar al discurso historiográfico. No obstante, en el caso español buena parte de la historiografía mediática e incluso profesional se encuentra claramente al margen de ellos[8].

---

[7]Véase al respecto J. Martínez Alier, "Temas de historia económico-ecológica", en M. González de Molina y J.Martínez Alier (eds.), *Historia y Ecología*. nº 11 de la revista *Ayer*, 1993, pp.19-48.

[8]Por ejemplo, la impugnación del principio de causalidad, base de la racionalidad científico-técnica. El propio desarrollo científico ha demostrado que en todo acontecimiento intervienen en proporciones y tiempo distintos una pluralidad de causas. Al mismo tiempo, la aparición de los sistemas probabilísticos, de la física cuántica y de la teorización de los sistemas caóticos han dado un fuerte golpe a la idea de orden, de regularidad perfecta y constante, que ocupa un lugar primordial en las concepciones tradicionales sobre la ciencia (vid. para todos estos aspectos A. Fernández-Rañada, *Orden y caos*. Barcelona: Libros de Investigación y Ciencia, 1990). Pero ha sido la recuperación para el pensamiento científico de la Segunda Ley de la Termodinámica y todas sus consecuencias (Vid. P.W. Atkins, *La Segunda Ley*.Barcelona: Prensa Científica, 1992) la que ha dado al traste definitivamente con esa idea preconcebida. La entropía supone la coexistencia del orden y del desorden en lo real y la imposibilidad de la reversibilidad de la dinámica del mecanicismo. En definitiva, muy pocas veces el desorden y el azar han sido tratados en el discurso historiográfico convencional, y cuando lo han sido se han considerado como desviación o catástrofe.

Muy pocos son los que hoy reconocen que el hecho histórico es finalmente construido por el historiador y que la forma que adopte depende de sus planteamientos teóricos y metodológicos previos. La salida a esta crisis de la historia cientifista y a la pretensión de totalidad que subyacía en sus practicantes ha sido el *desmigajamiento* en mil temas de investigación, muchos de ellos sin apenas relieve, o el neohistoricismo de la narración. En nuestro país, la salida aún no se ha encontrado, mientras que el positivismo se adueña de los proyectos de investigación, o el inmediatismo se instala en el discurso ante las demandas mercantiles y la celebración de centenarios y demás fastos finiseculares. De otro modo no se entiende que un proyecto de "reforma" ministerial de las humanidades, presente un programa y unos contenidos aún basados en supuestos totalizantes, anteriores a la crisis. La escasa percepción que tenemos de la quiebra de los paradigmas tradicionales y de las formas de hacer historia más convencionales, no puede ser producto simplemente de nuestro vicio secular de recibir tarde todas los cambios, debe responder --en un mundo donde la información circula muy rápidamente y es difícil sustraerse a ella-- también a la funcionalidad que para un poder conservador y unos medios de comunicación necesitados ambos de legitimidades tiene aún el discurso historiográfico tradicional. Lo volveremos a ver en la defensa y promoción de una concepción del Estado-nación y del papel de historiador también ya fenecida.

LA REIVINDICACIÓN DE UNA MODERNIDAD OBSOLETA.

Aquella Historia de España fundamentada en una visión pesimista de nuestro pasado y que podríamos denominar como *neorregeneracionista* está también en crisis y lo que se debate hoy en el seno de la historiografía española es la conveniencia de una nueva interpretación de nuestro pasado que ponga en el centro otras preocupaciones menos diferenciadoras del resto de los países europeos y más acordes con la situación real del nuestro. El debate ha tenido y está teniendo un lugar central en la Historia Económica como no podía ser menos. Pocos han podido sustraerse a la tentación de explicar muchos de nuestros "defectos" históricos en base a un insuficiente desarrollo de nuestra economía.

Las posiciones dominantes siguen siendo tributarias del *decadentismo* que caracterizó las interpretaciones de los historiadores de finales del siglo XIX[9]. La decadencia de España fue una de las viejas señas de identidad y centro de los debates de la historiografía nacionalista española hasta mediados de este siglo, aunque siguió con vigor en la historiografía oficial bajo el Franquismo. Un sector de la izquierda, intelectualmente influyente, acabó reformulando el viejo mito de la decadencia en términos de subdesarrollo, buscando en el incumplimiento de las tareas históricas de la burguesía, o de su debilidad, y en la dependencia respecto de las grandes potencias económicas, las causas de la anómala evolución de España[10]. El debate habido entre los historiadores económicos

---

[9]Vid al respecto Inman Fox, *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional.* Madrid: Cátedra, 1997, donde además se recoge una abundante bibliografía sobre la historiografía española de finales del siglo XIX.

[10]Sobre esta cuestión he profundizado en la nota introductoria a la tercera edición de J.M. Naredo, *La evolución de la agricultura en España (1940-1990).* Granada: Universidad de Granada, 1996, pp. 7-70.

hasta los años noventa, pese a la intensa labor de investigación y deconstrucción de los mitos, acabó por hablar de la decadencia y de la anómala situación respecto a Europa en términos de "atraso", concepto este que pasó incluso a formar parte de la identidad española: España sería un país, ciertamente europeo y occidental, que habría sufrido un retraso respecto a las pautas más relevantes de los países de su entorno; lo que explicaría en cierto modo su convulsa historia y resaltaría los afanes y políticas "modernizadoras" implementadas por los distintos gobiernos socialistas.

Sin embargo, desde comienzos de los noventa, una vez consolidada nuestra presencia en la Unión Europea y despejadas las principales incertidumbres respecto a nuestra participación en la Unión Económica y Monetaria, un sector muy influyente de la historiografía española ha elaborado un nuevo discurso oficialista que significa --para decirlo de manera gráfica-- la traducción al campo de la historia de aquello de "España va bien". Aunque la idea sigue vigente en el discurso, la impresión que se trasmite es resultado de una especie de pirueta panglosiana, manteniendo aquello de que "bien está lo que bien acaba" y justificando regímenes de dudosa eficacia económica y democrática como la Restauración y, en una medida mucho más matizada, el propio régimen de Franco. A este planteamiento no es ajena la reivindicación de la Generación del 98 y su visión nacionalista y profundamente conservadora de España y su pasado. El nuevo discurso oficialista, que es difundido por buena parte de los medios de comunicación de masas y por un sector de la historiografía mejor instalada es el de la *normalidad*: pese al atraso relativo, España fue y es un país normal en el contexto mediterráneo y europeo[11], sólo que tardó mucho más tiempo en alcanzar los niveles de desarrollo y bienestar que otros países de su entorno. El atraso, que ya no es sino una fase felizmente superada de nuestra historia, en realidad lo que estableció fueron dificultades al proceso de *convergencia* (la nueva palabra "mágica" que puede convertirse en el objetivo central de la Historia Económica, como antes lo era la búsqueda de la causas de subdesarrollo o del atraso) con los países más adelantados de Occidente. El objeto de la nueva historiografía oficialista es, pues, la de explicar las dificultades para la convergencia; dificultades provocadas por el atraso de nuestra agricultura y de nuestra industria y por los errores de la política económica seguida por algunos de nuestros gobernantes del pasado.

Aunque coincido con el carácter de normalidad que se pretende dar a nuestra trayectoria, la normalidad que yo reivindico no es, desde luego la del discurso historiográfico que se está convirtiendo en "políticamente correcto". La evolución sufrida por nuestro país es normal, no porque finalmente esté entre los diez más industrializados del mundo y forme parte de la Unión Europea y del Primer Mundo, sino porque no hay un curso preestablecido de las cosas y del desarrollo económico en concreto que fuerce a establecer grados de normalidad o anormalidad. Esta visión, que comienza a tener fortuna gracias a los medios de comunicación y a los historiadores mediáticos, reproduce los

[11] "Frente a la idea de que la experiencia española era peculiar, mantenida hasta hace pocos años, los jóvenes historiadores confirman que la historia de la economía de España era más bien normal, aunque evolucionaba con algo de retraso, tomando como patrón de comparación y referencia a Europa", en la "Introducción" *Papeles de Economía Española*, nº 73, 1997, p. IX. La versión más acabada de esta posición, también el terreno político, es la de J.P. Fusi y J. Palafox, *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad.* Madrid: Espasa/Forum, 1997.

mismos tópicos de la historiografía tradicional y se sitúa bastante lejos de las preocupaciones que manifiestan otras ciencias sociales e incluso un sector de la propia historiografía profesional,, de manera aún marginal en España pero cada vez más influyente en el resto del mundo. En efecto, todo estos conceptos de subdesarrollo, estancamiento, atraso, atraso relativo, dificultades de convergencia, etc.. se fundamentan en una concepción de desarrollo económico y en una metodología comparativa que ya sólo mantienen algunos en el terreno del pensamiento económico. Me refiero a la crítica que se viene formulando al *crecimiento económico* como único modelo de desarrollo y a la manía de establecer modelos mensurables que comparar mediante índices abstractos de crecimiento que muchas veces comparan cosas físicamente imposibles de comparar[12].

En efecto, todas estas aproximaciones, que el programa propuesto por el MEC no hace sino reforzar, consideran que el *crecimiento económico*[13] como el único y deseable modo de alcanzar el desarrollo de las sociedades, incluso como el único posible. Esta concepción es producto de una serie de ideas preconcebidas a las que ya hemos hecho alusión, pero que conviene recordarlas: la fe en que el progreso material del hombre es o puede ser ilimitado; en que el hombre puede hacer posible ese sueño dominando la

---

[12] Por ejemplo, la calificación de España como país atrasado desde el punto de vista agrario se ha basado en la comparación de magnitudes abstractas, desligadas de su condición física y de su contexto medioambiental. Por ejemplo, una de las magnitudes más frecuentemente utilizadas para discriminar sobre al atraso o el adelanto de uno o varios países ha sido el de los rendimientos de uno o varios cultivos por unidad de superficie y, más concretamente, el del trigo, dado su carácter básico para la alimentación humana y la amplitud de su cultivo prácticamente por todo el mundo. De esa manera, historiadores tan representativos como Tortella, Leandro Prados, Palafox o Simpsom (cuyo libro tiene el tópico y significativo título de *The Spanish agriculture: The Long Siesta, 1765-1965*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995), ha procedido a confirmar el atraso agrario, constatando las diferencias en los rendimientos del trigo por hectárea de entre los rendimientos unitarios de España y los de Inglaterra, Bélgica u Holanda, dos y tres veces superiores. Sin embargo, este método ofrece tan graves inconvenientes que en la práctica hace imposible la comparación: se comparan países de climas distintos y con dotaciones de suelo y stocks de nutrientes diferentes; se comparan trigos también distintos desde el punto de vista de las variedades empleadas (trigos duros en el Mediterráneo y blandos en la Europa Húmeda), tanto desde el punto de vista de su contenido energético como de sus propiedades nutritivas; se tratan los paquetes tecnológicos (las rotaciones del sistema Norfolk, los abonos químicos, las máquinas, etc..) como si fueran ambientalmente indiferentes y se pudiesen aplicar igual a un país tropical que a los países nórdicos; se comparan datos abstractos que no tienen en cuenta éstos y otros efectos previstos o no de la actividad agrícola; por ejemplo, la cantidad de suelo necesario en cada país para producir una determinada cantidad de kilocalorías de trigo, los costes ambientales que la implementación de este cultivo pueden tener para la supervivencia de los bosques o de los terrenos de pasto, para la dotación de recursos hídricos disponibles, para la capacidad de reciclar la contaminación creada por ejemplo en la lixiviación de los fertilizantes utilizados, para el mantenimiento de la capa fértil del suelo sometida a los agentes erosivos, etc...Si la comparación no es factible, convendría también sustituir las valoraciones que se realizan sobre si el sector agrario de un determinado país *crece*, es decir, ha visto aumentar el volumen total de su producción agraria bruta, o no crece al ritmo que marca normalmente el país más dotado ambientalmente para un determinado cultivo de referencia (como el trigo) y que ha definido la tecnología a emplear según sus específicas condiciones edafoclimáticas. Carecen, pues, de sentido estas formas de proceder en la Historia Económica española y en general en nuestra historiografía. Debieran ser sustituidas por otro tipo de conceptos y de formas de efectuar comparaciones que, teniendo en cuenta las especificidades ambientales, hagan más hincapié en, por ejemplo, la capacidad de sustentar a determinadas cantidades de población sin perjudicar la base de los recursos, de la sutentabilidad en definitiva de un sistema agrario, que en su productividad física total y su grado de inserción en el mercado internacional o en su capacidad de procurar beneficios monetarios (en dinero mal contabilizado por supuesto).

[13] Esto es, el aumento de la base física de la economía, de su carácter entrópico en la medida en que ha supuesto un progresivo incremento de la cantidad de energía y materiales, usualmente no renovables, consumidos en el proceso de producción y la generación de una cantidad de residuos que han superado con creces la capacidad de los ecosistemas de reciclarlos. Todo ello hecho posible gracias al incremento inmoderado del consumo exosamático, es decir, de bienes materiales con altas concentraciones de energía y materiales. La bibliografía sobre el tema es ya muy amplia, pero resulta indispensable citar a N. Georgescu-Roegen, *Entropy Law and the Economics Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971 [hay traducción castellana en Madrid: Editorial Visor/Argentaria, 1996]; R. Costanza (ed.), *Ecological Economics. The Science and Management of Sustainability*. New York: Columbia Universtity Press, 1991; J. Martínez Alier y C. Schlüpmann, *La Ecología y la Economía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

naturaleza en la medida en que él es el centro de la "creación" y puede con su inteligencia vencer con instrumentos tecnológicos adecuados las limitaciones que el ambiente impone al desarrollo de sus inmensas potencialidades; y el olvido, la ignorancia de los costes del desarrollo tecnológico y de los riesgos que el uso de muchas de las tecnologías han comportado para el propio hombre y la estabilidad de los ecosistemas. Para esta concepción historiográfica dominante no hay "modernidad" sin crecimiento e incluso su logro depende estrechamente del grado en que este se alcance[14]. Resulta llamativo, no obstante, que en este campo de nuestra historiografía no exista aún planteamiento crítico alguno sobre el crecimiento económico o al menos se recojan los costes o externalidades negativas que la implementación de este modelo de desarrollo trajo consigo, restándolos del progreso alcanzado; cosa esta que en el pensamiento económico y en las últimos aportaciones a la teoría económica hace ya algún tiempo que se viene haciendo. En definitiva, los historiadores oficiales del atraso y aún de la normalidad y la convergencia profesan el optimismo tecnológico[15] y se apuntan, como diría V. Toledo, a la defensa de una *modernidad obsoleta.*

LA CRISIS DE LOS MARCOS REFERENCIALES DE LA Hª DE ESPAÑA.

Desde sus comienzos como disciplina académica, la Historia de España ha estado dedicada, sobre todo desde finales del siglo XIX y especialmente desde la crisis del 98, a fundamentar la identidad del Estado-nación. La identidad española estuvo llamada desde el principio a tener un componente histórico fundamental, dado que cuestiones tan esenciales como la unidad de la nación, la demostración de una convivencia en común desde siempre, la existencia misma de un pueblo español, etc... sólo podían explicitarse recurriendo al pasado de un Estado que nunca había sido étnicamente homogéneo. Por ello, el problema de la unidad de España, tan cuestionado siempre, ha constituido uno de los objetivos fundamentales de la historiografía española defensora del Estado-nación. El empeño de mostrar la existencia de un pueblo español por el mero hecho de convivir dentro de los límites territoriales de un Estado único ha llevado a sobrevalorar las decisiones y los acontecimientos institucionales desarrollados en su seno. Se ha configurado así una historia *cortesana*, una historiografía que ha hecho de la política y de la vida de las instituciones y del aparato estatal, radicados todos en Madrid, el centro de su

[14]Es paradigmático de esta concepción que funda en el crecimiento la posibilidad de una "modernización" de la política, la sociedad o la cultura, el número 28 de *Ayer*, coordinado por Teresa Carnero y titulado *El reinado de Alfonso XIII.*

[15]Un buen ejemplo puede ser el de Carles Sudriá quien tratando de las restricciones energéticas al crecimiento económico español y refiriéndose concretamente a los problemas que plantea los residuos y la finitud de los combustibles fósiles, mantiene sin el menor sonrojo: "Esta cuestión es muy seria, pero permítanme afirmar que se basa en una visión pesimista de la capacidad del hombre para superar las limitaciones que la naturaleza le impone. Una visión que, como indicaba recientemente Andreu Mas-Colell, no se ve en absoluto corroborada por la Historia. La sustitución de unos productos por otros y el desarrollo de conocimiento humano, acuciados ambos por la evolución de los precios relativos y por el mercado, se han demostrado hasta ahora suficientemente eficaces para superar esos límites, al menos en los últimos doscientos años. En mi opinión, si bien no debemos ignorar las amenazas derivadas de la limitación de recursos tampoco debemos pensar en la necesidad de ajustar nuestra civilización al estricto consumo de recursos renovables, algo que, con la tecnología hoy disponible, supondría un retroceso radical en los niveles de vida de la mayor parte de la población" (Carles Sudriá, "La restricción energética al desarrollo económico español". *Papeles de Economía Española.* nº 73, 1997 pp. 165-188).

discurso. Un discurso que trasmite la idea de que el único hecho relevante es el que tiene dimensión estatal y que el hecho histórico es en la mayoría de las ocasiones tributario de las decisiones que se toman desde arriba, en el Estado y dentro de sus instituciones.

El proyecto de reforma del MEC sigue insistiendo en un tipo de Historia de España de este tipo, prestando poca atención a lo sucedido en cada uno de los marcos de referencia del alumno. Mantiene una concepción claramente obsoleta, pese a la frecuencia con que esta historia cortesana se practica en nuestro país. Está obsoleta porque el propio desarrollo de la investigación ha mostrado que el poder central nunca ha tenido las mismas competencias reales y la misma capacidad de acción y coerción e incluso no siempre ha disfrutado del mismo grado de monopolio. Visto en perspectiva, los Estado-nación desarrollaron una fuerte ofensiva con desigual resultado en cada país para despojar a las entidades locales y regionales de competencias en aspectos tan importantes como la producción, el mercado o el orden público; en países como el nuestro el proceso se prolongó incluso hasta las primeras décadas del siglo XX[16]. Por otro lado, es falso que todo el poder se concentre en la capacidad de decisión y de ejecución del Estado. Tanto ayer como hoy, la política es resultado de un juego de contrapesos, de relaciones de fuerza no sólo entre clases y grupos sociales sino también entre territorios; de tal manera que resulta imposible explicar una determinada medida tomada por el Estado y sus instituciones sin recurrir a lo que ocurre fuera de la capital del Estado, lo que ocurre en "provincias" (si seguimos una orientación "centralista" de la historia de España o en las comunidades étnicamente diferenciadas, donde existen dinámicas propias y divergentes a las del Estado-nación, si seguimos una orientación más confederativa de la Historia de España). Y esto es especialmente pertinente en un Estado-nación multinacional y escasamente cohesionado desde su propia fundación.

Al margen de estas objeciones razonables, este tipo de Historia cortesana está hoy en crisis como consecuencia de la crisis del propio Estado-nación, crisis que no es sólo producto de la inadecuación de sus estructuras a una realidad plurinacional, sino también del proceso de globalización que afecta a todos los Estados nacionales de Occidente. Tal crisis es reflejo de la superación por arriba y por abajo de esta forma de organización política decimonónica[17] y tiene una de sus manifestaciones más evidentes, que no la única, en la emergencia y consolidación de una serie de movimientos nacionalistas en su seno. El caso es que las funciones tradicionales, atributo exclusivo del Estado, son cada vez más cuestionadas, generando auténticas crisis de legitimidad. La primera de ellas se refiere al grado de integración que de las aspiraciones de los diversos grupos sociales es capaz el Estado-Nación. Parece claro que tanto el sistema de partidos como los

---

[16] Vid. M. González de Molina, "La funcionalidad de los poderes locales en una economía orgánica". *Noticiario de Historia Agraria*, nº 6, 1993, pp. 9-23; y más reciente y ampliamente en F. Garrido Peña y Manuel González de Molina, "La cuestión nacional desde la Ecología Política. Algunos elementos de análisis". *Ecología Política*, nº 13, 1997, pp.125-156.

[17] Vid. al respecto A. Giddens, *The Nation-State and Violence*. Cambridge: Polity Press, 1984 y del mismo autor: "Estados nacionales y violencia". *Debats*. nº14, 1985, pp.100 y ss.; S. Rokkans y D. Urwind, *Economy, Territory, Identity: Politics of West European Peripheries*. London: Sage, 1983, y más recientemente J. González Beramendi, R. Máiz y X. Núñez (eds), *Nationalism in Europe. past and Present*. Santiago de Compostela: Universidad de santiago. 1994, 2 vols., donde se recogen valiosas aportaciones al tema por parte de los mejores especialistas españoles y extranjeros.

propios mecanismos de participación política están en cuestión. La progresiva autonomización del poder político, cada vez más dependiente de los "poderes fácticos", supone un alejamiento de los mecanismos de control democrático y, por lo tanto, un reforzamiento de las prácticas y tendencias más autoritarias. Un inventario más completo de los factores que explican la creciente falta de legitimidad de los Estados de capitalismo desarrollado o postfordista han sido realizado por Claus Offe y no voy a reproducirlo aquí[18].

Por otro lado, la sociedad cuestiona cada vez más el papel dirigente del Estado-Nación en el diseño y control de la política económica. Se critica su creciente incapacidad para redistribuir la riqueza y para promover un desarrollo armónico. Algunos teóricos han llegado incluso a negar la posibilidad de tal desarrollo y a afirmar, en cambio, que el trato asimétrico que todo Estado dispensa a unas zonas frente a otras de su propio territorio está en el origen de muchos de los nuevos movimientos nacionalistas[19]. Un análisis ambiental podría aclarar definitivamente la imposibilidad de tal desarrollo armónico bajo un régimen de crecimiento económico del que el Estado-nación se erigen en garante: la apropiación de la *capacidad de sustentación* por parte de unos territorios sobre otros está sancionado por la política económica y las regulaciones mercantiles que impone el propio Estado[20]. Junto a ello, los Estados democráticos de Occidente, ante el miedo interiorizado por el partido-competitivo a perder el control y usufructo del gobierno, se muestran incapaces de proceder a una auténtica reforma que remedie la crisis fiscal en que están inmersos. La disminución continuada de los trabajadores --efecto del paro estructural que provoca el actual modelo de desarrollo-- y de la renta de amplias capas de la población están generando una disminución de la capacidad de los ciudadanos para pagar impuestos y la imposibilidad del Estado para aumentar los ingresos y equilibrar los gastos. La crisis fiscal ha llevado a la crisis del Estado de Bienestar y a la percepción ciudadana de que el Estado constituye un voraz consumidor de recursos, mostrándose incapaz de garantizar los niveles mínimos de protección ciudadana, sanitaria y económica.

La eficiencia de otras funciones tradicionales del Estado-nación parecen haberse debilitado: se muestra incapaz de preservar las culturas autóctonas de la progresiva aculturación que proviene de los países anglosajones y, al mismo tiempo, de eliminar las distintas etnias que conviven bajo el mismo Estado. La respuesta de éstas ha supuesto el cuestionamiento del *statu quo* imperante. Los nuevos nacionalismos han surgido así en conflicto con lo que es el origen esencial de los nacionalismos modernos, el Estado-nación. Su discurso político se ha planteado sobre la base de nuevos derechos y

---

[18]Claus Offe, "Partidos políticos y voluntad popular". *Debats*. nº 12, 1985, pp. 63-70; y *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema, 1988. Una crítica más radical puede verse en A. Negri, *El poder constituyente*. Madrid: Prodhufi, 1994.

[19]Esta idea cuenta con una larga tradición desde que surgieran las primeras teorizaciones en ese sentido por parte de P. González Casanova ("Internal Colonialism and national Development" *Studies in Comparative International Development*. nº 1, 1965) y Michael Hechter, *Internal Colonialism. The Celtics Frioge in British National Development (1536-1966)*. Berkeley: University of California Press, 1975.

[20]Véase al respecto el interesante trabajo de W.E. Rees, "Indicadores territoriales de sustentabilidad". *Ecología Política*. nº 12, 1996, pp. 27-41.

reivindicaciones: el derecho a la diferencia, el derecho a la autodeterminación, etc.. Este conjunto de nuevas vindicaciones y derechos han formulado un nuevo horizonte de legitimación que comporta, a buen seguro, un modo distinto de organizar el poder político[21].

En todo caso, estos movimientos han encontrado su credibilidad social en gran parte debido a dos hechos: la progresiva pérdida de soberanía de los Estados-Nación y el cuestionamiento de su propia razón de ser: el monopolio de los medios de violencia interna y externa. En efecto, como consecuencia de las transformaciones sufridas por el sistema capitalista, las economías han ido convirtiéndose cada vez más en lo que Wallerstein llamó la *Economía-Mundo*. Las economías nacionales han ido dejando de pertenecer a los propios Estados, de tal manera que la industria, la energía, las materias primas, finanzas y comercio dependen de circunstancias y centros de decisión trasnacionales. Este proceso de mundialización, que no es exclusivo del ámbito económico y que es parte de un tendencia pluriordenal (en el orden cultural, científico, informativo, etc..), es un proceso imparable. Su mayor o menor bondad estriba en la base sobre la que se consolide tal proceso: si sobre la base, como en la actualidad, de una brutal división internacional del trabajo, de la pauperización estructural de unas zonas respecto a otras, de la destrucción de los recursos naturales y de la reducción de las expectativas de desarrollo para muchas zonas del planeta y de la abusiva concentración del poder en unos pocos centros de decisión, o sobre un modelo de confederación.

Esta pérdida progresiva de competencias del Estado-Nación hace que quede reducido, en sus apariencias, a las tareas de orden público, defensa, fiscalidad, etc.. En este sentido han ido las propuestas neoliberales del "Estado Mínimo". En la práctica un "Estado Mínimo" en lo social, lo educativo, en lo sanitario, pero un Estado máximo en la subvención de las actividades privadas y especulativas, en las inversiones en defensa, etc.. Pues bien, esta crisis del Estado de Bienestar ha reforzado la desconfianza en el nacionalismo que lo sustentaba y hecho aparecer a los grupo étnicos, a las naciones sin Estado, como nuevos territorios simbólicos sobre los que poder ensayar otras formas alternativas de organizar lo político. Se ha producido, en consecuencia, una separación cada vez más nítida entre nacionalismo y Estado-Nación. No debe extrañar, pues, que los "nuevos nacionalismos"[22] hayan emergido primero entre comunidades étnicas con tensiones o conflictos culturales, lingüísticos, etc...El discurso nacionalista se ha convertido en un mecanismo de respuesta frente a agresiones culturales, agravios económicos o deficiencias políticas generadas por el avance de la "modernidad". En el caso español, el viejo pleito nacional se ha visto reforzado con este tipo de preocupaciones postindustriales, adquiriendo una fuerza inusitada, pese a que por primera vez se está intentando una solución en serio al problema con el proceso autonómico y su progresivo avance hacia un marco federal.

---

[21] Cfr. al respecto J. Marramao, *Poder y secularización*. Barcelona: Península, 1989

[22] El término fue utilizado por W.Link y W. Feld en su famoso y pionero libro, *The New Nationalism*. New York: Pergamon, 1979.

Cabe preguntarse, pues, si sigue teniendo sentido una Historia de España concebida como la Historia del Estado-nación. Cabe preguntarse si tiene sentido una Historia de España que fundamente una identidad cuestionada y que seguro constituirá un obstáculo para la edificación de identidades más plurales, con menos potencial xenófobo, más europeas y al mismo tiempo locales. Cabe preguntarse si no carecen también de sentido las Historias de Cataluña, Galicia, País Vasco o Andalucía concebidas también desde el punto de vista clásico, como constructoras o inventoras de identidades en confrontación con el Estado. Cabe preguntarse, en fin, si no tiene más sentido una Historia de Europa desde la diversidad cultural y la pluralidad étnica. El cuestionamiento de los marcos referenciales de la Historia de España resulta, pues, fundamental. No parece que el MEC se plantee esta vía sino más bien el fomento de una concepción excesivamente tradicional y en nada plural de la Historia de España. Una concepción que refuerza aquellos planteamientos de base decimonónica, centralistas y uniformizadores, que siguen sustentándose en los viejos y caducos mitos de la historiografía española. En este sentido coincido con Inman Fox cuando mantiene que: "La crisis de la identidad nacional, debida al despertar del espíritu regionalista, de un lado, y del otro, al desarrollo de una vocación europea dentro de España, ha llevado a la necesidad de una reinterpretación del pasado. Ha quedado claro, por lo menos, que las ideas principalmente castellanizantes sobre la cultura española --que siguen, como hemos insistido, institucionalizadas en gran parte-- no responden ya a nuestro conocimiento o conciencia"[23]. Este razonamiento es de aplicación a la historiografía española que no sólo debe cambiar el objeto de sus investigaciones y de su discurso (la decadencia, la unidad de la patria, la diferencias con Europa, etc..), sino también el ámbito en el que estos se concretan, alejándose de una Historia castellanizante o más precisamente *cortesana*, que ponga al Estado en el centro de sus preocupaciones[24].

LA CRISIS DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LOS HISTORIADORES.

[23] I. Fox, *La invención de España*... opus cit.., p. 209. El libro termina con un párrafo que no me resisto a citar y que debería llegar a oídos del Ministerio y de los Ponentes de la Reforma de las Humanidades: "Pero sean las que sean las soluciones a la problemática del nacionalismo español, quedarán los escombros de cómo solemos entender España. Queda el hecho de que las ideas que hemos estudiado en estas páginas siguen todavía, en gran parte, grabadas en la manera en que se interpreta el pasado cultural y el ser nacional españoles. Y habría que preguntarse por ejemplo, si las llamadas obras maestras, que se dicen reveladoras de la "fantasía" o conciencia del pueblo --es decir, propiamente españolas--, han llegado a ser tales --es decir, canonizadas-- precisamente en el proceso de la invención de una cultura nacional que ya no es históricamente aceptable. Si es así, la tarea urgente sería reescribir la historia cultural del país"(opus cit., p. 210). Tarea que debería extenderse a otros campos de nuestra historiografía.

[24] En esta dirección José Luis Abellán ha realizado una reivindicación de una Historia de España más plural, que independientemente de cual sea la preferencia del historiador en concreto por uno u otro de los marcos referenciales o territoriales (Europa, España, Nacionalidad, etc..), es aplicable al modo de definir sus contenidos."Así nace --dice Abellán refiriéndose a la idea centralizadora, castellanista y uniformizadora de España-- una pobre y estrecha idea de España, negadora de su esencia más profunda: el de una rica variedad de lenguas y culturas, que ha sido a su vez creadora de pueblos y naciones distintas y distantes, aunque unidos todos por una historia y una lengua comunes. Una historia, desde luego sólo explicable por el diálogo, la comunicación y la interdependencia de unas parte con otras" (*El País* de 27 de Enero de 1998).

Nuestra profesión surgió como legitimadora del Estado-nación a partir de la elaboración de una identidad nacional inventada[25], en un mundo en el que ésta se socializaba esencialmente a través de la enseñanza y la palabra escrita o impresa. Esta tarea de primer orden ya no corresponde en exclusividad ni siquiera principalmente a los historiadores profesionales. La función de depositarios y constructores de la memoria colectiva "del pueblo" o de la colectividad ha pasado en buena medida a otras manos. Ello resulta evidente en varios fenómenos que voy a relacionar a continuación. En primer lugar, se puede constar con datos ciertos la progresiva pérdida de protagonismo social de los historiadores profesionales, puesta de manifiesto en la escasa importancia, difusión y sobre todo influencia que su discurso historiográfico tiene en la sociedad. Los contenidos socializados a través de la escuela o las diversas instituciones de enseñanza tienen que competir desfavorablemente con otras visiones difundidas desde los medios de comunicación de masas; los libros profesionales cada vez tienen menos salida en el mercado editorial y consecuentemente menos lectores; las revistas científicas son casi clandestinas; las conferencias llegan a foros muy reducidos y profesionalizados a los que el alumnado asiste más para liberarse de carga docente que por interés académico, etc...

En segundo lugar, la memoria colectiva de nuestra sociedad, de nuestro pueblo como antes se diría, las interpretaciones sobre su pasado, la historia en definitiva la construyen, la hacen ante todo los medios de comunicación y aquellos quienes los controlan. Medios de comunicación impresos, pero principalmente los visuales por su carácter masivo. Este nuevo espacio historiográfico carece de pretensión científica alguna y sí de conformación de la opinión, carece de una teoría y una metodología rigurosas pero construye un discurso aparentemente verdadero e incontestable de difícil verificación por el espectador. Discurso que asume los avances de la investigación si sirven a sus intereses. El caso del subdesarrollo andaluz constituye un buen ejemplo de esta distorsión: en tanto se ha negado tal supuesto por buena parte de los investigadores andaluces en la última década, los medios de comunicación escritos y sobre todo Canal Sur siguen difundiendo un tópico que agranda el contraste entre la situación de miseria y marginación de un pasado agrario y latifundista, marcado por una alta conflictividad social, y un presente donde aún quedan cosas por hacer, pero en el que el nivel de desarrollo y bienestar alcanzado debe ponerse en la cuenta del resultados del actual gobierno autónomo.

En tercer lugar, los historiadores profesionales hemos perdido el "monopolio" historiográfico. Se ha creado una nueva categoría de historiador, el *historiador mediático*, que no tiene por qué ser profesional. Ha sido frecuente que sociólogos, politólogos y economistas hayan realizado incursiones en el pasado e incluso hayan provocado con ellas una importante renovación del instrumental teórico y metodológico de los historiadores profesionales. Pero lo que está sucediendo hoy, con mayor intensidad que antes, es que esas incursiones las realiza cualquiera, aunque carezca de formación adecuada y de los conocimientos mínimos exigibles, con tal de que "venda" esas ideas o

[25]Vid. en este sentido Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the origins and espread of nationalism*. Londres: Verso, 1983. Eric J. Hobsbawm and T. Rangers (eds.), *The Invention of Tradition*. Cambridge: C.U.P., 1983.

que éstas sean convenientes para legitimar esta o aquella posición política (véanse por ejemplo las soflamas aparentemente históricas de Jiménez Losantos en el suplemento dominical de *El Mundo*). Los debates habidos en los últimos tiempos sobre Azaña, Cánovas del Castillo, etc.. en los medios de comunicación escrita, en los que han participado más profesionales de la opinion que de la historia propiamente dicha, o el debate pretendidamente historiográfico sobre el 98 o la reforma de las humanidades son muy reveladores de esta pérdida del control sobre el discurso histórico[26]. Es más, la resolución de estos debates ocurre con más frecuencia en los periódicos que en otros medios de difusión más académicos. Los pocos historiadores profesionales que participan en estos debates mediáticos lo hacen gracias a la congruencia de las posiciones que defienden con las de las "empresas ideológicas", que son los periódicos y las televisiones o las radios, que por la mayor o menor justeza de sus argumentaciones o por su mayor o menor solvencia profesional.

Por otro lado, la historia ha tenido otra función vital, especialmente entre la izquierda marxista, que ha entrado también en crisis, crisis que ha provocado una desorientación bastante considerable y que ejemplifica y se une a la crisis que los historiadores atravesamos sobre el papel social que debemos representar[27]. Me refiero al papel central que la Historia ocupaba para los marxistas en cualquier estrategia política. Su función consistía en descubrir o explicitar la "verdad" de la explotación y del enfrentamiento de clases para construir el futuro mediante la toma de conciencia de las clases oprimidas sobre sus tareas históricas. La verdad que debía producir una historia científica revelaría las condiciones reales de opresión y permitiría combatir contra la *falsa conciencia* o la alienación. Anthony Giddens llamó la atención hace ya bastante tiempo[28] sobre el hecho de que la conciencia de explotación no llevaba necesariamente a la acción revolucionaria, incluso podía conducir a la posición más dócil y sumisa, perfectamente integrada en el sistema. Esta parece ser la realidad de la clase obrera en las sociedades occidentales, incluida la nuestra, sujeto revolucionario por excelencia para esta corriente

---

[26]Esta pérdida de control se evidencia de manera también muy clara si se examina la literatura aparecida en torno al 60 aniversario de la Guerra Civil Española y que ha sido criticada desde una perspectiva parecida a la nuestra por Julio Aróstegui en "La guerra de don Ricardo y otras guerras". *Hispania.* LVII/2, nº 196, 1997, pp. 777-787. Es significativo que esta crítica, sin duda rigurosa y profesional, no tenga cabida en un medio de comunicación de masas y deba refugiarse en una revista como *Hispania*, de bastante circulación en ámbitos universitarios, pero absolutamente desconocida para el público, incluso para el público interesado.

[27]La crisis del marxismo ha tenido mucha importancia en nuestro país dado que la renovación historiográfica del postfranquismo se debe sobre todo a esta corriente, sorprendida durante los ochenta por la crisis de la teoría y más tarde por la caída del muro y sus consecuencias. En muchos casos la actitud ante la crisis no ha sido la de mantener el espíritu crítico y renovador que le caracterizó, sino echarse literalmente en brazos del liberalismo historigráfico y de las corrientes más o menos oficialistas, aceptando sin cuestionar las teorías y las bondades de la modernización y abjurando de la historia militante para caer "inadvertidamente" en otra de semejantes hechuras pero revestida de "tolerancia" y de "sensatez", cuando no en viejas teorías y concepciones de la historia aparentemente novedosas (vid. por ejemplo el caso de la "nueva historia política" y de sus representantes en España, en especial Mercedes Cabrera y su "original" concepción de la autonomía de los político, en "La modernización política. los empresarios en la Historia de España". *Papeles de Economía Española.* nº 73, 1997, pp. 272-284). El caso es que aquí no se ha hecho una crítica consecuente de los discursos historiográficos liberales o neoliberales y, por consiguiente, resulta muy fácil someterse a sus hipótesis y a sus interpretaciones cuando no se tienen o no se quieren buscar otras mejores.

[28]A. Giddens, *The Class Structure of the Advanced Societies.* London: Hutchinson, 1981 (hay traducción castellana en Madrid: Alianza, 1983).

historiográfica[29].

Al margen de que el objetivismo cientifista del marxismo está hoy seriamente descartado como posición epistemológica, incluso desechado por los propios neomarxistas, parece claro que la caída del comunismo y la crisis del marxismo han cuestionado seriamente aquella concepción de la historia como arma política. Ello sugiere, aquí también, algunas preguntas: ¿Puede la Historia de España desempeñar alguna tarea en la conformación del futuro, más allá de la educación en valores universales como la democracia o los derechos humanos? ¿La memoria colectiva debe ayudar a mantener con éxito un mundo como el actual --no muy negativo para las sociedades occidentales-- o debe ayudar a cambiarlo? y en última instancia, ¿la Historia sigue sirviendo para algo más que para acumular un saber académico? La respuesta que le demos a estos y otros interrogantes tiene bastante que ver con las nuevas tareas y funciones que nos propongamos cumplir como historiadores profesionales y definirán en buena medida los objetivos y los contenidos de nuestros programas docentes y de investigación. En cualquier caso, no cabe una sola respuesta a tales cuestiones, sino una pluralidad de respuestas dentro, al menos, de un afán de corrección de los errores cometidos. Por ejemplo, la introducción en el discurso historiográfico de las variables ambientales puede contribuir a la toma de conciencia de la crisis ecológica y a la puesta en marcha de vías de superación de la misma. La historia debe seguir siendo "un arma cargada de futuro" que diría Celaya.

La crisis multidimensional que hemos dibujado se está solventando, sin embargo, mediante una también cuádruple respuesta que corre el riesgo de establecer una continuidad con las formas más tradicionales de hacer Historia, como si no hubiera ocurrido nada. El proyecto de reforma de las Humanidades, al menos en el terreno de la Historia, resulta una buena muestra de ello. La crisis de los paradigmas tradicionales se está solventando como si sólo fuera el marxismo y la historiografía marxista la que debiera cambiar sus contenidos, como si la historiografía liberal hubiera triunfado definitivamente y sus postulados, sus ideas preconcebidas se hubieran convertido en algo incontrovertible, fuera de todo posible cuestionamiento; en este sentido, se corre el riesgo de promocionar aquí también de un "discurso historiográfico único". Los cambios experimentados por la antigua interpretación neorregeneracionista constituyen una buena muestra: de una problemática y problematizadora búsqueda de las causas del atraso se ha pasado a la legitimación casi panglossiana del pasado. En lo referente a los marcos referenciales o territoriales, el fenómeno del terrorismo y la resistencia del Estado-nación a ir desapareciendo, al menos en sus manifestaciones más simbólicas (las que legitiman su existencia ante la sociedad) han reforzado la Hª de España como marco indiscutible del discurso

---

[29]Sobre la pérdida de la capacidad revolucionaria de la clase obrera resulta muy útil consultar los trabajos de Giddens (el más reciente de los cuales resulta especialmente estimulante: *Más allá de la izquierda y la derecha.* Madrid: Editorial Cátedra, 1994) y sobre todo las reflexiones de André Gorz (por ejemplo, en *Ecología, Capitalismo y Socialismo* o el más clásico de *Ecología y libertad*); para el problema de la clases sociales y la evolución de su status teórico ver por ejemplo la síntesis realizada en Rafael Feito Alonso, *Estructura social contemporánea. las clases sociales en los países industrializados.* Madrid: Siglo XXI, 1995), el magnífico ensayo de Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus, 1988; y para una reinterpretación de la evolución del sindicalismo más acorde con los resultados obtenidos en las sociedades postindustriales puede verse el interesante trabajo de investigación coordinado por Mike Rigby y Rafael Serrano del Rosal (coords.), *estrategias sindicales en Europa: convergencias o divergencias.* Madrid: Consejo Económico y Social, 1997.

historiográfico, alentando una dialéctica absurda con las historias nacionalistas periféricas, que de esa manera se encuentran legitimadas también; historias que, pese a situarse frente a una forma muy tradicional de hacer historia, comparten las mismas funciones y adolecen de parecidos defectos.

Finalmente, los historiadores profesionales asistimos atónitos a un proceso creciente de marginación de nuestro trabajo e incluso de la opinión que podamos tener sobre determinadas conmemoraciones o fenómenos del presente, marginación que no puede ser justificada únicamente por la calidad de nuestras investigaciones. Las grandes corporaciones mediáticas, que controlan la prensa, la radio, la televisión e incluso el mundo editorial, eligen o seleccionan el discurso que conviene promocionar y cooptan a los "historiadores" que deben interpretarlo, convirtiéndolos muchas veces en "pontífices" de lo "históricamente correcto" y promotores de aquellas contribuciones de los historiadores profesionales que encajan dentro de sus predeterminados esquemas[30]. Pero el riesgo más serio estriba en que el discurso historiográfico único que se está instalando en las sociedad a través de los medios de comunicación, acabe también imponiéndose en los distintos niveles de la enseñanza --allí donde pese a todo aún los discursos son plurales y existe un espacio para la crítica y para el pensamiento libre--, especialmente en la enseñanza secundaria, gracias al proyecto de reforma de las Humanidades y, más concretamente, de la enseñanza de la Historia.

No voy a caer en la tentación de confeccionar un programa o una batería de contenidos alternativos al propuesto por el Ministerio. Ello sería, en buena medida, caer en el mismo error. Sólo me voy a permitir recordar aquí algunas de las ideas esbozadas arriba que debieran tenerse presentes a la hora de elaborar los contenidos de una nueva Historia de España. Cualquiera que sea la instancia que deba ordenarlos en una norma que contemple los imprescindibles, debería hacerlo desde la búsqueda de la máxima generalidad y pluralidad, huyendo de la tentación de instrumentalizar políticamente materia tan sensible. Debería hacerlo desde el respeto a la diversidad, desde una posición que evitara el etnocentrismo, que estuviera más en consonancia con los últimos desarrollos en el campo de la filosofía de la ciencia, de la epistemología de las ciencias sociales y, por supuesto, de la investigación que los historiadores profesionales realizan. Debería hacerlo desde el respeto por el papel histórico desempeñado por las mujeres, los campesinos, los marginados tanto social como territorialmente, desde la insatisfacción que produce una historia meramente institucional del Estado-nación, desde el respeto a la diversidad étnica y nacional de la península y de Europa, desde le rechazo a los viejos tópicos de la modernidad o, al menos, a su poder normativo y modélico, desde el rechazo a la superioridad de nuestra civilización occidental, sin sacralizar el crecimiento económico y la modernidad como única vía de desarrollo, etc... La tarea es urgente y a ella estamos llamados todos los historiadores profesionales.

---

[30]Recuérdese en este sentido la dificultades con que se enfrentan los historiadores profesionales para publicar en determinadas editoriales privadas, pese a la muchas veces contrastada calidad de sus obras, o la imposibilidad física (a no ser medie la amistad o la conmilitancia) de que estas sean reseñadas en los dos suplementos culturales más importantes de la prensa escrita.

La Historia en a E.S.O.

Una Propuesta.

Celso Almuiña
Presidente de la Comisión Fundación Ortega y Gasset
Revisión de la Ordenación Académica en la ESO
Geografía e Historia

I-Debate Previo

I-Los problemas educativos en España

- Cambios sociales. Nuevo alumnado
- Modelo educativo: Formación de ciudadanos e instrucción
- Profesorado: Formación continua y motivación
- Financiación educativa

II- Las Humanidades en la ESO.

A- Debate teórico:

a) Modelo clásico: Ciencias/Letras
b) La Tercera Cultura o Cultura Integrada

B- La integración en el aula
a) Asignaturas/Areas de Conocimiento
b) Profesorado: especialistas/generalistas

II- Una Propuesta curricular

III- La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset.

La polémica, que no debate, bien merece algunas aclaraciones previas y no pocas rectificaciones, a tenor de algunas opiniones vertidas y no precisamente contrastadas con el documento base para la Revisión de la Ordenación Académica en la E.S.O. de las *Ciencias Sociales:*

Geografía e Historia elaborado por la Comisión constituida ad hoc en la Fundación Ortega y Gasset (Madrid)[1].

La primera reflexión, de carácter general, que convendría hacer es que la polémica inicial ha desviado el debate de fondo, que sería necesario recuperar, acerca de lo que podríamos denominar como Tercera Cultura; puesto que no se trata de volver a la clásica bipolarización, casi siempre gremial, entre conocimientos humanísticos y científico-técnicos. La gran cuestión, metodológica y pedagógica, es cómo hacer asequibles los nuevos saberes integrados al menos en los dos niveles obligatorios.

Formando parte sustancial del mismo planteamiento integrador estaría el papel de la Historia como lugar de encuentro dialéctico de los diversos saberes. La polémica ha impedido, en principio, este debate; sin embargo, importantes intelectuales han comenzado a ofrecernos ya sus autorizados puntos de vista. Debate imprescindible y que, al menos, ya ha comenzado a desarrollarse, aunque no precisamente de la mejor forma deseable.

El tema central de la polémica se ha polarizado en qué Historia de España se debe y se puede enseñar dentro de los curricula de la E.S.O, como parte de los contenidos mínimos que corresponde por ley (Logse) fijar para todo el territorio nacional. Recordemos, el 55 por ciento para aquellas Comunidades Autónomas con lengua propia, las cuales disponen de casi la otra mitad (45%) para desarrollar la parte específica de los mismos.

A- La Comisión.

La primera cuestión que parece necesario aclarar es lo referente a la Comisión constituida en la Fundación Ortega y Gasset para elaborar un dictamen sobre las materias geográfico-históricas. En terminología histórica, lo que podríamos calificar como 'querella de los justos títulos'. Dicha Comisión no representaba a nadie. Ni tenía por qué, ni nunca nos hemos atribuido ningún tipo de representación. Se trataba de elaborar un dictamen acerca del tema en cuestión.

El Ministerio de Educación y Cultura pidió en su día asesoramiento técnico a una serie de instituciones y personas. En ese sentido la Real Academia de la Historia se ha pronunciado, acorde con su función de alto asesoramiento. Amén de otras instituciones y personas, también la Fundación Ortega y Gasset respondió a la llamada. Dictamen de dicha institución que fue enviado al Ministerio, el cual hizo suyo en su mayor parte. Para evitar mal entendidos, el término "unitario", centro de la polémica, procede del texto de dicha Comisión.

1- Tanto el texto completo del Proyecto non nato como la composición de la Comisión se ofrecen en texto adjuntos.

Comisión (trece personas) plural tanto ideológica como geográficamente y con procedencia de los dos niveles educativos: medio y superior. Aclaración que es irrelevante, puesto que en definitiva de lo que se trata es de valorar el resultado (texto), no quién lo hizo, ni las supuestas 'aviesas intenciones' de los mismos. Mal camino es apuntar en esa dirección.

En algún caso, ciertamente minoritario, la polémica, con una clara finalidad descalificadora e incluso con peligrosas connotaciones historicistas (recuerdos de añejas confrontaciones inter-regionales), ha intentado abrir brecha por este vidriosos planteamiento territorial. Salvo que lo que se estuviese criticando, indirectamente, es el que no se hubiese hecho una interpretación histórica "políticamente correcta" en una determinada dirección.

B- LOGSE. Decreto de Mínimos y los curricula vigentes[2].

Que toda explicación histórica tiene connotaciones políticas es evidente, pero la Comisión no ha aceptado ningún tipo de consignas (ni nadie le ha dado ninguna) ni en sentido "correcto", ni en todo lo contrario. No hay ningún planteamiento subyacente anti-nada, ni tampoco imperialista o castellanista. Que quede claro de una vez por todas, aunque ciertamente otros puedan tener estrategias distintas de tipo jacobino o similares, la Comisión parte de un planteamiento totalmente abierto (plural) tanto desde un punto de vista interpretativo, metodológico, pedagógico como didáctico. Quién sostenga lo contrario debe demostrarlo con el documento en la mano, no desde meras suposiciones, manipulaciones del texto e incluso invenciones. Hay un amplio muestrario al respecto que algún día será preciso desvelar y valorar.

El punto de partida de la Comisión ha sido cuestionarse, por lo que a la Historia de España se refiere: ¿En los curricula de la ESO, de acuerdo con los contenidos de mínimos, qué Historia de España se prescribe? y, como despliegue de lo anterior, ¿cómo se recoge dicha cuestión en los curricula de las siete Comunidades Autónomas con competencia en esta materia?.

Cuestión importante, aunque sólo se disponga de momento de indicadores parciales, sería evaluar con qué resultados, puesto que a la postre es lo que interesa. A esta Comisión no le corresponde tal cometido.

2- Aparte de la LOGSE (3 de octubre de 1990), sería conveniente tener a mano el Real decreto 1007/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria (B. O. E. 26-VI-1991) y desde luego los Curricula de cada una de las Comunidades Autónomas con transferencias en educación. Estos han aparecido publicados en los Diarios Oficiales de Cada Comunidad. Dada su extensión no se pueden ofrecer.

Por lo que respecta a primera pregunta, lo que aparece en el cuestionario vigente de la Logse, bajo los títulos de "Sociedades Históricas y Cambio en el Tiempo" y en "El Mundo Actual", la Comisión los valoró, cuando menos, de incompletos, inconcretos y, en casos, de ambiguos. Vaya un ejemplo significativo. Todo lo que se pide conocer de la Historia de España Contemporánea, aparece recogido bajo el epígrafe: "Transformaciones en la España Contemporánea".

Planteado así el tema puede tratarse de todo o nada. Lo que sí es cierto es que la formulación no parece técnicamente muy acertada, puesto que, interpretativamente, es un planteamiento diacrónico (estructural); metodológicamente, todo lo que no fuesen 'transformaciones' debería quedar al margen (carlismo, etc) y, didácticamente, para esas edades, máxime desde un planteamiento "comprensivo', no parece muy acertado separar los distintos planos de las 'transformaciones' (demográficas, económicas, sociales, políticas, mentales, etc.), en vez de integrarlos en una visión global y evolutiva.

Se podrían hacer otras preguntas, a tenor siempre del texto vigente, del tipo: ¿se exige expresamente estudiar la Transición?, ¿la Constitución sólo es una simple transposición de principios externos o tiene elementos tan originales como, en la reestructuración del Estado, es la fórmula de Comunidades Autónomas o todo lo novedoso que es el incluir por primera vez en un texto constitucional la defensa del medio ambiente, etc.?. Compárese con la propuesta de la Comisión y dígase si se mejora la formulación vigente o no. Se podrían poner más ejemplos.

Pasando a la segunda cuestión, cómo aparece la Historia de España en los curricula de las Comunidades Autónomas con transferencias en educación. No podemos entrar en detalles. Ni lo haríamos públicamente, puesto que no se tratar de juzgar a nadie, ni la Comisión es ningún tipo de juez. Podríamos resumir, en esto nos parece que se puede coincidir: existe gran disparidad, precisamente en la parte que debiera ser común (55%).

Si esta segunda afirmación es cierta, fácilmente constatable con los textos legales publicados por cada Comunidad, cabe suponer con bastante fundamento que cuando se produzca el traspaso de competencias a las restantes diez Comunidades aun pendientes, la disparidad temática (no interpretativa) se acrecentará aritméticamente. El resultado previsible es que, siempre por lo que se refiere a la parte común (55%), nos encontraremos con diecisiete planteamientos diversos y, en casos, posiblemente autistas, encerrados en sus propias peculiaridades. Para desarrollar las especifidades, recordemos, resta casi la mitad de los curricula (45 %).

C-Una polémica extra-científica.

A la Comisión, desde un punto de vista histórico, esta situación no le parece satisfactoria ni el horizonte el más deseable desde una perspectiva global. Los que entiendan que se está en el buen camino y/o que no es mejorable, están en su perfecto derecho de defender lo establecido; sin embargo, la Comisión de la Fundación Ortega y Gasset opina lo contrario. Por ello y para tratar de mejorar la situación, ha elaborado un dictamen, con el cual se podrá estar o no estar de acuerdo; en todo caso, es una aportación concreta, sometida a debate y, en su caso, abierta a mejoras.

Lo primero que la Comisión rogaría, especialmente válido para los primeros 'comentaristas', es que se leyesen íntegras las diecinueve páginas de que consta. Para formarse una opinión, lo primero que cabe exigir, máxime en un tema de tanta trascendencia, es examinar el documento en su conjunto, no reproducir mutilaciones o, lo que es peor, extraer un sólo término ('unitario') de su contexto y hacer una interpretación escorada y parcial. Y, de ahí, pasar a la descalificación total del conjunto. Si lo que se pretende es no cambiar nada, debe decirse abiertamente. En otro caso, lo que cabría es elaborar nuevas propuestas; camino posible, pero no exento ciertamente de riesgos, visto lo visto.

a- Falso nacionalismo españolista.-

Deducir de un solo término ("unitario") que se planteada (y exige) una visión "imperialista, centralista, anacrónica, anticonstitucional, memorística", y un largo etcétera de tópicos, parece a todas luces excesivo. En todo caso, demuéstrese fehacientemente. La Comisión sería la primera sorprendida ciertamente ante tales conclusiones. Y, de ser así, renegaría abiertamente de tan nefasto texto. Pero no es así. Es justamente, a nuestro entender, todo lo contrario.

En cuanto al primer aspecto (centralista o castellanista), en los objetivos generales, efectivamente (número 5) se dice literalmente: "Comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales".

Si se interpreta sin prejuicios, está claro que la Comisión se ha situado en un terreno equidistante tanto de visiones centralistas a ultranza como federalistas o abiertamente separatistas (anticonstitucionales). En la introducción previa al texto aparece literalmente: "la Historia de España como horizonte histórico común".

Ahora bien, si se parte del apriorismo que no habido a lo largo de tantos siglos (¿desde la Marca Hispánica?) nada en común, lógicamente no merece la pena argumentar acerca de lo que algunos consideramos como obviedad y, en su caso, ¿cómo podría existir la diversidad?. Otra

cuestión bien distinta, que no prejuzgamos ni menos pretendemos imponer, son las interpretaciones y las 'valoraciones' de esa dialéctica histórica en común. Dejemos que cada profesor en su aula pueda seguir el camino interpretativo que, a su juicio, le parezca más ajustado a la realidad histórica. Respeto a la pluralidad interpretativa y didáctica.

Como complemento y aclaración, por si cabe alguna duda, como se ha dicho y escrito, que la Comisión no valora la "diversidad", sería conveniente (y obligado) seguir leyendo en la página siguiente el resto de objetivos histórico-geográficos, donde literalmente se dice:

"7. Participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante, en torno a problemas de carácter geográfico e histórico, tanto de ámbito local como nacional o planetario".

"8. Apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, la valoración positiva de la diversidad (el subrayado no aparece en el original), el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, marginaciones, etc."

"9. Adquirir y consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad, valorando la diversidad cultural como riqueza (idem) y las actitudes conducentes a la consecución de la paz mundial y al entendimiento entre los pueblos".

"10. desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia las minorías nacionales o inmigrantes y valorar positivamente las ayudas oficiales y no oficiales a paises del Tercer Mundo."

"11. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social (idem), asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejorar, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo".

Después de lo transcripto literalmente (item más, también en los criterios de evaluación), ¿alguien puede tener una base mínima para afirmar que la Comisión no valora o simplemente tiene reticencias (gratuito proceso de intencionalidades) acerca de la diversidad, los valores constitucionales, democráticos, etc.?.

b-Falso anacronismo.-

La segunda 'grar objeción' es que se trata de una visión "anacrónica" de la historia. En ese supuesto, habría que incluir dentro del descalificativo desde luego a la historiografía francesa (y sus planes de estudio), así como a otras muchas. Si se observa (criterios de evaluación) continuamente se está pidiendo que se valoren por parte del profesor las explicaciones multicausales y la inter-relación de los factores económicos, sociales, políticos, culturales, etc. Incluidas también las posibles biografías de grandes personajes, tan en boga en casi todas las historio-

grafías. Lo que no se indica es cuáles deban ser seleccionadas y cómo valorarlas.

¿Qué es anacrónica y/o sesgada la formulación de los enunciados?. Es lo más abierta y neutra posible para que no cosifique a nadie a la hora de la interpretación. Si se detecta algún matiz dudoso, debe indicarse; ahora bien, debe buscarse otro que le sustituya con ventaja en esta línea plural y abierta y no simplemente detenerse ante cuestiones de simple detalle.

¿Por qué puede ser anacrónico el enfoque?. Acaso porque se entiende que las dos dimensiones básicas a desarrollar en estas dos ciencias (Geografía e Historia), sus columnas vertebradoras, son el conjugar espacio y el tiempo. En cuanto a la Historia, se parte de la visión (clásica) que consiste en el estudio de la evolución de las sociedades a través del tiempo y en un territorio concreto. ¿Esta visión supone el tener que aprender fechas, datos memorísticos, etc.?, ¿De dónde se deduce?. Si se va a los "criterios de evaluación", por lo que realmente se va a calificar al alumno, lo único que se pide al respecto es, a modo de ejemplo:

"Ordenar cronológicamente, caracterizar y señalar las interrelaciones entre los conflictos de la primera mitad del siglo XX (I Guerra Mundial, Revolución Soviética, Crisis de 1929, ascenso de los regímenes totalitarios y II Guerra Mundial). Situar en el mismo marco los problemas sociales y políticos españoles durante la misma época" (criterio, 4).

c- Memoria y memorismo.-

O tal vez, el terriblemente 'memorístico' (criterio. 3) : "Identificar y situar, cronológicamente y espacialmente, los pueblos, las culturas y reinos que se sucedieron o coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media. Valorar las aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad de nuestro patrimonio común y como antecedentes de la organización territorial". (Lo subrayado no aparece en el original. Otra prueba, sin duda, de esa supuesta visión unitarista o castellanista).

¿Por dónde aparece la anacrónica y trasnochada crítica de planteamiento memorístico, lista de reyes godos, etc?. Primero, queremos aclarar que la memoria no solo no es mala, es imprescindible. Segundo, hay además en esta acusación, endosada a la Comisión, otra cuestión implícita, en el que seguramente no han caído los críticos, se pasa del plano metodológico al didáctico sin solución de continuidad; es decir, aparte de confundir lo interpretativo (positivismo) con lo pedagógico, indirectamente se está acusando -gratuitamente-, en el plano didáctico y calificador, al profesorado encargado de impartir tales materias que con el nuevo texto se vería cuando menos abocado a caer en semejantes desviaciones.

Desde luego, el profesorado, tanto por su preparación, grado de libertad (interpretativa, metodológica y didáctica y valorativa), con toda seguridad (por muy positivista que resultase ser el texto de la Comisión) trataría de obviar semejante desatino metodológico y didáctico. Pero, en último extremo, si alguien lo quiere hacer así, lo hará con el planteamiento vigente y con el de la Comisión.

D- Las líneas básicas de la propuesta.-

a- <u>La formación histórica</u>

-Memoria histórica rigurosa
  -Sin apriorismos ni esencialismos
  - Información histórica e interpretaciones
  - Criterios de evaluación: ¿memorismo?

-Conciencia histórica

  - Democrática: Constitución, Logse, Curricula
  - Plural: valoración de la diversidad
  - Rechazo de esencialismos y xenofobias

- Sensibilidad histórica

  -Relacional
  -Ecológica
  -Cultural
  -Artística
  -etc.

b- <u>Pluralismo frente a visiones monolíticas o jacobinas</u>

- Libertad interpretativa: qué historia
- Libertad metodológica: para qué
- Libertad pedagógica: qué partes
- Libertad didáctica: cómo enseñar

c- Visión general e integrada

- Visión cronológica y evolutiva. La historia como un 'continum': Prehistoria al tiempo presente
-Despliegue temporal y espacial. Mayor atención a lo más próximo. La primacía de lo próximo
-Complementariedad de Geografía Historia y Arte
- Integración interdisciplinar. La Historia y la Geografía como lugar de encuentro de otras ciencias: sociología, economía, politología, antropología, ecología etc.
-Visión globalizadora de la historia: integración de las diversas historias sectoriales
-Relación escalar de los diversos espacios: del local al universal

d- Otros aspectos.

No podemos entrar en aspectos de otra naturaleza, como los pedagógicos y didacticos, por estar aquí fuera de lugar y sobre los cuales apenas se ha dicho nada dentro del 'gran debate'; pero quede claro que la Comisión siempre ha tenido presente que corresponde al profesorado, al pie de obra y de acuerdo con el tipo de alumnado, que son los responsables y encargados por ley de programar, impartir y evaluar resultados.

En cuanto al tiempo disponible es el que hay. A todos nos gustaría tener más, pero el objetivo último es la formación global del alumno. Es preciso, de acuerdo con las circunstancias concretas, distribuir (programar) el tiempo disponible de la mejor forma posible, de acuerdo con los porcentajes que la ley establece.

e- Conclusión.-

La propuesta de la Comisión lo único, pero importante, a nuestro modo de ver, que persigue es que se de una visión global e integrada de la Historia de España y que se desechen visiones apriorísticas, fragmentadas y, en casos, descalificadoras; lo cual, aparte de no ser históricas, tampoco son democráticas (constitucionales) y además atentarían directamente contra el espíritu de la Logse.

E-Texto 'non nato'

III- Una campaña político-mediática

IV- Una campaña extracadémica

A) Principales tópicos

-El resurgimiento del revanchismo españolistas
    -Objetivo 5: "unitario"
-El revival metodológico-didáctico
    -La vuelta de la cronología
    -Memorismo y lista de reyes Godos
-Interpretación acientífica
-Nuevos dogmas frente a la pluralidad
-Intromisión dirigista en la autonomía de los centros
-Recuperación de la leyenda negra: Felipe II
-Formulación anacrónica de contenidos
-Excesivos contenidos. Propuesta de más items

B) Jacobinistas y girondinistas.
-'Mi' interpretación
-Localismo. No se incluye la historia de mi pueblo

B) Sensacionalismo
-Prensa catalana: Avui
-Creación de colectivos anti-

C) Amarillismo
-Párrafos fuera de contexto
-Mutilación de párrafos
-Consejero Vasco: 'La decadencia del socialismo (español)'
-Noticias sin contrastar

D) El abrazo del oso
-La instrumentalización política
-La desobediencia civil

E) La forma es el fondo.
-Estructura del Estado (Constitución)
-La soberanía del Estado/Comunidades
-Régimen de convención (Parlamento/Ejecutivo)

VI- En defensa del conocimiento histórico.

-El revival interpretativo
-NeoRomanticismo
-Mistificaciones: del etnicismo al racismo
-La historia como propaganda: Las 'buenas causas'
-Nuevos vencedores-viejas historietas
-La formulación de nuevos/viejos mitos
-Relativismo y subjetivismo
-De Croce al Presentismo americano
-La historia como arma de lucha
-La recreación de cada pasado
-Beard: 'acto de fe'
-Becker: La pantalla

-Interpretaciones y conocimiento científico
-Positivismo y ciencia: relativismo
-Método científico. Nuevos métodos sociales
-La naturaleza del conocimiento histórico
-La crisis interpretativa

VII- Autocrítica.

-Alcance de la reforma: ¿La Logse a debate?
-Débil respuesta a un campaña muy bien orquestada
-Ingenuismo: plano académico/político partidista
-Orgullo intelectual: la defensa de algo 'inservible'
-Y, pese a todo, no es un mal texto

VIII- A la espera de una propuesta mejor.

-La nueva Comisión
- ¿Qué consensuar: humanidades, historia, otras ciencias?
- ¿Cómo plasmar lo 'consensuado'?

FUNDACIÓN ORTEGA Y GASSET (Madrid)

Comisión para la Revisión de la Ordenación Académica de las "Ciencias Sociales: Geografía e Historia" en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.)

1.- Almuiña Fernández, Celso (presidente): Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Ciencias de la Información, Catedrático de Historia Contemporánea, ex-director del Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) y Director del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América de la Universidad de Valladolid. Vicepresidente de la Asociación de Historia Contemporánea. Miembro del Consejo Científico de la "Fondation Internationale pour une Histoire, de la Civilisation Europeenne". Autor de libros de texto.

2.- Crespo Redondo, Jesús: Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato (Madrid), Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias Políticas en la Universidad Autónoma de Madrid. Ex-director del Departamento de Formación del Profesorado del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid. Autor de artículos dedicados a la Geografía.

3.- Delibes de Castro, Germán: Catedrático de Prehistoria de la Universidad de Valladolid. Miembro del Deutsche Archaölogische Institut. Vocal de la Junta Superior de Excavaciones. Director del Boletin del Seminario de Arte y Arqueología de la Universidad de Valladolid. Autor de numerosos libros y artículos sobre Arqueología Prehistórica.

4.- Domínguez Ortiz, Antonio: Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanzas Medias en el Instituto Beatriz Galindo (Madrid), Miembro de Número de la Real Academia de la Historia. Profesor Universitario Miembro de numerosas Asociaciones e Instituciones. Autor de múltiples e importantes libros de texto.

5.- Fernández García, Antonio: Catedrático de Bachillerato (Barcelona, Madrid). Catedrático del I.N.B.A.D.. Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Junta directiva del Instituto de Estudios Madrileños. Vocal de la Asociación Española Ciencias Históricas. Experto en Comisión de la UNESCO Hispano-francesa para libros de texto. Comisión Renovación Enseñanza Media. Autor de libros de texto.

6.- García de Cortazar, Fernando: Doctor en Hª Moderna y Contemporánea. Doctor en Teología. Licenciado en Derecho y Filosofía. Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Deusto (Bilbao). Académico correspondiente de la Real Academia de la Historia. Miembro de la "Societé Européenne de Culture". Profesor de Historia del Mundo Actual en el Master de Periodismo de El Correo. Autor de libros de texto.

7.- Martín Moreno, José Gregorio: Profesor de E.G.B.. Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato. Profesor de Formación Profesional (Humanística). Inspector de Educación en Salamanca y (Valladolid). Representante español en el extranjero para temas de Educación. Autor de trabajos de Didáctica de Geografía e Historia, y del sistema educativo en Castilla y León.

8.- Mateos Rodríguez, Miguel Angel: (Secretario) Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato (Zamora), Profesor de la U.N.E.D.. Ex-Delegado Provincial de Cultura. Director Académico del Instituto inter-universitario Rei Afonso Henriques. .

9.- Menor Currás, Manuel: Catedrático de Historia en el I.E.S. Isabel la Católica (Madrid). Asesor de 1983 a 1987 en el programa experimental de la reforma educativa. Ultima su tesis doctoral sobre "Educación y exclusión social" en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Autor de artículos diversos sobre temas de educación.

10.- Molas Ribalta, Pere: Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Barcelona. Ex-presidente de la Asociación Española de Historia Moderna. Miembro de la Junta de la Societat Catalana d'Estudis Historics. Autor de libros de texto.

11.- Sánchez Sánchez, José: Catedrático de Bachillerato en Murcia. Profesor Titular de Análisis Geográfico Regional en la Universidad de Murcia y actualmente en la UNED. Autor de libros de texto de Bachillerato y E.S.O.. Colaborador en la revista de "Didáctica de la Geografía".

12.- Sánchez Zurro, Domingo: Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanzas Medias, Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, e-profesor del Departamento de Geografía de la Universidad de Valladolid. Ex-subdirector del I.C.E. de la Universidad de Valladolid. Ex-Delegado de Educación y Cultura en Valladolid. Autor de libros de texto de Bachillerato y E.S.O. Coautor de distintas obras geográficas.

13.- Valdeón Baruque, Julio: Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato. Catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Valladolid. Miembro de diversas Asociaciones e Instituciones. Autor de libros de texto de Bachillerato y E.S.O.. Autor de libros sobre temas de enseñanza.

TEXTO DEL PROYECTO DE DECRETO DE MINIMOS, ELABORADO POR LA COMISION DE LA FUNDACION ORTEGA Y GASSET (MADRID) PARA LA 'REVISION DE LA ORDENACION ACADEMICA EN LA E.S.O. DE LAS CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFIA E HISTORIA.

CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFíA E HISTORIA

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento de algunos aspectos de la organización y funcionamiento de la sociedad, sobre todo su pasado histórico y el territorio en el que se asienta, ha constituido siempre una parte importante de la educación de las jóvenes generaciones.

Tradicionalmente y en todos los países se ha considerado que la enseñanza de la Geografía y de la Historia constituye un instrumento imprescindible para asegurar, desde sus análisis específicos, esta parte fundamental de la formación integral de la persona. Ambas materias constituyen saberes vertebradores y son lugar de confluencia y encuentro de otras ciencias próximas.

La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal. La Geografía debe hacerlo, preferentemente, 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, necesarios para construirse una identidad cultural personal. Todo ello sin dejar de plantear los problemas de la sociedad actual

Los objetivos generales del área, que forman parte de los aspectos básicos del curriculo común, concretan en finalidades educativas todas las anteriores virtualidades formativas. Aparecen diferenciados los que son específicos de Historia de los de Geografía, además de otros comunes para ambas materias. Incluyen objetivos relacionados más directamente con procedimientos y actitudes, que suelen figurar al final.

Los contenidos, que tienen que formar necesariamente parte de los aspectos básicos del curriculo común, constituyen el núcleo del mismo. La Historia y la Geografía aportan la mayoría de los contenidos, articulándose en torno a ellos las imprescindibles aportaciones de otras ciencias próximas.

Los contenidos de Historia y Geografía se presentan de manera que puedan integrarse a lo largo de toda la etapa. Esta orientación permite conjugar diacronía, sincronía y escala. Posibilita, también, ofrecer visiones globales e integradas y desplegar los contenidos en el tiempo y en el espacio, desde lo más lejano y general a lo más próximo y complejo. Todo ello con la posibilidad de desarrollar en las sucesivas escalas los análisis históricos y geográficos: Universo, Occidente, Unión Europea, España, nacionalidad, región, provincia, localidad, ...

La selección y la ordenación de los contenidos reflejan, sobre todo, el respeto a las peculiaridades de cada una de las disciplinas científicas del área. En Historia la visión diacrónica intenta cubrir todos los grandes períodos históricos, manteniendo la ordenación cronológica clásica. Los contenidos de Geografía traslucen los planteamientos espaciales, territoriales y escalares específicos, además de una gradación que vaya, normalmente, desde lo más general y simple a lo mas particular y complejo.

Hay tiempos-espacios con contenidos concretos para que sean tratados de forma preferente: La Unión Europea y, sobre todo, la Historia de España como horizonte histórico común.

Los contenidos de cada materia del área se agrupan en grandes conjuntos temáticos, enunciados por los correspondientes epígrafes, que se subdividen, a su vez, en bloques temáticos y en temas concretos. Los conjuntos responden a la lógica de las materias; los bloques y temas al carácter diacrónico de los contenidos históricos o al espacial y escalar de los geográficos.

Los contenidos de Historia obedecen a un planteamiento respetuoso del hilo conductor cronológico. El primer epígrafe sobre la Prehistoria y la Edad Antigua y el segundo las Edades Media y Moderna, con los consiguientes bloques o temas dedicados específicamente a la Historia de España. Los contenidos de estos dos primeros epígrafes tienen coherencia cronológica, unidad espacial, nivel de conceptualización -el concepto de civilización como organizador- y posibilidades didácticas para una iniciación histórica

Para que puedan impartirse simultáneamente con los anteriores, los dos primeros epígrafes de Geografía abordan el estudio de la Tierra y los medios naturales y, después, las relaciones entre las sociedades y los medios, a todas las escalas

En los epígrafes siguientes los contenidos presentan un notable incremento del grado de complejidad cronológica, espacial y conceptual, al abordar en Historia el Mundo Contemporáneo y en Geografía los espacios resultantes de los diversos tipos de actividades económicas

El último conjunto temático de contenidos esta dedicado, en Historia y Geografía, al estudio del Mundo Actual. Presenta una complementariedad perfecta y tiene cierto carácter de cierre por vía del estudio del presente.

Los criterios de evaluación constituyen el último aspecto básico del currículo. Están íntimamente interrelacionados con los objetivos y los contenidos. Cubren todos los contenidos de conceptos básicos y, además, aspectos de procedimientos y actitudes presentes en los objetivos generales e implícitos en los contenidos. Están articulados por materias y, dentro de ellas, por conjuntos. Los hay comunes para todo un epígrafe, otros son comunes para todos los contenidos e, incluso, para ambas materias.

El logro de los objetivos formativos del área presupone unos planteamientos didácticos que consigan que los alumnos adquieran hechos y conceptos, se inicien en la búsqueda y manejo de la información y, previa conceptualización, formulen explicaciones causales; todo ello, además de adquirir y manejar nociones temporales y espaciales.

El desarrollo intelectual de los alumnos a estas edades no siempre garantiza que puedan enfrentarse con éxito a los retos quo supone pasar de los conocimientos cotidianos de la sociedad a los científicos que exigen rigor y abstracción; el procesamiento de informaciones variadas, convergentes y hasta contradictorias; la elaboración de explicaciones causales, todo ello junto con las dimensiones temporales y espaciales. La utilización de recursos didácticos contrastados y la progresividad de los contenidos, deben contribuir a paliar tales dificultades.

2. OBJETIVOS GENERALES

Historia

1. Identificar y localizar en mapas históricos, atlas y otros medios de expresión gráfica, la pluralidad y variedad de comunidades históricas organizadas en pueblos, naciones, estados o imperios a través del tiempo histórico, resaltando el valor espacial de los territorios

2. Situar cronológicamente la evolución de las sociedades humanas como proceso histórico, señalando con especial relevancia los hitos que marcan y caracterizan sus periodos

3. Interrelacionar los factores multicausales que explican la evolución de la sociedad en el tiempo, subrayando, entre otros: los demográficos, económicos, sociales, políticos, culturales y artísticos; así como el papel relevante que desempañaron las grandes personalidades históricas.

4. Relacionar las particularidades de la historia española con especial referencia al contexto europeo a partir del conocimiento de las grandes líneas y etapas de la historia universal.

5. Comprender y valorar de la trayectoria histórica de España tanto los elementos comunes como la diversidad lingüístico-cultural.

6. Analizar lo que exista en la historia de conflicto y crisis social, dentro del proceso histórico, distinguiendo los procesos de ritmo acelerado de los de larga duración.

7. Conseguir la formación de una memoria histórica que vincule al alumno con el pasado, que le pertenece, y una conciencia histórica que le ayude a comprender y actuar ante los problemas del presente.

Geografía

1. Identificar y localizar hechos geográficos, tanto físicos como humanos, y explicar su distribución a escala planetaria y a escala continental, dedicando una espacial atención a las localizaciones en el espacio europeo y español.

2. Analizar, a diferentes escalas, las interacciones entre los diferentes medios naturales y las sociedades humanas, explicando los efectos de la acción humana sobre el medio.

3. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre las realidades sociales, económicas, culturales y políticas y su repercusión en la organización de los espacios y de los territorios.

4. Conocer e interpretar el propio entorno, situándolo dentro de espacios geográficos más amplios.

5. Leer, interpretar y sintetizar información obtenida a partir de textos escritos, mapas topográficos, mapas temáticos, planos, gráficos y fotografías de contenidos geográficos.

6. Elaborar mapas, planos y gráficos sencillos de distinto tipo a partir de datos estadísticos relacionados con aspectos espaciales, demográficos y económicos.

7. Valorar los impactos medioambientales y las consecuencias de tipo económico, social y político que implica el aprovechamiento de los recursos naturales.

Objetivos comunes a Historia y Geografía:

1. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.

2. Comprender las interdependencias cada vez mayores entre los diversos países del mundo y la internacionalización de las relaciones económicas y políticas, de las redes de comunicaciones y de los flujos comerciales y de información.

3. Obtener, seleccionar, relacionar y archivar información de manera crítica y comunicarla de forma organizada e inteligible, utilizando diversas técnicas como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, informes, murales. etc.

4. Analizar críticamente las informaciones que nos proporcionan los medios de comunicación de masas, realizando trabajos de síntesis e interpretación.

5. Adquirir un vocabulario específico y propio del área, utilizándolo con precisión y rigor.

6. Realizar estudios y pequeñas investigaciones de carácter geográfico e histórico, utilizando informaciones obtenidas a partir de distintas fuentes, formulando las hipótesis de trabajo y aplicando los conceptos, los métodos y las técnicas propias de la Geografía y de la Historia para analizar, explicar y aportar soluciones a los problemas detectados.

7. Participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante, en torno a problemas de carácter geográfico e histórico, tanto de ámbito local como nacional o planetario.

8. Apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, la valoración positiva de la diversidad, el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, marginaciones, etc.

9. Adquirir y consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad, valorando la diversidad cultural como riqueza y las actitudes conducentes a la consecución de la paz mundial y el entendimiento entre los pueblos.

10. Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia las minorías nacionales o inmigrantes y valorar positivamente las ayudas oficiales y no oficiales a países del Tercer Mundo.

11. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

12. Reconocer las peculiaridades del conocimiento social, y valorar las aportaciones de la investigación histórica, contrastada y rigurosa, al proceso de construcción colectiva del saber.

3. CONTENIDOS

Historia

I) PREHISTORIA Y EDAD ANTIGUA

I.1.- Prehistoria

I.1.1.- El origen del Hombre y la primera colonización del orbe.
I.1.2.- La expansión de los cazadores paleolíticos: El homo sapiens.
I.1.3.- La revolución neolítica y la Edad de los metales.

I.2.- Las primeras civilizaciones

I.2.1.- Mesopotamia.
I.2.2.- El antiguo Egipto.
I.2.3.- El Mediterráneo oriental.

I.3.- Grecia: Fundamentos de la cultura europea

I.3.1.- Una civilización de ciudades. Atenas
I.3.2.- El Imperio de Alejandro Magno.
I.3.3.- Cultura y Arte.

I.4.- Roma y la romanización del Mediterráneo

I.4.1.- La República y el Imperio.
I.4.2.- Romanización y cristianización.
I.4.3.- Los germanos y la caída del Imperio.

Geografía

I) LA TIERRA Y LOS MEDIOS NATURALES

I.1.- El planeta tierra

I.1.1.- La Tierra, planeta del sistema solar. Los movimientos de la Tierra.
I.1.2.- La representación de la Tierra.

I.2.- Elementos del medio físico

I.2.1.- Composición del planeta. Tierras y mares.
I.2.2.- Las grandes unidades del relieve terrestre y su distribución.
I.2.3.- La atmósfera y los fenómenos atmosféricos. Los climas y su reparto geográfico. Las aguas continentales.

1.3.- Medios naturales y su distribución

I.3.1.- Medios fríos, medios templados y medios cálidos.
I.3.2.- El medio y las sociedades humanas: medios adversos y medios favorables.
I.3.3.- El equilibrio del medio ambiente y su alteración por el hombre.

I.4. Medios naturales de Europa

I.4.1.- Elementos del medio físico. La Europa atlántica.
I.4.2.- La Europa continental.
I.4.3.- La Europa mediterránea.

I.5.- La Romanización de la Península: Hispania

I.5.1.- Los pueblos prerromanos.
I.5.2.- Conquista y Romanización.
I.5.3.- Las invasiones germánicas. La Monarquía visigoda.

II. EDAD MEDIA Y MODERNA

II.1.- Europa y su entorno

II.1.1.- Bizancio y el Islam.
II.1 2.- El nacimiento de Europa y el imperio de Carlomagno.
II.1.3.-Expansión y crisis de la Europa medieval.

II.2.- La Sociedad Feudal

II.2.1.- Señores, clérigos y campesinos.
II.2.2.- La burguesía y las ciudades.
II.2.3.- Cultura y Arte medievales.

II.3.- La Edad Media española

II.3.1.- El Islam hispánico: Al Andalus.
II.3.2.- Reconquista y repoblación cristiana
II.3.3- Las Españas medievales. Los cinco reinos.
II.3.4.- La proyección mediterránea de la corona de Aragón.
II.3.5.- España, eslabón entre la Cristiandad, el Islam y el Judaismo.

I.5.- Medios naturales de España

I.5.1.- Elementos del medio físico. La España atlántica.
1.5.2.- La España Mediterránea: tierras interiores y tierras costeras
1.5.3.- El archipiélago canario.

II) LA SOCIEDAD Y SUS RELACIONES CON LA NATURALEZA

II.1.- La población mundial.

II.1.1.- Evolución de la población y distribución geográfica.
II.1.2.-Movimiento natural y movimientos migratorios.
II.1. 3.- Las estructuras demográficas.
II.1.4.- Poblamiento rural y poblamiento urbano

II.2.- El aprovechamiento de los recursos naturales

II.2.1.- Las necesidades humanas. El trabajo. El funcionamiento de la actividad económica.
II.2.2.- Los recursos básicos (el agua, la tierra, los bosques). La producción de alimentos. El hambre en el mundo.
II.2.3.- El aprovechamiento de las materias primas y de las fuentes de energía

II.3.- Sociedad y Estado

II.3.1.- Las estructuras sociales. Desigualdades socioeconómicas y diferencias culturales.
II.3.2.- El Estado como entidad geográfica. El mapa político del mundo.
II.3.3.- Organizaciones supraestatales. La Unión Europea: génesis y composición.

II.4.- El nacimiento del Estado Moderno

II.4.1.- La consolidación de las monarquías europeas.
II.4.2.- La España de los Reyes Católicos.
II.4.3.- Los descubrimientos geográficos.
II.4.4.- La proyección ultramarina de España.

II.5.- La época del Renacimiento y la Reforma

II.5.1.- El Renacimiento del Arte y de la Cultura.
II.5.2.- La Reforma religiosa: protestantes y católicos.
II.5.3.- El imperio de Carlos V.
II.5.4.- La monarquía hispánica en la época de Felipe II

II.6.- La monarquía absoluta

II.6.1.- El modelo francés
II.6.2.- El fin de la hegemonía española. Las sublevaciones de Cataluña y Portugal.
II.6.3.- Cultura y Arte. El Siglo de Oro.

II 7.- Ilustración y reformismo en el Siglo XVIII

II.7.1 - La Ilustración: Pensamiento, Ciencia y Arte.
II.7. 2.- Los estados europeos.
II.7.3.- El reformismo borbónico en España y América.

II.4.- España: población, recursos naturales, el Estado

II.4.1.- La población. La estructura social. El poblamiento.
II.4.2.- Los recursos naturales.
II.4.3.. El Estado Español. La organización territorial y el mapa político.

III) EDAD CONTEMPORÁNEA

III.1.- Las revoluciones liberales.

III.1.1.- Crisis del Antiguo Régimen.
III.1.2.- Las revoluciones atlánticas. La revolución francesa.
III,1.3.- La independencia de la América española.
III.1.4.- Los movimientos liberales.

III.2.- La revolución industrial.

III.2.1.- La revolución industrial y su difusión.
III.2.2.- Cambios sociales. La movilización del proletariado.

III.3.- La España liberal.

III.3.1.- La construcción del Estado liberal.
III.3.2.. El lento despegue de la economía española. La industrialización de Cataluña y del País Vasco
III.3.3.- La Restauración. La crisis de fin de siglo.
III.3.4.- La aparición de los nacionalismos.

III.4.- La Cultura del siglo XIX.

III.4.1.- La difusión de los saberes en el siglo XIX.
III.4.2.- Los movimientos artísticos.

III) ACTIVIDADES ECONOMICAS Y ESPACIOS GEOGRÁFICOS

III.1.- Actividades y espacios agrarios

III.1.1.- Las interacciones entre la sociedad y el medio natural. Los espacios geográficos.
III.1.2.- Las actividades agrarias. La pesca.
III.1.3.- Los paisajes agrarios. Elementos y factores. Tipos y su distribución.

III.2.- Los espacios industriales

III.2.1.- Las actividades industriales. Fuentes de energía y materias primas.
III.2.2.- La empresa industrial. Los factores de localización de la industria.
III.2.3.- Los espacios industriales. Elementos, tipos y su distribución.

III.3.- Las actividades de los servicios y sus espacios

III.3.1.- Los servicios. El comercio y los espacios comerciales.
III.3.2.- Los transportes y las comunicaciones: medios y redes.
III.3.3.- El turismo internacional. Los espacios de ocio.

III.4.- Un mundo de ciudades

III.4.1.- El proceso de urbanización.
III.4.2.- La ciudad. Morfología, tipos de ciudades y redes urbanas.
III.4.3.- Las características de la vida en la ciudad.

III.5.- Nacionalismo e Imperialismo

III.5.1.- El nacionalismo: La unificación de Italia y de Alemania
III.5.2.- Los imperios coloniales europeos.
III.5.3.- La Primera Guerra Mundial.

III. 6.- El período de Entreguerras

III.6.1.- La revolución soviética y sus consecuencias.
III.6.2.- El fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán.
III.6.3.- La Gran Depresión.
III.6.4.- La Segunda Guerra Mundial.

III.7. España en el primer tercio del siglo XX.

III.7.1.- Reinado de Alfonso XIII.
III.7.2.- La II^{a} República.
III.7.3.- La Guerra Civil.
III.7.4.- La "edad de plata" de la cultura española.

IV) EL MUNDO ACTUAL

IV.1.- Consecuencias de la II Guerra Mundial.

IV.1.1.- La ONU y los organismos internacionales.
IV.1.2.- La Guerra Fría.
IV.1.3.- Descolonización de Asia y África.

III.5.- Actividades y espacios geográficos en España.

III.5.1.- Actividades y espacios agrarios.
III.5.2.- Actividades y espacios industriales.
III.5.3.- Los servicios. El transporte. El turismo y los espacios de ocio.
III.5.4.- La ciudad y la red urbana.

IV) EL MUNDO ACTUAL

IV.1.- El espacio mundo

IV.1.1.- Un mundo progresivamente interrelacionado: áreas geográficas, redes de circulación y centros de dirección.
IV.1.2.- Los sistemas económicos. Las desigualdades socioeconómicas en el mundo.
IV.1.3.- Geopolítica del mundo actual. Los Estados y el reparto del poder. Los conflictos.
IV.1.4.- Los grandes problemas del mundo actual.

IV.2.- Las democracias occidentales.

IV.2.1.- El nuevo orden económico internacional.
IV.2.2.- La evolución de las democracias. Los Estados Unidos.
IV.2.3.- La construcción europea. La Unión Europea y sus instituciones.

IV.3.- El bloque comunista.

IV.3.1.- La URSS y las "democracias populares".
IV.3.2.- La revolución china
IV.3.3.- Crisis del comunismo. La desintegración de la URSS

IV.4.- La época de Franco

IV.4.1.- El régimen político: la dictadura franquista. El sistema político.
IV.4.2.- Autarquía y desarrollo.
IV.4 3.- La oposición política y sindical.

IV.5.- La España democrática.

IV.5.1.- La transición española.
IV.5.2.- La Constitución de 1978. La reforma del Estado: Las Comunidades Autónomas.
IV.5.3.- Los gobiernos democráticos.
IV.5.4.- La incorporación a la Unión Europea.

IV.6.- Movimientos sociales y culturales.

IV. 6.1.- Transformaciones sociales. La sociedad de consumo.
IV.6.2.- Revolución científico-técnica.
IV.6.3.- Cultura y Arte.

IV.2.- La diversidad regional del espacio mundo. El mundo desarrollado

IV.2.1.- Rasgos generales del mundo desarrollado. Los indicadores del desarrollo.
IV.2.2.- Grandes espacios del mundo desarrollado.

IV.3.- La diversidad regional del espacio mundo. El mundo subdesarrollado

IV.3.1.- Rasgos generales y diversidad del mundo subdesarrollado.
V.3.2.- Iberoamérica. Contrastes regionales.
IV.3.3.- Otros grandes espacios del Tercer Mundo.

IV.4.- La Unión Europea

IV.4.1.- Europa como espacio geográfico.
IV.4.2.- La Unión Europea. Economía, sociedad y territorio.
IV.4.3.- Los desequilibrios interterritoriales. La política regional

IV.5.- La singularidad geográfica de España

IV.5.1.- El medio físico y al papel del pasado histórico.
IV.5.2.- Recientes procesos de modernización y su reflejo en la articulación del territorio.
IV.5.3.- Problemas demográficos, sociales y medioambientales.

IV.6.- El Estado español

IV.6.1.- La organización territorial. El Estado de las Autonomías.
IV.6.2.- La diversidad regional de España. Los desequilibrios interterritoriales.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

HISTORIA

I) PREHISTORIA Y EDAD ANTIGUA

1.- Manejar los sistemas utilizados habitualmente en la civilización occidental para la datación de los hechos; las divisiones convencionales entre la Prehistoria, (Paleolítico y Neolítico) y la Edad Antigua.

2.- Analizar y valorar los descubrimientos y avances de los grupos humanos y sus vestigios hasta la aparición de la escritura; su importancia como avance cultural y fuente de conocimiento histórico, además de los restos materiales.

3.- Describir las interrelaciones entre aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, artísticos y religiosos que, en sociedades como la del Antiguo Egipto, configuraron una civilización peculiar.

4.- Identificar y situar cronológica y geográficamente los principales pueblos, sociedades y culturas quo se desarrollaron en el territorio español durante la Edad Antigua y sus aportaciones, pervivencias y vestigios, a la diversidad del patrimonio histórico, cultural y artístico.

5.- Identificar los principales aspectos de la organización e instituciones políticas de Atenas ((asambleas, magistraturas, etc.); su relación con la estructura económico-social; funcionamiento de esta democracia "directa" y diferencias con la organización política de otras ciudades-estado.

6.- Caracterizar en la civilización romana los rasgos de su organización social, política y administrativa; desarrollo técnico, vías de comunicación, creencias, lengua, derecho y creaciones artísticas. Valorar la importancia de los vestigios de la romanización y las pervivencias de su legado en nuestro país.

II) EDAD MEDIA Y MODERNA

1.- Señalar en la cultura islámica las relaciones existentes entre las creencias religiosas, la organización político-social y el desarrollo cultural. Valorar la importancia de la herencia del Al-Ándalus en la historia de España.

2.- Identificar y describir los principales aspectos del feudalismo como modelo de organización económica, social, política e implicaciones culturales y su incidencia en la organización política administrativa del territorio peninsular hasta la aparición del Estado Moderno.

3.- Identificar y situar, cronológica y espacialmente, los pueblos, culturas y reinos que se sucedieron o coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media. Valorar las aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad de nuestro patrimonio común y como antecedentes de la organización territorial.

4.- Distinguir los principales momentos evolutivos del poder monárquico a lo largo del período de estudio y su relación con los grupos y estamentos sociales. Identificar los

hechos más relevantes de la Monarquía hispana en la Epoca Moderna, sus luces y sombras más destacadas y su proyección exterior.

5.- Analizar la importancia de las creencias religiosas en las Edades Media y Moderna, tanto en su vertiente de factor integrador socio-político, como en el de crisis y contrastes, según momentos. Valorar su gran relación con las manifestaciones artísticas.

6.- Valorar el afán de conocimiento y los progresos técnicos en los inicios de la Edad Moderna y, en especial, la importancia de la ampliación del mundo conocido por los europeos, sus causas y consecuencias plurales, y el significativo papel de España en estos hechos

7.- Distinguir las reformas y cambios socioeconómicos y políticos y las tendencias culturales y artísticas que se produjeron en Europa y en España durante el siglo. XVIII y su proyección en Iberoamérica.

III) EDAD CONTEMPORÁNEA

1.- Analizar los principales acontecimientos e ideas políticas y filosóficas que ponen en cuestión los principios de la Monarquía Absoluta. También las transformaciones legislativas -en particular, las constitucionales-, sociales, económicas y territoriales que conducen a las revoluciones liberales y nacionales, y los motivos de su diverso ritmo en cada país, especialmente en España.

2.- Caracterizar e interrelacionar, dentro del contexto español, las principales experiencias políticas, reformas económicas, cambios culturales, transformaciones y crisis sociales que tienen lugar en España a lo largo de la Edad Contemporánea.

3 - Comprender y explicar los motivos y acontecimientos relevantes que justifican el papel central económico y político de Europa en el mundo durante la época del Imperialismo y su declive posterior.

4.- Ordenar cronológicamente, caracterizar y señalar las interrelaciones entre los conflictos de la primera mitad del siglo XX (I Guerra Mundial, Revolución Soviética, Crisis de 1929, ascenso de los regímenes totalitarios y II Guerra Mundial). Situar en este mismo marco los problemas sociales y políticos españoles durante la misma época.

5.- Situar cronológicamente y comparar obras de arte representativas de las principales tendencias artísticas contemporáneas, con particular atención a las españolas, para señalar sus semejanzas y diferencias, y relacionarlas con las sociedades en las que se produjeron y los movimientos culturales a los que pertenecen.

IV) EL MUNDO ACTUAL

1.- Caracterizar, situar cronológicamente y geográficamente, y explicar razonadamente a través de ejemplos significativos, las grandes transformaciones, conflictos y problemas mundiales, que se han sucedido desde la Segunda Guerra Mundial, especialmente en Europa y en España; aplicando este conocimiento para entender alguno de los problemas actuales de la vida democrática, la economía y la calidad de vida.

2.- Captar los principios y las instituciones básicas de los regímenes democráticos, la participación y los partidos políticos. Reconocer en la vigente Constitución Española tales principios e instituciones, sus antecedentes e innovaciones. Situar la Constitución dentro del proceso de la transición al régimen democrático. Aplicar el conocimiento de la Constitución para enjuiciar hechos y comportamientos de la vida pública.

3.- Identificar, analizar y valorar el impacto en nuestra sociedad de la revolución científicotécnica, y sus múltiples repercusiones, sobre todo en los grandes retos de la humanidad (desarrollo-subdesarrollo y protección del Medio Ambiente), y en los procesos de mundialización de la economía, la información y la cultura.

4.- Identificar la diversidad de manifestaciones culturales existentes en el mundo de hoy. Constatar la existencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas y políticas. Describir las características y las principales tendencias de las vanguardias artísticas, analizando obras de arte representativas, con especial atención al arte español, relacionándolas con las sociedades y los movimientos culturales coetáneos.

5.- Percibir la complejidad y diversidad de los problemas del mundo actual, mediante el análisis de los principales focos de tensiones socioeconómicas, estratégicas, políticas o culturales y sus causas Valorar las tendencias integradoras para la paz v la solidaridad.

6.- Manejar el conjunto de las divisiones convencionales de la Historia (Edades) y las caracterizaciones de las grandes etapas o períodos, situando, identificando y caracterizando sus aspectos básicos socioeconómicos, políticos, científico-técnicos, culturales y artísticos, así como las formas de vida cotidiana que caracterizaron a cada una de las etapas.

7.- Comunes para todos los conceptos de Historia

Representar gráficamente, mediante ejes o frisos cronológicos aspectos significativos de cada período histórico (hechos, personajes, rasgos de la vida diaria, organización política, etc.), que permitan de forma progresiva la comprensión del tiempo histórico, introduciendo a los alumnos en los aspectos de duración, cambio y simultaneidad.

GEOGRAFÍA

I) LA TIERRA Y LOS MEDIOS NATURALES

1.- Utilizar los distintos tipos de representaciones del espacio terrestre. Diversidad de mapas y planos y su diferenciación.

2.- Orientarse mediante mapas o puntos cardinales. [illegible]. Localizar en los mapas las diferentes líneas y puntos convencionales de la red geográfica, así como la distribución de los continentes, mares y países.

3.- Identificar y localizar los rasgos físicos más destacados (relieve, clima, aguas y elementos biogeográficos) que configuran los grandes medios naturales del planeta y, de forma especial, los de Europa y los de España.

4.- Distinguir distintos tipos de medios según la intensidad y el tipo de intervención humana a la que hayan sido sometidos.

5.- Describir los efectos medioambientales de las actividades humanas, particularmente en Europa y en España. Conocer las respuestas para la defensa del medio ambiente y comportarse respetuosamente con el medio natural.

6.- Interpretar y elaborar correctamente distintos tipos de mapas y gráficos, con reducido número de variables temáticas, utilizándolos como medio para adquirir y presentar la información.

II) LA SOCIEDAD Y SUS RELACIONES CON LA NATURALEZA

1.- Describir los mecanismos que determinan la evolución y el régimen demográficos, relacionándolos con las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas y diferenciar las regiones o países por su densidad de población, todo ello con especial referencia a Europa y España.

2.- Utilizar los modelos de crecimiento demográfico para analizar ejemplos de superpoblación, migraciones y envejecimiento, a escala mundial, europea y de España.

3.- Diferenciar el poblamiento rural del poblamiento urbano y la importancia relativa de cada uno de ellos, según zonas o países, en el mundo, en Europa y en España.

4.- Relacionar las necesidades humanas con el trabajo y la actividad económica, distinguiendo el papel de los diferentes agentes económicos.

5.- Reconocer la importancia que tienen para los seres humanos los recursos naturales y comprender la necesidad de explotarlos racionalmente.

6.- Identificar y localizar los diferentes Estados que componen el mosaico mundial y especialmente el europeo situándolos en las grandes áreas de cultura y civilización. Conocer la organización político-administrativa del Estado español y el mapa político de España, así como la composición geográfica de la Unión Europea.

III) ACTIVIDAD ECONOMICA Y ESPACIO GEOGRAFICO

1.- Explicar las interacciones entre las sociedades y el medio. Diferenciar los distintos espacios geográficos según al grado y la naturaleza de la intervención y valorar críticamente las consecuencias que las actividades económicas puedan tener en la calidad del medio ambiente.

2.- Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria identificando y localizando algunos ejemplos representativos de los distintos espacios agrarios que han generado, sobre todo en Europa y en España.

3.- Localizar y caracterizar los principales tipos de industrias y centros de producción de materias primas y fuentes de energía, preferentemente en Europa y en España, señalando en ejemplos significativos algunos factores físicos y humanos que puedan explicar su localización. Conocer la diversidad y distribución de los principales espacios industriales así como las relaciones entre producción y consumo de energía y sus problemas.

4.- Localizar los grandes ejes de comunicación y transporte terrestre en el mundo identificando los condicionantes físicos y humanos y analizando algún ejemplo significativo del impacto de los grandes sistemas sobre el medio. Caracterizar el desarrollo y transformación reciente de estos medios y de las actividades terciarias, sobre todo las relacionadas con el ocio y los servicios. Todo ello con especial referencia a Europa y a España.

5.- Localizar las grandes áreas urbanas del mundo relacionando su diversidad con el grado de desarrollo. Señalar, en un ejemplo representativo, algunos de los factores físicos y humanos que pueden explicar su localización.

6.. Explicar la estructura urbana de una ciudad (preferentemente española) y su área de influencia, analizándola como manifestación de la diferenciación social y funcional del espacio. Conocer cómo se integran las ciudades en una red urbana que articula el territorio.

IV) EL MUNDO ACTUAL

1.- Definir los rasgos fundamentales de la economía de mercado y sus instituciones básicas, así como otros conceptos económicos de uso común en la vida diaria.

2.- Identificar, analizar y valorar la existencia de una división técnica y social del trabajo y aplicar este conocimiento al análisis de los aspectos socioeconómicos.

3.- Identificar y localizar los principales países y áreas geopolíticas, económicas y culturales en el mundo, distinguiendo los distintos tipos de Estados.

4.- Discernir la creciente interdependencia entre todos los grupos humanos e identificar los grandes centros de poder de decisión mundiales.

5.- Caracterizar y situar, desde el análisis geográfico, los principales problemas actuales (demográficos, alimentación, trabajo, medioambientales, políticos e ideológicos) en el mundo, en Europa y en España. Fomentar actitudes positivas hacia los valores democráticos y de rechazo a todo tipo de discriminaciones.

6.- Analizar ejemplos representativos de los desequilibrios existentes entre los espacios desarrollados y los subdesarrollados. Adquirir actitudes de respeto y solidaridad hacia otros pueblos y culturas.
7.- Identificar las características geográficas (económicas, sociales, políticas, culturales) de la Unión Europea, su diversidad y los desequilibrios entre los territorios que la componen.

8.- Reconocer cómo los distintos rasgos físicos y la herencia histórica han configurado la unidad y la diversidad del territorio español.

9.. Identificar y localizar la organización político-administrativa del Estado español así como las principales diferencias y desequilibrios interterritoriales. Explicar el papel de España en la Unión Europea y las consecuencias de su integración.

10.- Comunes para todos los contenidos de Geografía.

Interpretar y elaborar correctamente distintos tipos de mapas temáticos y gráficos tablas estadísticas progresivamente de mayor complejidad, utilizándolos como fuente de información y medios de análisis y síntesis.

Comunes para Historia y Geografía

1 - Obtener, de fuentes diversas, información relevante sobra un tema. En principio, co ayuda del profesor o con pautas guiadas de fuentes variadas pero no complejas Progresiva complicación de las fuentes e informes divergentes. Relacionar la informaciones, valorarlas y recombinarlas para intentar explicaciones multicausales Adquirir autonomía para tomar notas y consultar otras fuentes en Bibliotecas y otro centros de información.

2 . - Confeccionar resúmenes en el cuaderno de clase sobre temas históricos c geográficos, reflejando el trabajo desarrollado y la información utilizada. Utilizar la terminología conceptual adecuada y la corrección formal exigible.

3.- Elaborar, individualmente o en grupo, trabajos escritos o preparar y realizar exposiciones orales o debates sobre temas de Historia y Geografía relacionados con informaciones de los medios de comunicación.

4.- Consultar bases de datos sencillas en soporte informático, que constituyan recursos organizados y utilizables en la realización de trabajos. Aprovechar las posibilidades de acceso a las redes informáticas como fuentes de información y de comunicación.

5.- Realizar estudios sencillos sobre temas históricos o geográficos, preferentemente de temas locales, utilizando los elementos fundamentales de los métodos y las técnicas de los análisis histórico y geográfico.

LA HISTORIA EN EL DEBATE POLITICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

Pedro Ruiz Torres
Departamento de Historia Contemporánea
Universitat de València

El día diez de octubre de 1996, la ministra de Educación y Cultura pronunciaba un discurso en la Real Academia de la Historia, en presencia de los Reyes de España y del presidente José María Aznar, con motivo de la apertura del Curso de las Reales Academias. En su intervención denunciaba el "calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país". La crítica iba dirigida a la anterior etapa socialista, a la que se le reprocha haber eliminado progresivamente la Historia de los planes de estudio con la malévola intención de "manipular con más facilidad a los ciudadanos". El desinterés manifiesto por el estudio de la Historia era ciertamente un fenómeno de carácter general. Ahora bien, a diferencia de países como Gran Bretaña o Francia, que supieron reaccionar a tiempo, en España no hubo voluntad politica de contrarrestarlo. Por ello, la nueva ministra de Educación debía hacer frente a una situación que consideraba "muy grave" y requería soluciones inmediatas.

Siempre en palabras de Esperanza Aguirre, "la Historia no figura como tal en las enseñanzas que reciben nuestros escolares; menos aún la Historia de España. En la Enseñanza Primaria queda anexionada a otras materias en una curiosa amalgama denominada 'Conocimiento del medio natural, social y cultural'. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria aparece bajo el epígrafe de 'Ciencias Sociales'". Pero lo peor "es la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares". Un alumno puede acabar la enseñanza obligatoria "sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Juio César o sobre Felipe II". Ello es debido a que la Historia se ha reducido a un mero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir del Mundo Actual. "La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales". Semejante situación priva a la Historia de épocas y temas que no son los actuales y al mismo tiempo elimina

los contenidos básicos en aras de un estructuralismo radical, todo lo cual provoca "un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno". Huérfanos de contenidos históricos, los españoles han de buscarlos por su cuenta en otros medios (la novela, el cine,la biografía) que no siempre tienen el "rigor científico de los historiadores profesionales".De ahí que un "gobierno responsable",deba ahora acometer "la modificación del calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país" y proporcionar a los estudiantes "una visión objetiva" de la historia en general y muy especialmente de la española".

Hasta aquí el resumen del discurso pronunciado por la ministra Esperanza Aguirre en el que reivindicaba, no la Historia, sino cierto tipo de Historia, aquella que, según su opinión, había desaparecido de la enseñanza primaria y secundaria en España. Su intervención fue un ajuste de cuentas político. La ministra aprovechó la ocasión que le ofrecía la apertura del curso 1996-1997 de la Real Academia de la Historia para descalificar la política educativa del anterior gobierno socialista y atribuirse el papel de defensora del estudio de las Humanidades y en particular de la Historia. El nuevo gobierno del Partido Popular captaba oportunamente el descontento que la política educativa socialista había provocado en un aplio sector del mundo de la enseñanza y en general de la cultura, pero aprovechaba también el viaje para exponer ciertas ideas acerca de la Historia que resultan muy significativas.Lo que la ministra llamaba , de un modo intencionadamente exagerado, el "calamitoso estado" en que se encontraba la enseñanza Historia en nuestro país, se debía en su opinión a que en los programas educativos faltaban épocas y temas, y se habían eliminado contenidos y conocimientos básicos.Hasta aquí podía tratarse de un problema puramente educativo, discutible ciertamente, pero que admitía un enfoque "técnico". Pero el problema, según la ministra, también guardaba una estrecha relación con el carácter de esa "curiosa amalgama" que había hecho desaparecer a la Historia de la enseñanza secundaria. La Historia propiamente dicha brillaba por su ausencia, al desaparecer la cronología -considerada "el esqueleto de la Historia"- y las grandes personalidades históricas. Lo que quedaba era un estructuralismo sociológico calificado de "radical", que empobrecía el mensaje transmitido a los alumnos y la capacidad de formarlos como ciudadanos, responsabilidad ineludible de los poderes públicos que el nuevo gobierno estaba dispuesto a volver a asumir reintroduciendo el "verdadero" estudio de la Historia.

Hacer mención a una programación escolar que debía proporcionar "una visión objetiva" de la evolución humana y del papel que en ella ha desempeñado España, a un "mensaje" transmitido a los alumnos, al estudio de las "grandes personalidades históricas", a la cronología como "esqueleto de la Historia" y a la necesidad de aumentar los contenidos, especialmente referidos a otras épocas distintas de la contemporánea, era optar no por la Historia sino por un tipo de Historia. En el discurso de la ministra hay reiteradas apelaciones al concurso de los propios historiadores, "singularmente de los que forman esta academia", y dos únicas referencias a quienes para Esperanza Aguirre encarnan la profesionalidad de los mismos: Cánovas del Castillo y Marcelino Menéndez y Pelayo,miembros destacados de la vieja Academia de la Historia de finales del siglo XIX. La Historia que debía volverse a enseñar era, en consecuencia, la que antaño proporcionaba una "visión objetiva de la evolución de la cultura humana", capaz de producir un "mensaje que se transmite al alumnos" y en donde los grandes personajes y la cronología mantienen un papel relevante.

La cuestión acerca del tipo de Historia que contiene la propuesta de reforma educativa de Esperanza Aguirre resulta aparentemente simple. Desde luego se encuentra muy distante de la evolución experimentada por la disciplina y no toma en cuenta los resultados del debate epistemológico y metodológico que se ha desarrollado a lo largo de nuestra centuria en una comunidad científica cada vez más amplia y diferente de la que en España formaban hace un siglo principalmente los académicos. Se trata sencillamente de volver a dar importancia a la vieja historia de los acontecimientos,de los grandes personajes, a la historia con <u>contenidos</u> que transmiten <u>mensajes</u> (¿patrióticos?, ¿cívicos?) a los alumnos. Es cierto que esa Historia, como la ministra reconoce en su discurso, ha evolucionado,"pero se trata de una evolución progresiva,no de una ruptura". Por ello la Historia, como asignatura, la Historia que, según Esperanza Aguirre, debiera ser enseñada, y no esa "curiosa amalgama denominada eufemísticamente 'Conocimiento del medio natural, social y cultural'",es la que aún conserva la impronta historicista y positivista que le confirió el siglo XIX, en contraposición a un "estructuralismo radical" bajo la óptica metodológica de las Ciencias Sociales. Se trataría, en definitiva, de reivindicar la concepción "objetiva", que E.H.Carr en 1961 denominó "de sentido común de la historia", según la cual la historia consiste en una serie de hechos verificados, hechos que, como nos dice irónicamente el autor de <u>¿Qué es la historia</u>?- los encuentra el historiador en los documentos, en las

inscripciones,etcétera, lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería.El historiador los reúne, se los lleva a casa, donde los guisa y los sirve como a él más le apetece". Semejante "creencia en un núcleo óseo de hechos históricos existentes objetivamente y con independencia de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero dificilísima de arraigar". Quizás por ello, cabría añadir, todavía hay quien considera, como hace la ministra, que "la tarea científica de los historiadores se realiza a través de sus trabajos de investigación de los hechos y de interpretación de los mismos",como si ambas cosas pudieran separarse.

Sin embargo,los plantemientos iniciales tan simples de la ministra, acerca del tipo de Historia que debía volver a enseñarse,pasan pronto a un segundo plano y finalmente desaparecen de una propuesta que se fija como único objetivo, de los dos contemplados inicialmente en el citado discurso, el incremento de los contenidos, sin querer entrar por tanto en cuestiones complicadas como las relacionadas con el tipo de Historia. Más tarde, en la polémica que el proyecto suscitó en la prensa de toda España, hubo tomas de postura de muy distinto carácter en favor o en contra de la reforma. En conjunto, la mayor parte de ellas tampoco hicieron referencia a concepciones epistemológicas o educativas, que jugaron un papel absolutamente marginal en el debate, sino a formas idológico-políticas distintas de entender la función social de la Historia. De este modo, como veremos, el debate sobre la enseñanza de las Humanidades,de carácter eminentemente político, entroncará con nuestra particular coyuntura intelectual "fin de siglo", una coyuntura diferente, en tantos aspectos, de la que produjo la conciencia del "desastre", pero en la que todavía van reaparer, soprendentemente, algunos de los centenarios espectros que creíamos definitivamente enterrados.

Las ideas de la ministra recibieron inmediatamente el apoyo del diario ABC, que dedicó su portada del 15 de octubre a resaltar las graves insuficiencias formativas de nuestros estudiantes. Según leemos en la portada del periódico:"la mayoría de los alumnos de la ESO terminará sus estudios sin oír hablar de Felipe II, Julio César y las cuevas de Altamira (...) El bajo nivel de exigencia académica ha provocado la alarma en padres y educadores, que han reclamado del nuevo Gobierno una modificación urgente de los planes de estudio".En las páginas interiores, un editorial glosa la citada intervención de Esperanza Aguirre, una ministra que "ha echado sobre sus espaldas una descomunal tarea", y tras insistir en la sospecha de que no

es políticamente inocente el empobrecimiento de la enseñanza de la Historia,apunta de lleno a aquellas Comunidades autónomas que "marginan la Historia de España y la tergiversan". Páginas adelante, un informe, que se apoya en la opinión de "algunos docentes" (en realidad sólo consta el nombre del director de un colegio público de Madrid),en la aludida intervención de la ministra y de dos historiadores que comparten algunas de sus ideas, y en algunos datos proporcionados por el sindicato educativo ANPE, insiste en la pérdida de horas y consecuentemente de contenidos que las Humanidades experimentan en el nuevo Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria(ESO).

Pocos días después, a finales del mes de octubre, Esperanza Aguirre aprovecha el eco positivo de su propuesta y anuncia la creación de una comisión de expertos que se encargará de modificar los contenidos de la asignatura de Historia en los planes de estudio de la ESO.En un momento en que las noticias de las sucesivas intervenciones de la ministra recogen su loable propósito de incrementar los conocimientos de Historia y en especial de Historia de España en la enseñanza secundaria, sorprendidos probablente la mayoría de los historiadores por el súbito interés del nuevo gobierno, hay una voz que se pronuncia claramente en contra de la propuesta de la ministra. Javier Tusell, nada sospechoso de ser un historiador ideológicamente de izquierdas, discrepa de la ministra en declaraciones al ABC y publica en las páginas de opinión de El País, el 2 de noviembre de 1996,un artículo titulado "La ministra y la Historia".En él se muestra contrario a la idea de politizar un asunto tan importante y de tanta trascendencia como es el de la enseñanza de la Historia en España y critica el ataque recibido por la Historia de la Edad Contemporánea y la Historia del Tiempo Actual en el discurso de la ministra.Un conocimiento de nuestra historia contemporánea, concluye, contribuye a asentar la convivencia entre los españoles, revela el esfuerzo de una sociedad en la conquista de unas mejores condiciones de vida y ayuda a perpetuar y profundizar los hábitos democráticos."Sería una pena que las jóvenes generaciones -a base de ampliar sus conocimientos de épocas remotas-desconocieran el origen de su presente".

Durante cerca de un año la comisión creada para la reforma de las Humanidades en la ESO consigue trabajar sin apenas debate en los periódicos. El 22 de octubre de 1997 la ministra presenta su "Plan de Mejora de las Humanidades" y anuncia que está dispuesta a comenzar a aplicarlo el próximo curso en toda España.La prensa del día siguiente lo convierte en noticia relevante. Según ABC, las Humanidades tendrán mayor presencia en los planes de estudio de la

Enseñanza Primaria,ESO y del Bachillerato, sin que se modifique la LOGSE (la ley aprobada por los socialistas y que el Partido Popular había constantemente criticado). De este modo,para Las Provincias, se contrarresta el "grave deterioro sufrido por las Humanidades estos años".En palabras de la ministra que reproduce Diario 16, con ello se mejora la calidad de la enseñanza, "que no puede medirse sólo por los medios que se emplean, sino por lo que aprenden los alumnos"."El gobierno anuncia estudios de Geografía e Historia comunes para toda España en la ESO", titula la noticia La Vanguardia. Para El Mundo,lo más importante del plan es que habrá "la misma Geografía, Historia y Lengua para toda España".El País,sin embargo, considera que Esperanza Aguirre ha renunciado a reformar la presencia de las materias humanísticas en la ESO y se ha limitado a los índices de contenidos mínimos, sin afectar a los horarios ni a los libros de texto.

En realidad, basta con echar una ojeada al proyecto de real decreto 1997, comparándolo con el Real decreto 1007/1991, para percibir lo siguiente. El proyecto simplemente propone un programa más detallado que las líneas generales establecidas en el segundo y equilibra los desarrollos de cada uno de los tres grandes ejes (Geografía, Historia y Mundo Actual) de la programación de los contenidos mínimos, que se mantienen tal y como estaban con un cambio de orden (Historia,Geografía y Mundo Actual). En el caso de la Historia, el desarrollo -ciertamente pobre- de los respectivos apartados que recoge el Real decreto de 1991 pasa a convertirse ahora en un programa clásico por edades, que guarda razonablemente las proporciones a la hora de distribuir los contenidos por épocas y la división entre Historia Universal e Historia de España. En consecuencia, el proyecto de decreto no establece ruptura alguna con lo que antes se había programado, sino que propone un listado de temas más pormenorizado y con otro orden.Sin embargo, como pronto pudo apreciarse, lo de menos era el contenido de dicho proyecto. Lo que iba a ser noticia y convertirse en el centro del debate era el revuelo que la propia ministra provocó al presentar la reforma como un gran cambio en favor de su manera de entender la Historia y de concebir la Historia de España.

En los dos o tres días siguientes, las reacciones que se suceden son muy duras en contra de la reforma.Los periódicos editados en Cataluña coinciden en destacar el rechazo unánime al "decreto partidista" que "unifica" la historia de España. Contra él se pronuncia también abiertamente la Generalitat de Cataluña, que exige su retirada.Las críticas se centran en el hecho de haber establecido como objetivo

prioritario el conocimiento del "carácter unitario" de la historia de España,que recuerda demasiado lo que el Estado enseñaba durante el franquismo. Se habla del "clan de Valladolid" como responsable del dictamen de la comisión de expertos y se recoge la opinión unánime de los partidos catalanes y de los sindicatos docentes, que atribuyen al proyecto de decreto un carácter "centralista" y "retrógado", y consideran "desfasada" la concepción de la historia en que se sustenta, además de "memorística" y "excesivamente detallista"(La Vanguardia y Avui del 24 de octubre).CiU "hará todo lo que haga falta" para que no prospere el plan de humanidades del ministerio, advierte el consejero de enseñanza de la Generalitat de Cataluña, y a la protesta se suman los consejeros autonómicos de algunas comunidades en manos de los socialistas y el departamento de Educación del gobierno vasco por no haber sido previamente consultados. Hasta el presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos se lamenta del abandono de la cultura clásica en el nuevo proyecto, cuando precisamente los profesores de Latín y de Griego habían sido los primeros en iniciar la lucha en defensa de las Humanidades contra lo que luego sería la LOGSE (El País,24 de octubre).Por su parte, el único historiador catalán en la comisión creada para asesorar al ministerio,Pere Molas, rechaza las críticas con que el plan ha sido recibido, pero se desmarca de las intenciones de la ministra y del modo que ésta ha tenido de presentar el proyecto, sin haber consultado con Convergència y Unió (El País,25 de octubre). El pulso entre el Gobierno del PP y la Generalitat de Cataluña se mantiene unos cuantos días.

Así titula significativamente Josep Playá Maset un artículo publicado en La Vanguardia del 28 de octubre, en el que resume lo ocurrido hasta entonces e intenta encontrar la clave explicativa del sorprendente revuelo provocado por el decreto: "La historia como caballo de batalla.El debate sobre Humanidades se convierte en un pulso político y no pedagógico".Como acertadamente señala el editorial del diario Levante.El Mercantil Valenciano del 30 de noviembre, cuando aún no se dispone de datos que permitan evaluar la aplicación de la ESO, la ministra de Educación, Esperanza Aguirre,ha redactado un proyecto que ha levantado la oposición de los nacionalistas y de los consejeros de educación de cuatro comunidades autónomas. Parece poco razonable que se haya hecho antes que la ESO esté contrastada,y, sobre todo,"sin la sensibilidad necesaria para no repetir los errores intelectuales, de origen político,asociados con una visión excesivamente patriótica y doctrinaria de los avatares de la historia".

El empeño de la ministra, que declara estar dispuesta a seguir adelante con su Plan y atribuye la reacción en contra a que se había "politizado" el tema, cede poco a poco. Primero Aguirre reconoce el error de hablar de una visión "unitaria" de la historia de España. El 25 de octubre el Conseller catalán de Enseñanza advierte al Gobierno que "pagará muy caro" el plan de Humanidades. El 27 de octubre, en un encuentro informal con periodistas para quitar hierro al asunto, el secretario de Educación, Eugenio Nasarre, reconoce que el término "unitario" es "políticamente desacertado" y la ministra añade que, en cualquier caso, "no fue oportuno". Esperanza Aguirre se muestra partidaria de despolitizar el tema y dice estar dispuesta a propicar un "gran consenso" en esta materia. Sugiere que el proyecto de decreto puede acabar siendo modificado, con el fin de sustituir la expresión "unitario" por "común". Otro miembro de la comisión asesora de la ministra, el historiador Celso Almunia, declara en Barcelona que "en ningún caso pretendíamos identificar el término 'unitario' con centralismo" (Avui, 28 de octubre). En una entrevista concedida a La Vanguardia y aparecida el 30 de octubre, Esperanza Aguirre responde que acepta el diálogo, "pero quiero que el decreto de Humanidades entre en vigor el próximo curso" y rechaza la propuesta de Javier Tusell de elaborar un libro blanco sobre la enseñanza de la historia en el que participen historiadores de distintas tendencias: "Sí -responde la ministra -, para que pongamos catedráticos de sensibilidades socialistas. Mire usted, estoy en absoluto desacuerdo en buscar expertos por afinidades políticas. Además ya hemos pedido dictámenes a las academias de Historia y de Lengua. Es un proyecto abierto".

Falta que el presidente de la Generalitat de Cataluña, Jordi Pujol, al que la ministra en la anterior entrevista consideraba "un gran conocedor de la historia", en vez de hacer aportaciones que enriquezcan el proyecto, como Esperanza Aguirre le había pedido, reafirme ante el Parlamento catalán el 29 de actubre que sólo aceptará la retirada del decreto de Humanidades, para que el propósito inicial de aplicarlo el próximo curso resulte completamente inviable. Aunque todavía hay algunas declaraciones en el sentido de que antes de acabar el año se aprobará el decreto de humanidades, lo cierto es que el proyecto entra en una fase de consultas a las comunidades autónomas del que, como es previsible, sale muy mal parado. El 11 de noviembre los grupos parlamentarios de la Comisión de Educación, salvo el PP, muestran su rechazo al plan de humanidades. El 18 de noviembre los representantes de los gobiernos vasco, catalán, canario y andaluz negocian en Bilbao un frente común para pedir la retirada del proyecto. El Senado, con los

votos del PP,PSOE y Coalición Canaria, llega el 3 de diciembre a un pacto sobre las Humanidades que los socialistas interpretan como una desautorización del plan de la ministra y los nacionalistas como un intento de marginarlos.Por fin, en la sesión del pleno del Congreso celebrada el 16 de diciembre, el PP se queda solo y sufre una importante derrota a la hora de defender el decreto de Esperanza Aguirre, su proyecto educativo más emblemático. La propuesta del PSOE, apoyada por IU, Coalición Canaria y el Grupo Mixto, que pide al Gobierno la retirada del plan de Humanidades, prospera por 180 votos a favor,151 en contra y dos abstenciones.

A partir de ese momento, el Gobierno de Aznar renuncia a imponer la reforma por decreto, el presidente de la Generalitat de Catalunya, en declaraciones a diferentes medios de comunicación, afirma que está dispuesto a colaborar para asegurar la estabilidad política, y la ministra asume el protagonismo de una derrota parlamentaria a la que intentará darle la vuelta para conseguir una imagen favorable.Para ello, habrá que seguir en la línea de fomentar la idea de un Gobierno preocupado por la enseñanza de las Humanidades y en especial de la Historia de España, víctima de una oposición que une, una vez más, a la izquierda y a los nacionalistas, por culpa de la cual se ha impedido irresponsablemente mejorar la enseñanza de la Historia en la ESO y en el Bachillerato y reforzar el sentimiento nacional de los españoles. Después de todo, como había dicho un año antes Esperanza Aguirre en su ya famoso discurso,el "asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la Historia", principalmente de la Historia de España, en los planes de estudio, obedecía a un proyecto consciente de manipular mejor a los ciudadanos y de hacer que la nación española careciera de un patrimonio histórico y cultural común,lo que era un grave peligro para la supervivencia misma de España.De esta manera, la reforma de Esperanza Aguirre no termina con la derrota política que hemos visto, sino con una ganancia sorprendente (dado el limitadísimo alcance del proyecto de decreto que, como todos reconocen, no toca horarios, ni replantea materias, ni propone introducir mejoras en los métodos de enseñanza de las Humanidades). El proyecto de Humanidades, al mismo tiempo que había propiciado esa previsible derrota parlamentaria, consigue para la ministra el protagonismo de un debate intelectual, como algunos afirman, de indudable "calado político", debate que se desarrolla especialmente durante los meses de noviembre y diciembre en las páginas de opinión de los periódicos. En la recta final del año que conmemora el centenario del asesinato de Cánovas y en la antesala del que nos ha de recordar el "desastre del 98",

con el viejo problema de España y la siempre difícil y complicada construcción de la identidad nacional española como telón de fondo, en plena oleada terrorista de ETA (que en el verano anterior provoca la indignación general con el asesinato de un concejal del PP en el ayuntamiento de Ermua),la coyuntura histórico-política convierte el proyecto Aguirre en un asunto supuestamente de gran trascendencia para la vida pública de los españoles. No por el hecho de que esté en juego la mejora de la enseñanza de la Historia y en general de las Humanidades, como hubiera sido lógico esperar de un proyecto educativo, sino porque el debate que provoca el decreto permitirá entrar de lleno en un problema que resulta muy familiar y gana actualidad en semejantes circunstancias: el del papel de la Historia en la estructuración o desestructuración política de una nación-Estado, como España, que algunos piensan que de nuevo vuelve a estar amenazada.

Las opiniones en favor del proyecto de reforma fueron numerosas y de distinto signo.Las más "neutras" son las expuestas por algunos miembros de la comisión asesora de la ministra, visiblemente molestos por el cariz político que tomaba el asunto.Pere Molas y Celso Almuiña, en declaraciones a diferentes periódicos, aluden a una perspectiva apolítica, puramente profesional y científica, que según ellos no ha sido bien percibida. Julio Valdeón, en un artículo publicado en El Mundo con el título"Sobre la enseñanza de la Historia" (6 de noviembre de 1997) y en unas "Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia" publicadas en la revista Historia 16 (num.260,diciembre 1997), reconoce que la propuesta apenas cambia nada del actual sistema educativo y de lo establecido en la LOGSE, pero rechaza las dos objeciones básicas que se han hecho al proyecto:pretender una concepción unitarista de la historia de España y retornar a principios pedagógicos hace tiempo desterrados.En su opinión, el proyecto sólo pretende llevar a cabo un desarrollo de las enseñanzas mínimas que, de un modo demasiado genérico, figuran en el Real Decreto de 1991 elaborado por el anterior gobierno socialista, e incrementar notablemente los contenidos referidos a lo español.Celso Almuiña,en un artículo de opinión aparecido en El País (24 de enero de 1998),"La Comisión y la propuesta curricular de Historia", defiende el documento base elaborado (según se nos aclara, creo, por primera vez) por la Fundación Ortega y Gasset de Madrid, una institución "que no representa a nadie, ni tiene por qué", puesto que simplemente se ha limitado a encargar un dictamen a una serie de expertos, de diferentes ideologías y procedencia geográfica y educativa, para cumplir con el encargo de asesoramiento técnico solicitado por la ministra.Para el citado historiador, la

comisión ha procurado elaborar una propuesta que permita la pluralidad de enfoques metodológicos y didácticos, sin pronunciarse por ninguna interpretación de cómo ha sido o ha dejado de ser la trayectoria histórica de España. Su único objetivo es garantizar "una visión global e integrada de la Historia de España y que se desechen visiones apriorísticas, fragmentadas y, en casos, esencialistas y descalificadoras. De cómo se articule todo ésto, política y administrativamente, no compete a esta comisión".

Mal se podía prestar a un debate público el trabajo de comisión, por cuanto los documentos, elaborados por la Fundación Ortega y Gasset, aún son completamente desconocidos, excepto -supongo- por quienes ha querido el ministerio que tengan acceso a ellos. Sin embargo, por mucho que efectivamente hubiera un asesoramiento meramente técnico, sin ninguna connotación de carácter político,¿cómo era posible pensar que el proyecto de decreto, elaborado a partir de los trabajos de la citada comisión de expertos, iba a poderse separar de las ideas acerca de la Historia expuestas por Esperanza Aguirre al poco tiempo de tomar posesión de su cargo de ministra?. Se tenga o no razón en la defensa del trabajo realizado por la comisión, lo cierto es que era inevitable que el proyecto de reforma se politizara, incluso aunque hubiera quedado reducido a uniformizar los contenidos de los programas de Historia de España y no, como se hizo creer, la interpretación de la historia de España, y a desarrollar esos contenidos con un mayor detalle. La propia ministra había politizado antes lo suficiente el tema como para que fuera ingenuo confiar en despolitizarlo ahora. Además, como nos recuerda Josep Ramoneda,"una propuesta de un Gobierno siempre es una propuesta política, por más que se arrope con los mejores oropeles científicos...El debate de las humanidades es ,por tanto, en primer lugar un debate político:el Gobierno hace una propuesta y sus aliados y la oposición responden" ("Historia e ingenuidad",El País,18 de diciembre de 1997)

Por ello, admitiendo el sesgo indudablemente político que desde el principio tuvo la propuesta de reforma, resultan más consecuentes otras intervenciones que no se limitaron sólo a hablar en favor del proyecto de decreto, sino también a poner de relieve las intenciones últimas de la propuesta del ministerio. Bien es verdad que no todas esas intervenciones presentan el mismo carácter y, en consecuencia, hay que empezar por destacar otro hecho significativo: que la pretendida reforma de las Humanidades encuentrará un eco muy favorable en ámbitos intelectuales que no pueden calificarse precisamente de "conservadores". En casi todas esas posturas,por encima de lo que las separa,

hay una coincidencia importante.Se trata básicamente de defender la nación española, cuya lengua e historia común debieran tener un papel preponderante en nuestro sistema educativo, y al mismo tiempo, como corolario de lo anterior, se aprovecha la ocasión para atacar las ideas de los "nacionalistas"(bien entendido que, en este debate, los nacionalistas por antonomasia son los nacionalistas catalanes o vascos,porque los partidarios de la nación española no se consideran a sí mismos "nacionalistas").

Así, por ejemplo, Javier Varela, considera excelente el proyecto de decreto, que "se inspira en ideas justas y liberales",está hecho por maestros y profesionales muy respetados, intenta "crear un programa donde nada existía",manifiesta un respeto exquisito por la variedad cultural y política de las "comunidades históricas" y contiene una "metodología" moderna e irreprochable. Por el contrario, los que critican el proyecto forman "un extraño frente del rechazo" en el que la izquierda se mezcla con los "nacionalistas periféricos", "acostumbrados a celebrarse con estereotipos narcisistas" e imágenes llenas de resentimiento,"basadas en la negación del adversario castellano".Por lo cual, concluye el artículo, "grande es el envite.Si cada territorio, cada nacionalidad de las que integran España, se dedica a inventar una memoria separada y enfrentada a las restantes; si hay dirigentes políticos que tratan de aislar a la gente en mitologías irracionales, la convivencia es imposible. Los nacionalistas, en amigable compañía de intereses localistas, quieren seguir jugando a contar mentiras. Digamos que les asiste un 45% de razón, que es el espacio que la LOGSE concede a las comunidades autónomas con otra lengua además del castellano. El otro 55% es competencia del Estado español, que ha de velar por que los destrozos causados en las mentes de los jóvenes sean los menores posibles"("La enseñanza de la historia",El País,21 de noviembre de 1997).

Carlos Seco, en "Los puntos sobre las íes"(ABC,7 de noviembre de 1997), hace suyas las ideas de la ministra (que, como recuerda, ya habían sido expuestas en el discurso pronunciado en la Real Academia de la Historia en presencia de los Reyes de España, "con aplauso unánime de todos los académicos")porque tienen una "dimensión nacional (nacional española, se entiende:España es, no me he cansado de repetirlo, una nación de naciones)",que los partidos de ámbito español deberían también hacer suya.Si no lo hacen, es porque sus líderes "prefieren anteponer los intereses coyunturales de partido a los del Estado".El proyecto de Esperanza Aguirre es tan importante que "ha suscitado una reacción,por parte del 'President', definitoria por sí misma

de cuanto de irracional y peligroso alienta en su política: sobre todo, en su política de largo alcance, o de últimos objetivos". Lo que está en juego es la "dignidad del Presidente del Gobierno español, y, en último término su capacidad de estadista, para no sacrificar la integridad del Estado, tal como se configura en la Constitución vigente, ante las imposiciones, claramente escisionistas, de quien le representa al frente de una de las Comunidades autónomas".

Según estas opiniones y otras similares, el plan de la ministra en favor de recuperar la historia y la cultura de España tiene un gran calado político, dado que se enfrenta a la peligrosa tendencia de los nacionalismos periféricos a cuestionar España como nación y en definitiva como Estado. La historia de España que impulsa Esperanza Aguirre (una historia objetiva, nada dogmática, que recibe el aplauso de los académicos, en definitiva científica y políticamente correcta) aparece así como algo muy valioso y contrapuesto a las "mitologías irracionales" elaboradas por los "nacionalistas". Se puede llegar más lejos y propugnar incluso un pacto similar al antiterrorista, en torno al proyecto de Esperanza Aguirre, como hace Francisco Rodríguez Adrados, de la Real Academia Española. En su opinión, la ministra es una mujer brava, que resiste impávida el "festival localista" y lucha porque se estudie la historia de "una nación llamada Hispania" -que desde Diocleciano fue "un concepto político"-, en vez de cinco o seis historias paralelas. Y como esa nación tan antigua no es ningún mito cultivasdo por nacionalistas, sino un "hecho objetivo", debe haber por tanto una coincidencia entre socialistas y populares en que exista un "núcleo de educación española", una coincidencia en lo sustancial, "algo que todos estarían esperando y que no debe limitarse al tema terrorista" (ABC, 10 de diciembre de 1997)[1].

---

[1] En una línea aún más catastrofista que la de la ministra, la directora del diario valenciano Las Provincias, en su habitual columna-editorial, al referirse a la entrevista con el historiador Francisco Javier Fernández Nieto que aparece en paginas interiores, afirma "Más claro no se puede decir. Lo que ha sucedido, ha sucedido. Sin más. Pero los Goebbels de la historia siguen, erre que erre, publicando libros e introduciendo falacias históricas como las tantas veces repetida de la Confederación catalano-aragoneas, llegando a la barbaridad de afirmar que Aragón se unió a Cataluña. Hasta aquí podíamos llegar (...). Ni de un universitario, ni de un bachiller. La calidad, la profundidad de la enseñanza ha disminuido notablemente. Hace unos años, no se podía superar el examen de ingreso en el bachiller, el que se hacía a los diez años, si se tenía tres faltas de ortografía. Y un acento, contaba por media. Hoy, acaban Filología sin distinguir entre voy a ver y el verbo haber. Es, lo que dice el profesor Fernández Nieto, igualar por abajo. El mejor camino para conseguir que los estudiantes serán hoy más tituladamente analfabetos que ayer, pero menos que mañana" (2-XI-97). Numerosas fueron las opiniones, siempre en defensa de la reforma urgente de los planes de estudio de humanidades, que publicó el citado diario. "Lo que ocurre es que, hora es ya de decir sin tapujos y abiertamente lo esencial: que España existe, que es una nación (la más antigua nación de Europa), que no hay que pedir más tiempo perdón por el descubrimiento americano, que nuestra cultura es universal y que se llama históricamente cultura española. Siendo todo ello históricamente así, verdadero y riguroso, los españoles tienen derecho a conocer su historia común, la que les pertenece por ser españoles, por radicar en ellos, como tales, la soberanía nacional" (Joaquín Calomarde, "La historia de

En un largo y denso artículo de Antonio Muñoz Molina, "La historia y el olvido" (El País, 9 de noviembre de 1997), aparece de nuevo una de las ideas que Esperanza Aguirre había expuesto en el discurso de la Real Academia de la Historia, sin hacer referencia a la ministra ni al polémico decreto. Si los intelectuales, nos dice, se hubieran preocupado por lo que ocurre en las escuelas, hubieran visto como año tras año, hasta llegar a culminar en la célebre LOGSE, la enseñanza de la Historia perdía relevancia en los planes de estudio, volviéndose conceptualmente borrosa en una asignatura llamada de Ciencias Sociales. A ello se añadía la "fiebre regionalista o nacionalista que se extendió entre nosotros desde principios de los años setenta, y que culminó en la colosal chapuza del llamado Estado de las autonomías". Semejante situación llevó a la izquierda, que se afilió ignorante a la creencia de que nacionalismo y progresismo eran la misma cosa, a renunciar a reconocerse como española y creer que España era una invención de la derecha franquista. Con la estrecha colaboración de la "secta poderosa de los pedagogos", que menosprecian la memoria, y de las "desfachateces postmodernas sobre la irrelevancia del conocimiento riguroso", que niegan cualquier posibilidad de conocimiento objetivo y reducen todo a discursos más o menos equivalentes," al mismo tiempo que se decretaba la inexistencia de España iba desapareciendo en las escuelas el estudio de su historia inexistente, y por supuesto de su geografía irreal". Hay, pues, que reivindicar la Historia de España, una historia que cuente "la simple verdad que los documentos atestiguan", en la que para orientarnos hacen faltan nombres y una noción clara de la sucesión de hechos históricos (aunque evidentemente no sólo eso, como se reconoce), una historia que rechace tanto los mitos que nos enseñaban en las escuelas franquistas como los "simulacros de historia que alientan los nacionalismos de ahora".

España",26-10-97)."No sé por qué los partidos políticos de izquierda decidieron en su día que el estudio de las Humanidades era algo 'carca',y optaron dejarlas reducidas a la nada"(Julia Navarro,"¿Cleopatra es una crema?",26-10-97)."Desde hace mucho tiempo he venido denunciando el menosprecio demostrado por los ministerios de Educación a la enseñanza de la historia,la geografía y la literatura.En general a las Humanidades.Se sabía que en el fondo se trataba de una dejación de deberes de la Administración central ante los poderes autonómicos,especialmente los de Cataluña y Euskadi...Asimismo las perversiones educacionales que se han estado produciendo a lo largo de esta última década y que marcarán negativamente la 'formación' de tantos ciudadanos se amparaban con la idea de la heterogeneidad cultural,el derecho a la diferencia incluso el deber hacia lo propio,hacia la realidad casera.(...)La propuesta del decreto es una denuncia explícita de la situación en la que estamos y que puede calificarse como aberrante desde el punto de vista intelectual,peligroso desde el punto de vista de la convivencia y destructiva nacionalmente hablando.Es explicable,por tanto,que el Partido Socialista se haya sentido aludido y haya tratado de crear una cortina de humo ya mediante cuestiones de procedimiento,ya mediante acusaciones infundadas al texto.De este modo su actitud ha venido a legitimar,una vez más,a los nacionalistas en una cuestión en la que deberían estar de acuerdo,por razones obvias,el PSOE y el PP"(César Alonso de los Ríos,"El test",4-11-97).

El plan de reforma de las Humanidades, escribe Fernando Sabater en "Unidos por la desunión" (El País, 23 de noviembre de 1997), tiene defectos en la forma de intrumentalizarlo, en la metodología y en los contenidos, pero, aunque sin duda debería estar más consensuado, resulta imprescindible por las repercusiones políticas y de convivencia social que tienen ciertas disciplinas llamadas humanistas." Porque la sospecha lamentable que tenemos es que hoy no se está educando en España para la convivencia pluralista, sino para 17 formas de autonomismo divergente, cuando no de antagonismo intraestatal. Es lástima que se deje exclusivamente a la derecha el justificado propósito de remediar en la medida de los posible esta situación". Los nacionalistas "viven de contar historias... y por tanto le temen a la historia más que a un nublado" (...) ¿Por qué la pretensión 'unitaria' tiene que ser 'uniformizadora' o 'unilateral'? ¿En qué se opone ese proyecto a la democrática pluralidad cultural del país?. En lugar de insistir en la disparidad disgregadora de los agravios, habría que hablar de "una real y efectiva unidad política, cuyo presente derecho histórico a existir como tal es el más indudable de todos". Una visión adecuada de la historia, en la que intervinieran cuantos saben hacerlo, contrarrestaría el peligro de un revival del nacionalismo español a lo franquista." La España monolítica de Franco es inviable, pero no más que la monolítica Euskadi de Arzalluz o la monolítica Cataluña de Pujol, por no hablar de los tristes remedos de estos últimos en otras autonomías. ¿No sería aconsejable reformar las humanidades y todo lo que haga falta a partir de este dato incontrovertible y fundamental?".

No es difícil percibir, en estas opiniones favorables al proyecto de reforma de Esperanza Aguirre, una gradación de posturas en relación con la función educadora de la Historia. La Historia puede servir para cohesionar la nación española, para reforzar la idea de una "nación de naciones" o simplemente para combatir la tendencia centrífuga del Estado de las autonomías a destruir el concepto y la realidad de España. Todas esas opiniones comparten sin embargo dos características: por un lado, identifican las "mitologías irracionales" con "los nacionalismos", mientras defienden un historia "objetiva", "verídica" y que nos educa como ciudadanos libres; por otra, reivindican la historia de España frente a una multiplicidad de historias paralelas o yuxtapuestas, que son las que supuestamente promueven cada territorio, nacionalidad o autonomía. Lo que ninguna de esas opiniones se detiene a criticar es esa historia de España (una historia "elaborada" antes y después del franquismo y, por tanto, mucho más sólida y persistente que la caricatura de historia nacionalista que nos enseñaron durante la

dictadura), una historia de España que puede ser también nacionalista y estar en consecuencia llena de "mitologías irracionales". Porque el problema no es de memoria histórica, de volver a enseñar quién era don Pelayo (siempre que ello tenga hoy en día algún sentido), sino de historia, es decir, de interpretaciones acerca del pasado, y de que junto a ella aparezca de nuevo, con la excusa de que es preciso saber quién era don Pelayo, el mito nacionalista de la "España eterna".

¿El hecho de estar en una democracia, lejos del fascismo y de la España monolítica de Franco, induce a pensar que la historia de España ha dejado de ser nacionalista?. ¿Cómo saberlo?. No se puede confiar, como hace Muñoz Molina, en que la Historia cuente "la simple verdad que los documentos atestiguan", frase que a un historiador como E.H.Carr (nada posmoderno) le hubiera hecho recordar la creencia positivista en el núcleo óseo de los hechos existentes objetivamente y a un filósofo de la ciencia como Popper (¿se atrevería alguien a calificarlo de posmoderno?) el viejo empirismo y el inductivismo ingenuo. ¿Quién hace hablar a los documentos y desde qué perspectiva?. ¿Cómo a partir de ellos se obtiene "la verdad" de los hechos y cómo constantemente esa "verdad" (bien que provisional) se amplía, se corrige o se revisa?. Problemas todos estos que, lejos de estar resueltos o de suponer una concesión al relativismo posmoderno, centran el debate constante de los historiadores desde hace por lo menos un siglo. Y para seguir con las preguntas: ¿en función de qué criterio científico se puede afirmar que una historia, por ejemplo, de Andalucía o de Cataluña, ha de ser necesariamente menos rigurosa, menos cívica, más irracional y más localista que cualquier historia que se considere a sí misma de España entera (¿lo es realmente?, ¿de qué España trata?, ¿qué concepto tiene de ella?).

Habrá que convenir, como mínimo, que no es el ámbito territorial, nacional o local el que ha de servirnos para definir el rigor científico y el valor educativo y cívico de la materia histórica, salvo que uno se sienta nacionalista y considere que la única historia científica, educativa y cívica es la de su nación (española, catalana o vasca), menospreciando de este modo las demás historias. De igual forma, a cualquiera que defienda consecuentemente la historia científica, y no la mitología nacionalista, le debe parecer evidente, a estas alturas y después de tanto debate historiográfico, que tampoco acumular personajes y acontecimentos equivale a tener un mayor y un mejor conocimiento histórico.

Entre quienes publican artículos de opinión en los periódicos en contra del proyecto de la ministra, hay también distintas posturas. Si empezamos otra vez por la más "neutra", de nuevo mencionaremos a Javier Tusell, que, como vimos, criticó desde el principio la manera de elaborar y presentar públicamente la propuesta por parte del ministerio.En vez de haber realizado un meditado y tan sólo descriptivo libro blanco en el que salieran a relucir los defectos de nuestro sistema educativo en relación con las Humanidades,se había optado por una denuncia genérica a la que, además, no se daba ninguna solución efectiva. "Constituye,en fin, una ingenuidad pensar que con tan sólo este largo decreto mejorarán los conocimientos de humanidades en los estudiantes españoles.El documento ministerial con frecuencia no hace más que desglosar en apartados más minuciosos los enunciados del real decreto vigente en la actualidad". En opinión de Tusell, la comisión de expertos está formada por personas sin duda valiosas, pero ni remotamente representativas de "la pluralidad existente en España en esta disciplina" (La Vanguardia,29 de octubre de 1997). Obsérvese que el citado historiador oportunamente alude a la pluralidad existente en la disciplina, a formas distintas de concebir y practicar la Historia, no a "sensibilidades" ideológico-políticas, como entiende la ministra. Porque, añadamos por nuestra parte, en caso de no reconocer la existencia de esa pluralidad, la Historia no sería una ciencia sino un dogma (y el dogmatismo, como bien sabemos, tanto puede ser de izquierdas como de derechas, marxista o liberal).Javier Tusell, en diferentes artículos, aboga por una propuesta de consenso que parta del reconocimiento de la pluralidad de concepciones existentes en la disciplina y de un estudio extenso de la situación actual de la Historia en el sistema educativo español.En contraste con ello,"el espectáculo que se presencia en los medios de comunicación parece el típico de una discusión carpetovetónica.Se habla,en efecto,a gritos y al que opina de forma distinta se le acusa poco menos que de conspirador.Se describe una situación apocalíptica de la que los responsables son otros, convenientemente demonizados, y se recetan ungüentos mágicos para resolverla. El debate, contrariamente a lo que resultaría en principio esperable, no se refiere al núcleo de asunto, sino que se desenvuelve por la periferia" ("Humanidades:una propuesta de consenso",El País, 11 de noviembre de 1997).

En efecto,como señala Tusell,el debate se desarrolla en la "periferia", lo que puede entenderse como en el espacio dominado por la política, no en el "centro", que sería el estado en que se encuentra la educación en nuestro país y el papel que en ella cumple la Historia. Pero eso es algo, como

hemos visto, que obedece a una intencionalidad manifiesta desde el principio por quienes provocaron dicho debate. De nuevo, como en el caso de los historiadores que participan como técnicos en el grupo asesor de la ministra, la buena voluntad a la hora de reconducir el asunto podría pecar de cierta ingenuidad si pretendiera evitar la contaminación política del problema educativo. Probablemente cabe un decreto "técnico", a partir de la propuesta de la comisión existente o de otra más amplia y plural de expertos, pero no es el decreto lo que está en juego, sino las ideas del ministerio en relación con la Historia y su concepto de nación española. El proyecto de real decreto, señala Jordi Solé Tura, "presupone la existencia de una visión uniforme de la historia de España compartida por todos". Mejor que el proyecto de real decreto habría que decir, a tenor de lo que han escrito algunos miembros de la comisión asesora, que son las ideas de la ministra y de quienes han apoyado política o intelectualmente su propuesta de reforma las que presuponen esa visión de una historia de España que, como muy bien dice Solé Tura, "simplemente no existe". En efecto, basta con comparar los nombres de las calles principales en algunas zonas de España, para comprobar que en la sociedad española actual "existen versiones y vivencias de nuestra historia más reciente totalmente contrapuestas.¿Es posible una explicación unitaria de esta historia y de sus raíces profundas?.¿Cuál debe ser la línea argumental de la disciplina?.¿Que todos eran buenos y santos y todos tenían sus razones?.¿O que unos se cargaron violentamente la democracia y otros sufrieron una durísima represión por haberla defendido?".No se trata en efecto de optar por una historia unilateral de España o por otra de Cataluña o de Euskadi también unilateral, sino "de saber qué ha sido de una sociedad diversa y compleja,traumatizada por siglos de intolerancia,de unidad impuesta por la fuerza y de negación de pluralismos culturales y lingüísticos, que hace muy pocos años que ha empezado a salir de la oscuridad y a caminar por nuevas sendas"(Jordi Solé Tura,"Qué Historia",El País,6 de noviembre de 1997).

Apresurémonos a añadir que eso lo saben perfectamente los historiadores que han colaborado en el proyecto de decreto, cuyo trabajo según ellos quedaba reducido a uniformizar y desarrollar contenidos educativos de la ESO y en ningún momento a proponer una explicación unitaria de la Historia de España. La culpa, por tanto, no puede ser de los responsables de un borrador de decreto que, como señala Julio Valdeón,jamás ha pretendido imponer una concepción determinada de la Historia de España. Ahora bien,piensen lo que piensen los autores materiales del decreto, lo cierto es que desde el lado político o desde las páginas de los

periódicos, abundantes y constantes intervenciones han cultivado, como hemos visto, el equívoço de hacer creer que, a diferencia de lo que había antes, gracias al nuevo decreto nuestros escolares por fin aprenderían una Historia de España "objetiva", "verídica", única para todos, elaborada por auténticos historiadores profesionales. Una Historia de España que, de este modo, se convertía así en una poderosa arma política para combatir el conjunto de "mitologías irracionales" que los responsables políticos de las comunidades autónomas pretendían introducir en sus respectivos sistemas de enseñanza, con el fin inconfesable de romper la unidad de España. Por lo que, para salvaguardarla, había que recuperar la historia "uniforme" (o "común") de España, frente a esas otras mil historias "localistas" que nos desvertebran.Con semejante manera de presentar y elogiar el proyecto,extraña poco el tipo de reacción y de críticas que ha recibido.

¿Cómo "construir con el diálogo una historia de España pluralista e integradora", en palabras de Jordi Solé Tura, cuando, cabe añadir, se manifiestan voces antagónicas?. Por una parte están los que identifican la Historia de España con su forma de concebir la Historia y la nación española. Por otra, los que rechazan esa Historia de España por considerarla uniformizadora,centralista y, en consecuencia, opuesta a la historia de las naciones o regiones de una España que no identifican con una nación, sino con una mera superestructura política.Entre estos últimos, Camilo Nogueira, en "Qué historia común" (El País,30 de diciembre de 1997),convierte la Historia de Galicia en paradigma de una realidad histórica que "pone en cuestión la idea de un Estado español predestinado en la forma territorial actual", para a continuación fundamentar en esa Historia de Galicia la aspiración al autogobierno de cada una de las naciones que constituyen dicho Estado.La historia una vez más, como escribe Josep Playá Maset en La Vanguardia (28 de octubre de 1997),se convierte así en "uno de los pilares en los que se sustentas las ideologías nacionalistas, las de aquí y las de allá, para entendernos. Y la sensibilidad en estas cuestiones está a flor de piel, aquí y allá".

De ahí que sea hasta cierto punto lógico el ardor de nuestros políticos y gobernantes, de uno y otro lado, en lo relativo al debate sobre la enseñanza de la historia.Como señala José Álvarez Junco, "por lo que de verdad pugnan es por el control de los mitos en los que se funda la legitimidad de nuestras instituciones (...) La llamada 'memoria colectiva' consiste, por tanto, en reconstrucciones ideológicas del pasado -esto es, al servicio del presente.El caso más claro es el de las historias nacionales, que por

mucho que se pretendan disciplinas académicas tienen como fin primero y principal el reforzamiento de un ente político actual". Así ocurre -continúa el citado historiador- con la historia de España, que trata de explicar que el Estado en que los ciudadanos viven es el producto de una existencia inmemorial y hablan de una España romana, "pese a que nada hubo en la era romana que se pareciera a la actual España".Así también ocurre, como reacción, en las historias nacionales de las élites políticas que aspiran a construir un Estado propio y que han fomentado "historias no menos fabulosas sobre una Cataluña cuyas tendencias democráticas y mercantiles serían evidentes desde las ruinas de Ampurias, o sobre un País Vasco de independencia milenaria y con pureza de sangre a prueba de invasiones" ("De historia y ammnesia",El País,29 de diciembre de 1997).

Antes pues de ponerse a reivindicar, así sin más, la enseñanza de la historia de España, habría que preguntarse, en palabras de Josep Fontana:"¿qué clase de historia y de qué España?".Porque están los libros que enseñan al niño que la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo, y los que sólo hablan de guerras y hazañas como medio de cultivar el patriotismo. Está la España de los reyes y gobernantes y la de los millones de campesinos, la del racismo y la intolerancia y la de sus víctimas."Un Gobierno que se pretende liberal debería serlo también en el terreno de las ideas.Para mejorar la calidad de la enseñanza de historia de España no sirve de nada controlar los programas y libros de texto.Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo"("Enseñar historia de España",El País,19 de diciembre de 1997). Parecido reproche le hace Josep Ramoneda a Esperanza Aguirre:"la ministra, que jura por Hayek, repite a menudo sus creencias liberales.Y, sin embargo, sus argumentos son netamente intervencionistas... Sorprende que sea una ministra liberal quien lleve hasta los límites su capacidad de intervención,pero es sabido que los liberales, como todos, están llenos de contradicciones...¿Quién puede negarse a mejorar la enseñanza de las humanidades?. A efectos concretos es tan inútil dar el voto afirmativo a una vaguedad de este tipo como decir que no. El consenso sobre afirmaciones generales no significa nada. Es en la práctica donde las políticas toman cuerpo. Y en la práctica lo que encontramos es una lista de temas y de programas.¿Es ésta la función de la política en relación con la educación?.¿Es esta manera de intervenir la vía adecuada para mejorar la enseñanza?" ("Historia e ingenuidad",El País, 18 de diciembre de 1997).

Ahora bien, sólo cabe plantearse la cuestión de que efectivamente existe más de un tipo de Historia de España cuando se ha abandonado antes una concepción monolítica de la Historia, incapaz de reconocer la diversidad y pluralidad de enfoques que efectivamente existen dentro de dicha disciplina. Aceptar que hay diversas concepciones e interpretaciones no significa que el pasado carezca de existencia objetiva, sino que nuestra percepción y nuestra capacidad de entenderlo varían en función de circunstancias muy diversas (de espacio y de tiempo,políticas, ideológicas y culturales, como las que configuran la historia de esa disciplina que llamamos Historia).Sin duda es simplificar en exceso reducir a dos las formas de concebir la Historia. El artículo de Josep Fontana es en realidad una réplica de las ideas de la ministra que, como hemos visto, había contrapuesto en su discurso la tarera educadora de la historia de siempre, al pernicioso estructuralismo radical procedente de las Ciencias Sociales. Por ello, en dicho artículo, se acentúa de un modo tan unilateral y tan extremo como había hecho antes la ministra esas dos formas de entender la Historia, dándoles sin embargo un valor formativo que resulta precisamente el inverso del que oficialmente la ministra había proclamado en el discurso de la Real Academia de la Historia.En la línea de Fontana,retrospectivamente es legítimo preguntarse si la historia de siempre ha formado auténticos ciudadano o, por el contrario, lo que enseñó fue a respetar el orden muy poco democrático que imponían los gobernantes y a cultivar un concepto cerrado y monolítico (cuando no también agresivo) de patria, con el que enlazan los dos grandes desastres de nuestro siglo. La nueva historia surgió precisamente para combatir una historia nacionalista doblemente desacreditada,política y científicamente, no para continuarla, de ahí la ruptura (relativa, es cierto, pero ruptura al fin y al cabo) que trajo consigo.¿No fue gracias a su apertura metodológica a las nuevas Ciencias Sociales que la Historia descubrió un mundo social hasta entonces inexplorado, un territorio mucho más amplio, plural y acorde con los valores democráticos que acabaron imponiéndose en Europa?. Seguramente un debate entre historiadores y educadores, que partiera de la Historia que hoy en día realmente se hace, no necesitaría recurrir a imágenes del estado de la disciplina en el pasado, dado que las opciones historioráficas y educativas actuales son bastante más complejas y diversas. Pero es evidente que, incluso cuando la polémica ha entrado a plantear una cuestión tan crucial como la del tipo de Historia,no ha podido sustraerse a un planteamiento político que poco o nada tiene que ver con lo que hoy interesa a los historiadores.

No sólo desde luego qué Historia, sino también ¿de qué España estamos hablando?, como hemos visto se preguntaba Josep Fontana. También nos lo ha recordado Solé Tura. Porque, cabría añadir por nuestra parte, si hay que identificarse por medio de la Historia con una comunidad llamada España, lo que no por científica que sea la Historia deja por ello de ser una opción nacionalista,por una parte está la "España eterna" de los políticos conservadores, recuperada más tarde por los vencedores de la Guerra Civil, y por otra la España plural y democrática que no pudo llevarse a cabo durante la Segunda República.La primera la conocemos de sobra, algunos la hemos sufrido directamente y nadie parece hoy en día reivindicarla. La segunda, ¿es una realidad incuestionable o aún forma parte de un proyecto que fracasó en los años treinta y que sólo con la recién conquistada democracia ha empezado, no sin obstáculos, a implantarse?. Es, en cualquier caso, la España a la que se refería el entonces rector de la Universidad de Barcelona, Pere Bosch Gimpera,en la conferencia inaugural del curso 1936-1937 en la Universidad Literaria de Valencia:

"España vive un momento crucial en que todo se transforma, en que se revisan valores antes aceptados por todos,en que desaparecen instituciones seculares, en que se rectifican métodos de gobierno, en que se abandonan ideas antes profundamente arraigadas y en que se intenta una nueva organización del país. El propio concepto de España es uno de los más sujetos a revisión.

"¿Qué es España?.

"Existía una Historia tradicional, oficial 'ortodoxa' de España, que habíamos aprendido en la escuela, a la que se aludía en todos los discursos políticos, que se consignaba en todos los tratados. Esta Historia 'ortodoxa' partía de la idea dogmática de la unidad y cohesión esencial de España y de su civilización, como de un ente metafísico.Era consustancial con ella la misión de España en América, la defensa de la unidad religiosa, la realización,prefigurada en la época romana, de España por Castilla y por la monarquía desde Ataulfo a la dinastía borbónica.Puesta en peligro la unidad en el fraccionamiento de la Edad Media por los musulmanes, se reconstruía poco a poco durante la Reconquista y culminaba con los Reyes Católicos, los verdaderos restauradores de España y el punto inicial de su grandeza; desde entonces los valores castellanos, sublimados por el Imperio, entre ellos la lengua, se convierten en los valores españoles por antonomasia. Cuanto no se ajustaba al esquema era herético. El hecho de Portugal se consideraba una rebelión, el de Cataluña, obstinándose en renacer, en cuanto pasaba de mero romanticismo literario o folklórico e intentaba una cristalización política, se condenaba duramente.

"¿Pruebas?.¿Fundamento científico?.Ninguno.La Historia 'ortodoxa' ha sido expuesta, se han reunido unos hechos prescindiendo de los contradictorios y se ha popularizado al amparo del Estado que la representaba, apareciendo durante más de un siglo como un dogma, de igual manera que nadie había demostrado el derecho divino de los reyes y se consideraaba un sacrilegio ponerlo en duda...."[2]

No es en efecto una España que pueda sustentarse en una historia ortodoxa como la que antes se aprendía en la escuela y a la que hacían referencia la mayoría de los discursos políticos de aquella época. La idea de España que tradicionalmente han transmitido nuestros educadores y nuestros políticos (algunos de los cuales son hoy oficialmente recordados como "grandes personajes políticos" y "gigantes del conocimiento histórico") partía, en palabras

[2] Pere Bosch Gimpera,"España".Conferencia ppublicada en Anales de la Universidad de Valencia. Segunda Época, Valencia,1937,pp.9-47.

de Bosch Gimpera, de la idea de la unidad y cohesión esencial de España y su civilización, como si se tratara de un ente metafísico. Nada de eso resulta por supuesto científico, como los propios historiadores se han encargado de poner de relieve a partir del momento en que entró en crisis la vieja historia nacionalista (la historia de corte historicista o positivista,la historia de los grandes personajes y de los grandes acontecimientos de la nación-Estado) y nuestro país conoció también los aires de renovación de la llamada "historia social" (la de las gentes que antes no parecían tener historia,la que descubre las estructuras sociales y se abre a la revolución metodológica de las Ciencias Sociales). A dicha renovación contribuyeron decisivamente el historiador catalán Jaume Vicens Vives, discípulo de Pere Bosch Gimpera, y muchos otros historiadores españoles (Artola, Jover,Tuñón de Lara,los discípulos de Vicens...) y de fuera de España (Vilar,Elliot,Herr...) que han establecido una verdadera ruptura con la historia tradicional. Por ello, más que nunca las palabras pronunciadas hace medio siglo por el entonces rector de la Universidad de Barcelona deberían ser tenidas muy en cuenta: España no puede ser "una construcción artificial apoyada en un dominio", "no hay que tomar a ningún pueblo de España, ni a su cultura, como representante exclusivo del pueblo español o de la cultura española, ni atribuir patentes de heterodoxia a los demás"."En la verdadera perspectiva histórica, la futura España será también solidaria de todos sus valores tradicionales verdaderos. Ninguno de sus pueblos morirá, y España sólo podrá florecer si consigue integrar toda su masa y hacerla salir de la miseria y de la ignorancia, infundiéndose la conciencia de unos ideas comunes, a la vez nacionales y humanos".

Un concepto como éste de España, que por fortuna ha podido abandonar la realidad de un poder políticamente impuesto y de una sociedad inmersa en la miseria, para identificarse con una democracia consolidada y un desarrollo plenamente moderno, es antagónico del que siempre ha promovido el viejo nacionalismo esencialista en su versión española o antiespañola. Ahora bien, resucitar el fantasma de la España amenazada por los otros nacionalismos, cuando precisamente lo más destacable de los últimos años es que la actual estabilidad política debe mucho a la actitud de los "nacionalismos periféricos" que, más allá de sus respetivas autonomías, han sido capaces de contribuir decisivamente a la gobernabilidad de España, es seguir anclado en el pasado y no darse cuenta de la envergadura de los cambios que han ocurrido. Nunca ha habido en España mejores condiciones -tanto políticas como relativas al desarrollo de la

investigación histórica en las tres últimas décadas- para estudiar una historia de España más plural y más científica, desprendida de mitos nacionalistas, capaz de integrar las diversas trayectorias de las respectivas sociedades y culturas que la forman y de poner de relieve lo que las une y a la vez lo que las diferencia. Para ello, no hay que mirar hacia el pasado de una época inexistente, en la que supuestamente se habría enseñado Historia, cuando lo cierto es que lo que entonces predominaba era una historia dogmática, patriotera y castellanocéntrica, justamente lo contrario de la historia de España que ahora puede y debe enseñarse.En vez de mirar hacia el pasado, hay que trabajar para el futuro, con el apoyo de una nueva Historia que ha de estar dispuesta a ir más allá de cualquier forma de nacionalismo esencialista trasnochado.

Con este concepto de España y de su historia se puede reinvidicar "la historia plural y honestamente subjetiva de los historiadores", como hace Josep Ramoneda, "aunque muchas veces me irrite la tentación que les induce a presentar su disciplina como la más científica de todas las humanidades" (El País,18 de diciembre de 1997). Deben ser en efecto los historiadores, y no quienes pretenden convertir el pasado en el "nuevo territorio de la política", y a la historia en un "dócil instrumento al servicio de patrias o ideologías" (en palabras de Manuel Cruz,"El futuro ha muerto:¡a por el pasado!",El País,5 de enero de 1998), los que se esfuercen en ponerse previamente de acuerdo acerca de la Historia hay que enseñar para un proyecto de España con futuro.Una historia de España que ha de estar dispuesta "no tanto a glorificar la memoria de los vencedores cuanto a recordar la de los vencidos", a aprender de la experiencia del exilio "una forma de patriotismo mucho más cercano del cosmopolitismo que del nacionalismo", como señala Reyes Mate en "La memoria es peligrosa" (El País,20 de diciembre de 1997).

Probablemente estamos en una época en la que, por citar a Jürgen Habermas (que no ha intervenido evidentemente en nuestro debate, pero sí en otro en Alemania contra el resurgir del viejo nacionalismo), "las diversas tendencias a la globalización del tráfico, de los contactos y de las comunicaciones, de la producción económica y de su financiación, de las transferencias en tecnología y armamento, del comercio de drogas y de la criminalidad, y sobre todo de los peligros tanto estratégicos como ecológicos, nos confrontan con problemas que ya no pueden solucionarse dentro del marco del Estado nacional"(Más allá del Estado nacional,Madrid,Trotta,1997,p.175).Por ello hoy, cuando, según Francisco Ayala, una "España modernizada y

democrática ha renunciado por su parte a la organización centralista del viejo Estado, para convertirlo en una estructura compleja de cuerpos políticos dotados de mayor o menor autonomía", al tiempo que asistimos "a la degradación del viejo Estado nacional, desmembrado en territorios autónomos cuya meta particular en ningún modo puede consistir tampoco -claro está- en esa multiplicación de soberanías enanas con que los ilusos sueñan" ("Un esplendor final", El País, 25 de noviembre de 1997). Hoy, en que la vieja idea unitaria, centralista y castellanista de España, como nos recuerda José Luis Abellán, ha dejado paso a la idea de "las Españas", propia de un "Estado de las autonomías" ("Las Españas: una idea plural de Estado", El País, 27 de enero de 1998). Hoy finalmente, cuando, según Javier Tusell, "lo fundamental -el 'patriotismo de la Constitución' o, lo que es lo mismo, la lealtad a los principios democráticos, está resuelto" y lo que existe es un sentimiento de "fatiga de españolidad" y de "hartazgo de nacionalismos periféricos" ("Angustia nacionales", El País, 22 de noviembre de 1997), hemos de ser plenamente conscientes de que no tiene ningún futuro plantearse un debate político sobre la Historia como el que el proyecto de decreto ha suscitado.

Si la propuesta de la ministra Esperanza Aguirre se hubiera limitado, como considera Juan Goytisolo, a tratar de destruir los mitos nacionalistas y "encontrar un común denominador a las diversas y contradictorias historias e historietas peninsulares" ("Historias, historietas e historias", El País, 28 de enero de 1998), habría sido en efecto un proyecto razonable y todos lamentaríamos que "razones políticas de baja laya" lo hubieran hecho inviable. La prueba de que por desgracia no fue así es que, hasta el momento, no ha habido voluntad de propiciar "un empeño colectivo de historiadores y especialistas de distintas corrientes de pensamiento y enfoque destinado a revisar uno a uno los dogmas decrépitos y verdades rancias", ni tampoco "un análisis riguroso de los acontecimientos, causas y situaciones históricas a partir de múltiples perspectivas", requisito imprescindible, según Goytisolo, para conseguir alcanzar el objetivo de una reforma razonable. Proponerse recuperar sin más y de forma acrítica una determinada historia de España, pretender que es posible una historia políticamente correcta de una España que apenas si resulta problemática, y contraponerla a todas las demás historias que en bloque son consideradas mitologías irracionales creadas por los (otros) nacionalismos, no parece un proyecto razonable, a pesar de la opinión favorable que ha suscitado incluso entre una gran parte de la intelectualidad "de izquierdas".

Si desde el consenso civil que,en palabras de Santos Juliá, se ha abierto trabajosamente paso desde 1976,España quiere ser algo más que un Estado, para lo cual se ha acuñado ese misterioso concepto de "nación de naciones",su realidad actual, como bien afirma el citado historiador, no ha de ser concebida como el resultado natural y obligado de una historia inevitable, sino de "una voluntad constituyente que intenta construir un Estado en el que quepan todas las diferencias nacionales". Tan negativo para mantener el difícil equilibrio de esta "nación de naciones" sería negar las diferencias "cediendo a la nostalgia de un quimérico pasado de Nación-Una", como "magnificarlas por lo que Freud llamaba el narcisismo de las pequeñas diferencias" ("Malestar con la historia/y 2", El País,23 de noviembre de 1997).Con toda razón Santos Juliá se refiere a un pasado de Nación-Una que es efectivamente quimérico debido, en gran parte, a "la escasa capacidad de creación de Estado y, en consecuencia, de construcción de nación, que desplegaron las monarquías hispanas"). Por ello la idea de España como proyecto -lo que Pere Bosch Gimpera llamaba "la verdadera España",una España que "se halla todavía en formación y lejos de haberse constituido definitivamente"- sigue siendo más atractiva que la pretensión de recuperar el pasado idealizado de una España que muchos no sienten suya. Sólo la primera España tiene futuro, si es capaz de crear nuevos lazos de solidaridad y de reforzar los antiguos, de respetar el juego democrático no sólo de las distintas opciones ideológico-políticas, sino tambien de las múltiples identidades, que en vez de excluirse mutuamente, han de hacerse compatibles.

La idea de España como proyecto colectivo de futuro es fácilmente relacionable con el "patriotismo de la Constitución" que se contrapone a lo que Maurizio Fioravanti ha denominado "la lógica liberal-estatalista". A diferencia del estatismo liberal, que hemos heredado del siglo pasado, la unidad política de un pueblo o de una nación, representada por el Estado soberano, no puede concebirse como una realidad objetiva, sino que es problemática y en consecuencia no puede ser presupuesta. Muy al contrario,lo cierto es que en realidad "aparece como el resultado de una acción dinámica inspirada por la constitución, como el fruto de una dirección conscientemente elegida por las fuerzas sociales y políticas"(Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las Constituciones, Madrid, Trotta, 1996,p.129).

¿Podría orientarse el debate acerca del papel de la Historia en la educación de los españoles hacia esa idea de España como proyecto, hacia ese nuevo "patriotismo de la Constitución" de que ahora se nos habla, en vez de

plantearse con un rancio carácter esencialista y con una lógica liberal-estatalista que incluso está presente en una parte de nuestra izquierda intelectual y política?.A poco que situemos el debate en un terreno bien distinto del que ha servido para que midan sus fuerzas Gobierno, aliados y oposición, y siempre que pasen pronto las conmemoraciones milenaristas y el revival canovista y noventayochista que ha reactivado algunos de nuestros más peligrosos fantasmas procedentes del pasado, es probable que ganemos una perspectiva de futuro que hoy está ausente en un debate pobre, tanto en nuevas ideas políticas, como en propuestas de reforma educativa que sean verdaderamente efectivas. Mientras tanto,la ministra Esperanza Aguirre acaba de constituir una nueva comisión para la reforma de las Humanidades que ha de producir un "dictamen riguroso" sobre la situación de las enseñanzas de Humanidades en la ESO-algo que, según parece, hasta ahora no existía-, aceptando, como no podía ser menos, que la propuesta ha de ser consensuada con las comunidades autónomas.

Un último punto, sin embargo, nos falta por abordar, para enlazar con el principio. Hemos hablado hasta ahora del proyecto de reforma de las Humanidades y de su fracaso político, del debate que suscitó, de las diferentes formas de entender ese saber que llamamos Historia que se han puesto de manifiesto a lo largo del mismo (comenzando por las de la propia ministra) y de los diferentes conceptos de España y de nacionalismo que conviene tener en cuenta. Nos falta por cuestionar una de las ideas más queridas por el ministerio y que entra de lleno en el terreno de la enseñanza de la Historia en España.El debate político que ha tenido lugar a resultas del proyecto de reforma educativa del actual ministerio de Educación y Cultura parte de una valoración en mi opinión completamente equivocada del estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país:

a)-Para empezar, confunde el estado actual de la enseñanza de la Historia con lo que algunos suponen que va a ocurrir en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, es decir, cuando la LOGSE esté definitivamente implantada. Sin embargo, un planteamiento que no hubiera estado tan mediatizado por la intención de descalificar en bloque todo lo que provenía de la época anterior, debería haber sido capaz de distinguir una cosa de la otra. Criticar lo que puede llegar a ocurrir en la enseñanza obligatoria en relación con la Historia, por culpa de un decreto de 1991 que fija unos contenidos mínimos muy generales, es muy diferente a denunciar nada menos que el "calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país".

b)-Lo segundo, evidentemente, no puede ser atribuído a la LOGSE, como tampoco el hecho de que no exista una asignatura llamada Historia. En los dos últimos cursos de la antigua Educación General Básica, equivalentes a primero y segundo de ESO,la materia que en realidad agrupa la Geografía y la Historia se denomina "Sociedad".La EGB, como es bien sabido, es un producto de la etapa tecnocrática del tardofranquismo (del ministerio Villar Palasí) y la reforma que introdujo sucedió a casi tres décadas de utilización de la Historia para un fin tan "educativo" como inculcar el espíritu nacional-católico,propio de la dictadura de Franco,en los españolitos de entonces. Si el estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país es "calamitoso", como piensa nuestra ministra,los verdaderos responsables políticos, en cuanto a la legislación educativa se refiere, se encuentran en un período anterior a la llegada al poder de los socialistas, que en ese sentido innovaron muy poco. Por otra parte, difícilmente la Historia ha podido perder en los últimos años relevancia en los planes de estudio, como ha escrito entre otros Muñoz Molina,si tomamos en consideración lo que representaba la Historia en el bachillerato franquista anterior a la reforma de Villar Palasí (véanse los estudios de Rafael Valls y el reciente libro de Esther Martínez Tórtola) y lo que a su vez trajo consigo la EGB como innovación en este terreno.

c)-¿Pero es cierto que en la enseñanza de la Historia se encuentra en nuestro país en un estado "calamitoso"?. Desde luego tal calificativo no depende de que aparezca con ese nombre como asignatura (como a algunos nos gustaría que así fuera) o de que,por el contrario, la encontremos, como efectivamente ocurre, formando parte (no dentro de una "curiosa amalgama", sino de un modo independiente y con entidad propia) de una asignatura que la moda "modernizadora" ha dado en llamar "Sociedad", en la EGB, y en la ESO "Ciencias Sociales,Geografía e Historia" (tómese en cuenta la coma que parece separar y que en ocasiones ha llegado a convertirse en punto y seguido, mientras que en otras, sin duda para desorientarnos, se ha transformado en dos puntos, a modo de aclaración conceptual).Podemos estar de acuerdo en criticar una moda que renuncia a la denominación clásica de un saber con entidad propia y diferenciada que llamamos Historia, pero de ahí no se sigue que ésta haya desaparecido de hecho en los planes de estudio, por la simple ocurrencia de no exista una asignatura específica con ese nombre. Con otro supuestamente más "moderno" (lo cual, dicho sea de paso, no es significativo de que se haya producido anexión alguna a otras materias, sino de cómo a veces se conciben las

reformas: poniendo nombres nuevos a las mismas cosas de siempre) lo cierto es que la Historia, en general, y la Historia de España, en particular, refuerzan su presencia en la enseñanza media después de introducirse la reforma de la EGB. Comparemos, si hay dudas, lo que representaba la Historia en el bachillerato que cursaron los que ahora rondan los cincuenta años (en horas de clase, en contenidos, en valoración de la asignatura) y la Historia que aparece, con o sin su nombre,en el ciclo medio y superior de la EGB y en el bachillerato anterior a la LOGSE. Si por contenidos fuera, habria que considerar que nuestros jóvenes han recibido un conocimiento histórico auténticamente enciclopédico:de Historia Universal y de España,a lo que se añade un conocimiento de la historia de sus respectivas autonomías; de historia política y además económica y social y cultural y artística e intelectual y de las mentalidades y de lo que [illegible] falta (hay que estar al día y la "historia total" se puede entender como una suma de todo lo que interesa a los historiadores).Basta con asomarse a los libros de texto de nuestros hijos para comprobar el enorme grado de "actualización" que han ido adquiriendo:no sólo hay referencia a casi todo lo que antes aparecía en los programas de las diversas asignaturas de Historia (relativamente pocas) que se cursaban en la antigua carrera de Filosofía y Letras, sino que incluso hay bastante más: el "territorio de la Historia" ha crecido considerablemente en los últimos años, la antigua carrera de Filosofía y Letras ha dado paso a una de Geografía e Historia y ahora a otra exclusivamente de Historia, cada vez resulta más difícil hacer una selección de contenidos, puesto que "todo es importante", y así sucesivamente. Nuestros jóvenes, a tenor de los contenidos históricos que aparecen en los programas de Enseñanza Media, deberían gozar de un saber acerca de la Historia que abarque prácticamente casi todo, y sin embargo...

d)-Y sin embargo, tienen razón quienes se quejan de lo poco que nuestros escolares acaban verdaderamente sabiendo en relación con la Historia. Pero es un grave error atribuirlo a la "escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben" por culpa de unas asignaturas que, bajo la óptica metodológica de las Ciencias Sociales, han reemplazado el estudio de las grandes personalidades históricas y la cronología, por un análisis de las estructuras. Nada más falso. La Historia que tradicionalmente reciben desde hace décadas nuestros jóvenes es una Historia en la que "el eje cronológico" orienta la programación de los contenidos y en la que los grandes personajes y los acontecimientos relevantes ni mucho menos han desaparecido, sino todo lo contrario. Hasta tal punto lo

primero es cierto que un mismo tipo de sociedad, con las mismas características fundamentales y sólo pequeñas variaciones que en el tiempo corto no llegan por supuesto a comprenderse, se describe repetidas veces en cada uno de los apartados del programa que ordenan la materia histórica según la más clásica de las divisiones del eje cronológico, la de las edades y los siglos. En cuanto al empobrecimiento de los contenidos, en uno de esos períodos de tiempo en que se divide el "esqueleto de la Historia", por ejemplo el siglo XVI, había que saber en Séptimo de EGB:

-la Reforma protestante (Lutero,el papa León X)
-la difusión de la Reforma (Calvino,Zwingli,Enrique VIII, Ana Bolena)
-la Contrarreforma católica (el papa Pablo III,San Ignacio de Loyola)
-Europa después de la Reforma (Liga de Esmacalda,Liga de Nuremberg, Paz de Augsburg)
-la Península Ibérica, centro de la política europea (Carlos Y, Felipe II).
-la idea imperial de Carlos V y el imperio otomano
-Inglaterra:consolidación del anglicanismo y hegemonóa marítima (Enrique VIII, Isabel I, desastre de la Armada Invencible)
-Francia:lucha contra España y guerras de religión (Francisco I,Pavía, San Quintín,noche de San Bartolomé, Enrique IV, Edicto de Nantes)
-la política exterior del imperio español: el problema alemán(Liga de Esmacalda, batalla de Mühlberg, Paz de Augsburg)
-la guerra contra Francia:Pavía y San Quntín (batalla de Pavía,Paz de Cambrai, victoria de San Quintín, Paz de Cateau Cambrésis)
-la guerra contra los turcos: la batalla de Lepanto (Liga Santa, don Juan de Austria)
-el enfrentamiento con Inglaterra: el desastre de la "Armada Invencible"
-la política interior peninsular (insurrección de los moriscos, las alteraciones en Aragón, Antonio Pérez, Juan de Lanuza, la unión con Portugal, Manuel el Afortunado, el duque de Alba)
-la política en Flandes (Guillermo de Orange, duque de Alba, Alejandro Farnesio)
-la economía y la sociedad españolas (población, economía, sociedad)
-la cultura y el arte del siglo XVI(Santa Teresa, San Juan de la Cruz, arquitectura,Juan de Herrera, escultura, Alonso de Berruguete y Juan de Juni, pintura, Luis Morales, El Greco)
-las comunidades castellanas (Padilla, Bravo y Maldonado)

-las germanías valencianas y mallorquinas (Vicent Peris)
-el imperio español en América:expediciones y conquistas, la conquista de México, la del Perú, otras, la exploración del Pacífico y la conquista de Filipinas (con una serie de nombres y batallas que omito)
-sociedad y cultura en la América española (leyes de Indias,sociedad colonial, encomiendas, mita y reducciones, economía y cultura...)
-las culturas precolombinas.....

Todo esto es lo que hasta hace poco debían aprender los alumnos de séptimo de EGB: un conjunto de hechos diversos (no sólo políticos, aunque como vemos estos siguen predominando de forma abrumadora), que guardan poca o ninguna relación entre sí y con los otros hechos que les han antecedido o sucedido, agrupados ,según las divisiones clásicas del famoso eje cronológico, en una serie de apartados temáticos, a modo de fichas previamente elaboradas para guardar la somera descripción (si es que llega a eso) de los mismos y facilitar de esta manera que se aprendan de memoria los respectivos contenidos. Hechos históricos, con su correspondiente lista de personajes y fechas relevantes, que, aún a costa de repetirse, debían a su vez formar parte de uno u otro (o de uno y también del otro) de los dos grandes apartados bien diferenciados en que se divide el temario: Historia Universal e Historia de España,en una proporción muy "equilibrada" (en el libro de Santillana, edición catalana, de séptimo de EGB, hay ochenta páginas de Geografía,ciento veinte de Historia que cubren los siglos XV al XVIII y diez de "derechos humanos", "comunidad internacional" y "educación vial". Pues bien,en Historia hay siete capítulos dedicados a Europa,cinco a España y uno a la Cataluña de los siglos XVI y XVII).¿Dónde está el olvido de la cronología y de los grandes personajes, el estructuralismo radical y el menosprecio por la Historia de España?.

En segundo del actual BUP (anterior por tanto a la plena implantación de la LOGSE que aún no se ha producido),nuestros jóvenes deben estudiar una Historia de España en la que, por lo que hace referencia de nuevo al siglo XVI, se encuentran con lo siguiente:

-el predominio en Europa:Carlos V, el enfrentamiento con Francia,Pavía (1525),Tratado de Madrid (1526);las disputas con el Papado, Clemente VII,Saco de Roma (1527);el enfrentamiento con el imperio otomano,Solimán II,sitio de Viena(1529-1532),toma de Túnez(1541);el fracaso imperial, batalla de Mühlberg(1547),Enrique Y de Francia, Paz de Augsburgo(1555), abdicación en 1556.

-el predominio en Europa:Felipe II,la consolidación de la hegemonía española, el enfrentamiento con Francia, Enrique II,San Quintín(1557),Gravelinas(1558),la Paz de Cateu Cambrésis (1559); el enfrentamiento con el Imperio otomano, el ataque turco a Chipre(1570), la flota de la Santa Liga mandada por Juan de Austria,batalla de Lepanto (1571),disolución de la Liga (1573);la unión con Portugal, la guerra contra el protestantismo, la rebelión flamenca, Isabel de Inglaterra...(no sigo con los nombres, batallas y fechas que aparecen)
-las tensiones y conflictos internos:comunidades, germanías, conflictos del reinado de Felipe II en los Países Bajos y en Aragón...
-economía y sociedad:la economía bajo influencia colonial (la "revolución de los precios se despacha en siete líneas), el crecimiento demográficom, la jerarquización de la sociedad, el clero, la burguesía, los campesinos...

No es por falta de "contenidos", de personajes, de fechas, de acontecimientos políticos, por falta de épocas o por culpa de un "estructuralismo radical", proveniente de las Ciencias Sociales, que nuestros jóvenes no saben Historia y se lanzan luego desesperadamente a consumir (ojalá lo hicieran) literatura o cine para cubrir esta gran laguna. No hay peligro de que salgan sin oír hablar de Felipe II. El problema no es de "escasez de contenidos históricos" sino justamente de lo contrario, de acumular no ya hechos de todo tipo, sino una información muy condensada (a veces muy mal condensada) y superficial de los mismos (así "la abundancia de oro y plata hizo bajar su valor en relación con las mercancías, desencadenando la llamada revolución de los precios", que los alumnos son incapaces de asumir (como no sea repitiéndolo de memoria y sin saber lo que dicen) porque carecen del entramado mínimo conceptual para entender esos hechos (¿qué se entiende por mercancía?,¿cómo se fijan los precios de las mercancías?,¿por qué la llegada del oro y la plata de América hace subir los precios de las mercancías?). Aunque los hechos se dispongan de un modo cronológico, con tal cantidad de "contenidos", es difícil que alguien pueda proporcionarles un relato bien trabado y coherente que ponga de manifiesto las relaciones que mantienen entre sí todos esos hechos simultánea o sucesivamente (la conquista de América,el sistema colonial,las guerras por el predominio en Europa,la jerarquización tradicional de la sociedad,los cambios económicos y sociales que ocurren en Europa, las relaciones económicas que se establecen con el auge del capitalismo mercatil, el impacto de las nuevas ideas etc.).

Naturalmente,al problema de hacer comprensible la Historia debe enfrentarse el profesor,que es quien la enseña y la seguirá enseñando de una u otra manera, por mucho que los contenidos mínimos sean unos u otros.¿Pero cómo enseñar Historia, hacer que se comprenda y que se retenga, con tanto "contenido mínimo" y en tan poco tiempo de clase?. La historia tradicional, es cierto, era capaz de transmitir un "mensaje" en el dramático y bien trabado relato de la heroicidad de los grandes personajes que, además, solían encarnar los valores eternos de la patria. Afortunadamente nadie puede creer a estas alturas que esos héroes y esos valores parióticos eternos existieron realmente o nos continúen haciendo falta.¿En función de qué, entonces,seleccionamos y organizamos la enorme masa de conocimientos que día a día nos proporcionan los historiadores?. Mostrar de una manera tradicional y puramente descriptiva una cantidad tal de ellos que impida detenerse en explicar los conceptos y en construir los relatos que los hacen comprensibles, es perder el tiempo y hacer de la Historia, con el nombre que sea, una asignatura aburrida y sin sentido. No es extraño que en la memoria de los alumnos quede muy poco de la suma enciclopédica de contenidos que diariamente reciben, obligados como están, año tras año, a volver a efrentarse a una acumulación creciente de hechos y de información sobre los mismos que ni comprenden ni tiene para ellos ningún sentido. ¿No lo tiene acaso mucho más la historia que, bajo la forma de un relato de ficción, encuentran en la novela o en el cine?.La cuestión tiene poco que ver con los contenidos (y por tanto es un error querer incrementarlos y ni siquiera fijarlos de antemano de un modo detallista) y mucho, por el contrario, con la capacidad de los profesores de hacer que los alumnos (que son variables, en función precisamente del tiempo y del espacio en que viven) se interesen por la Historia. Para lo cual es imprescindible una selección cuidadosa (y por qué no variable) de una cantidad no muy grande de hechos verdaderamente relevantes y de información significativa acerca de los mismos, de modo que quede tiempo suficiente para lo más difícil, aquello que hace al profesor insustituible, por encima de programas y de libros de texto: la labor que desarrolla para que esos hechos puedan ser entendidos por los alumnos de distintas edades y que tengan un sentido histórico,algo que sólo puede percibirse en relación con el presente en el que nos encontramos.

En consecuencia, cualquier reforma educativa que quiera mejorar efectivamente la enseñanza de la Historia, mejorar una calidad que, con toda razón, la ministra Esperanza Aguirre afirma que "no puede medirse sólo por los medios que se emplean, sino por lo que aprenden los alumnos", debería

desprenderse de la idea de que lo más grave es la escasez de contenidos históricos que reciben nuestros escolares. Justo es lo contrario:hace falta menos cantidad de contenidos históricos, repetidos en dosis cada vez más grandes, y más conocimientos adquiridos mediante una cuidadosa selección de hechos históricos, una selección variable en cada nivel de la enseñanza primaria y secundaria, que permita un nuevo tipo de enseñanza de la Historia distinto del que tradicionalmente hemos recibido los españoles. La enseñanza de la Historia es en nuestro país una enseñanza memorística (e igual de memorística lo sigue siendo aunque los programas incluyan no sólo hechos políticos y grandes personajes, sino también jerarquías sociales, economías o mentalidades); mal llamada memorístisca, porque ni siquiera sirve para desarrollar la memoria histórica (ojalá lo hiciera al menos, aunque la Historia no es simplemente la memoria de los hechos, sino la disciplina que nos enseña a interpretarlos). La ciencia que desarrolla es la memoria para pasar el examen de Historia, que evidentemente es otra cosa. La "memoria histórica" de nuestros escolares es una memoria a corto plazo, y por ello muy poco histórica, que permite a los alumnos rápidamente vaciar lo que han recibido y olvidar así una Historia que les resulta tan ajena e incomprensible como poco interesante. En estas condiciones de partida tan desfavorables, sólo el profesorado puede hacer, por su cuenta y riesgo, como de hecho muchos hacen, que las cosas cambien y que los estudiantes aprendan Historia: a pesar de unos programas cargados de "contenidos mínimos" inadecuados, a pesar del poco tiempo de que disponen para explicarlos, a pesar de la pobreza de medios didácticos con que cuentan la mayoría de ellos, y a pesar de la formación universitaria que han recibido y que tiende a convertirlos en especialistas en una parte de la Historia, pero no en profesores de Historia.

Valencia, 25 de marzo de 1998

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UNA PERSPECTIVA CATALANA

Joan B. Culla y Borja de Riquer
Universitat Autònoma de Barcelona

-Las causas del conflicto.

Es cierto que hoy existe un deficiente conocimiento de la historia y que se da poca relevancia al papel formativo de la humanidades, pero este es un fenómeno común a todos los sistemas educativos masificados y generalizados de Europa occidental.

De todas formas no deja de ser significativo que la discusión sobre el déficit de "las humanidades", que inicialmente aparecía claramente vinculada a la escasa presencia de las lenguas clásicas (latín y griego) en los planes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y del nuevo Bachillerato, haya derivado, casi exclusivamente, en la cuestión de la historia de España.

Igualmente es una muestra clara de que el debate ha sido provocado de forma harto sospechosa el hecho de que la cuestión se plantee no como resultado de una evaluación rigurosa realizada sobre el balance de la reforma educativa en el ámbito de las ciencias sociales o humanidades, sino a partir de un informe encargado por el MEC a una comisión de historiadores, formada básicamente por profesores universitarios.

Por esto nos tememos que la cuestión, tal y como se ha planteado hasta ahora, se convierta en un exclusivo debate ideológico entre los políticos sin que apenas intervengan los historiadores-enseñantes. La ausencia de debate sobre los contenidos reales de la enseñanza de la historia, sobre los procedimientos didácticos y sobre la función de la propia enseñanza de la historia parece corroborar esa sospecha.

Da la impresión de que todo ha surgido de la pretensión de unos políticos, jaleados por ciertos sectores intelectuales, de recurrir a la enseñanza de la historia como arma ideológica frente a los llamados "nacionalismos periféricos". Que todo responde a una reacción de las autoridades del MEC frente a las supuestas "tendencias disgregadoras" de esos nacionalismos. Y que por ello, de forma más o menos solapada, se pretende reforzar la idea de España como nación única. De ahí el interés de que se enseñe casi lo mismo en todas partes. Y ese uniformismo huele a desconfianza ante la propia realidad de la España de las autonomías y ante las competencias educativas de que gozan la mayoría de las administracions autonómicas.

Lógicamente esta actuación del MEC ha provocado reacciones en términos semejantes: unas abiertamente políticas, aduciendo, con razón, una invasión en las competencias autonómicas; otras, más ideológicas, argumentando que se pretende imponer unas visiones determinadas de la historia de España.

En el marco de la polémica suscitada por el famoso decreto se han hecho públicas

algunas tesis preocupantes, como la aseveración de la ministra Aguirre de que "todo lo que hoy es España ha tenido una misma trayectoria histórica" (La Vanguardia, 25/10/97). Y es preocupante porque implica la tópica concepción de una España inmanente, eterna, casi pre-establecida por la Divina Providencia, predestinada a la unidad y en la que los episodios de fragmentación, sean los reinos cristianos medievales, las taifas musulmanas, el cantonalismo o las 17 autonomías actuales, son considerados procesos anti-naturales, una especie de patologías que siempre acaban siendo corregidas por algún procedimiento excepcional, o por alguna figura providencial.

Qué duda cabe que algunas afirmaciones contenidas en el propio texto del decreto son extremadamente ambigüas: así, hablar del "carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades linguístico-culturales", puede perfectamente entenderse como un claro rechazo a la realidad nacional catalana y vasca, ya que ambas parecen ser contempladas como unas "diversidades" de carácter regional-dialectal, como si se tratara, por ejemplo, de un particularismo semejante al que significan, en la zona castellano-hablante, el manchego o el leonés, o, por poner un ejemplo catalán, al de la "diversidad" leridana.

También es sorprendente el hecho de que Celso Almuiña, miembro de la citada comisión, recurra al artículo segundo de la Constitución (El País, 24/1/98) para rechazar "las visiones federalistas o abiertamente separatistas". Porque, a parte de que es totalmente erróneo equiparar federalismo y separatismo, cuando no son pocos los especialistas (politicólogos, juristas, economistas, etc.) que califican el actual sistema político español de "federalismo de hecho", habría también que preguntarle si de lo que se trata es de hacer un debate historiográfico o un dictamen de constitucionalidad.

Puestos a entrar en este terreno más directamente político, nos parece evidente que este resurgir de las tesis unitaristas responde a un explícito y significativo cuestionamiento de la propia transición democrática. Todo parece obedecer al deseo de reconquistar lo perdido desde 1975, de recuperar la vieja idea unitarista liquidada por la Constitución de 1978. Alguno de los corifeos mediáticos de la ministra Aguirre lo ha escrito con meridiana claridad: se trata de "recuperar al menos una parte del terreno perdido en materia educativa y en sentido nacional" (Federico Jiménez Losantos, EL MUNDO, 17/ 12 / 97; los subrayados son nuestros).

Si se contemplan los argumentos utilizados por una parte de los defensores más acérrimos del proyecto es fácil encontrarse con explícitos intentos de desautorizar el proceso de la transición, considerándolo como un exceso. Incluso hay quien afirma que entonces se hicieron, de forma irresponsable, unas concesiones que hoy resultan inaceptables. Así, hace unos meses, Fernando García de Cortázar sostenía que "de los muchos costes de la transición el que peor parado ha salido es el concepto de España". En una línea parecida, el escritor Antonio Muñoz Molina ha denunciado "la fiebre regionalista o nacionalista que se extendió entre nosotros desde principios de los años setenta, y que culminó en la colosal chapuza del llamado Estado de las Autonomías" (EL PAIS, 9 / 11 / 97, el subrayado es nuestro).

Nos encontramos, por tanto, ante una auténtica ofensiva tendente a imponer una

interpretación restrictiva de la Constitución de 1978, a desautorizar, o diluir, la visión de pluralidad de identidades que esta ley reconoce, configura y fomenta. Todo obedece ciertamente a esa peculiar visión política que considera la Constitución como una concesión máxima, incluso excesiva, que es preciso "reinterpretar" para que las cosas vuelvan a los cauces de los que nunca debieron salir. Defienden estas tesis los que se niegan a reconocer que la constitución actual no es simplemente un punto de llegada pactado tras la dictadura franquista, sinó que, sobre todo, es un punto de partida irreversible hacia el futuro.

Por esto no compartimos la opinión de quienes afirman que el actual sistema democrático está siendo gravemente erosionado a causa de las exacerbaciones de todos los nacionalismos ("los periféricos", entiéndase) y que incluso a causa de eso peligra el pacto político que configuró la España de las autonomías. Por el contrario, consideramos que la cuestión de las diferentes identidades sólo es pactable y asumible si se hace en términos inequívocamente democráticos y a partir de los reconocimientos mutuos.

Hay todavía dos aspectos del debate de los últimos meses que nos parece necesario subrayar, porque creemos que han contribuido a enrarecer el ambiente. De una parte, la visión entre apocalíptica y caricaturesca que se ha querido dar del estado actual de la enseñanza de la historia española, supuestamente aniquilada y suplantada por los "nacionalismos localistas". Bastan un par de ejemplos: según el escritor Antonio Muñoz Molina, antes citado, "al mismo tiempo que se decretaba la inexistencia de España, iba desapareciendo en las escuelas el estudio de su historia inexistente" (Ibídem.). Para el historiador Carlos Martínez Shaw, el proyecto Aguirre viene a poner coto a "los programas impartidos en algunas comunidades autónomas, donde sus territorios se convierten en ínsulas ensimismadas flotando en el limbo, la conciencia nacional aparece en el Auriñaciense, la narración histórica se acerca al género de la epopeya, la interpretación racional cede paso a la mitología, y la denostada lista de los reyes godos se sustituye por la de los condes de Besalú o las brujas de Zugarramurdi." (HISTORIA 16, nº 260, diciembre 1997).

Por otro lado, ha prevalecido en toda la discusión una óptica hipertrofiada, claramente decimonónica, sobre la importancia real que hoy tiene la historia - y su enseñanza- en la formación de la conciencia nacional, cuando, como ha escrito Ramón Villares, hoy en dia, en las sociedades europeas, es mucho más relevante a estos efectos la televisión, o el cine, que todos los programas escolares (Ramón Villares, TEMPOS, 7 / 12 / 97). Y sin embargo, se ha llegado a relacionar la suerte del decreto Aguirre nada menos que con la supervivencia de España: así, el constitucionalista Jorge de Esteban ha manifestado que el citado decreto "no es una norma que se dirija únicamente a la mejora de una enseñanza común para todos los escolares españoles. Es, como digo, algo más: es una norma que trata de defender la propia continuidad del Estado español" (EL MUNDO, 16 /12 / 97). Es decir, la homogeneidad de los contenidos educativos es invocada como elemento fundamental de cohesión política ante el "peligro" que significa la diversidad de identidades. O sea, más o menos el mismo sutil razonamiento que llevó al Estado francés a inculcar durante décadas a los niños de Argelia o del Senegal aquello de "nos ancêtres les gaulois..", con los eficaces resultados de todos conocidos.

CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS.

En primer lugar: si se trata de "reforzar" el papel de la historia en la formación de los estudiantes, eso es imposible sin ampliar los contenidos y, por ello, sin aumentar las horas lectivas. En segundo lugar: es básico debatir la dimensión didáctica de la historia y su valor formativo hoy, ya que los contenidos dependen, en gran medida, de la función que se quiere que tenga la historia.

PUNTO DE PARTIDA PARA UNA REFLEXION.

Lo que aparece tras el reciente debate sobre la enseñanza de la historia es la discusión sobre el concepto de España, cosa que complica extraordinariamente la cuestión académica. Ya que, como es sabido, unos y otros siempre acabamos proyectando hacia atrás, hacia el pasado, las divergencias políticas e ideológicas que tenemos sobre el presente y el futuro de la identidad española.

Ahora bien, es un claro sofisma presentar la visión españolista o estatalista como la canónica, la correcta, la racional, y la objetiva; frente a las visiones periféricas, consideradas "per se" como esencialistas, mitológicas y sectarias. Por ello consideramos que hay que acabar con esa pretensión ideologista de que la norma es la historia unitaria de España, de que lo correcto, e incluso lo más progresista, es que a un Estado le corresponda una sola identidad nacional. Y que sólo, y casi con resignación, puede aceptarse que en algunos momentos haya episodios excepcionales en los que aparecen algunas "diversidades".

Hay que acabar con los discursos, explícitos o implícitos, sobre la existencia de secesiones insolidarias, sobre el "problema" creado por los nacionalismos disgregadores, sobre el "drama" de la existencia de identidades diversas. No es de recibo persistir en presentar la cuestión de los nacionalismos como una enfermedad, como una anomalía histórica, como algo anacrónico, o como un elemento que empobrece y debilita la "nación unitaria". Igualmente hay que acabar con los lamentos, angustias y "dolores" sobre una España unitaria que, quizás, nunca existió. Porque es tan distorsionador presentar la existencia de los diversos nacionalismos como una especie de "drama hamletiano", como el hecho de ignorarlos o relegarlos a la categoría de simple "problema" regional.

Evidentemente, también en Cataluña hay que evitar todo tipo de deformaciones de la realidad histórica, como puede serlo el victimismo gratuito, la historia basada exclusivamente en la narración de los agravios recibidos, o la simplista consideración de que entre los diversos pueblos hispánicos no hay otros vínculos que los estrictamente administrativos. Estos planteamientos, que en realidad apenas si aparecen en los libros de texto hoy vigentes, no sólo responden a visiones sesgadas de la historia sino que también incorporan una carga ideológica tan negativa como el propio unitarismo españolista.

Dicho esto, somos conscientes de que todo discurso histórico no deja de ser un posicionamiento político, ideológico e incluso social. No existe una historia "neutral",

no nacionalista, esterilizada y aséptica de España, ni de Cataluña, ni del País Vasco. Igualmente partimos de la consideración de que toda historia es contemporánea, en el sentido de que es analizada y explicada en función de la actualidad, del presente.

Por ello es básico pensar el pasado y entenderlo de acuerdo con las concepciones del presente y los proyectos de futuro. Si aceptamos la idea de la historia como forjadora y difusora de valores de futuro, ello no debe basarse en reafirmaciones esencialistas sobre el pasado, como si se tratara de unos principios inamovibles.

Por tanto, hay que partir de la propia realidad del presente, del marco político constitucional y de aceptar que, guste o no guste, en la España actual hay una pluralidad de identidades, y que España, hoy, es pluricultural precisamente porque es plurinacional. Como ha señalado Ramón Villares, el problema central sería, así, el construir una historia que sea congruente con la actual estructura político-territorial española.

Se trata, pues, de historiar, de aclarar, cómo se ha llegado a esta situación. Hay que explicar las características de los procesos históricos que conducen a la diversidad de identidades. Hay que exponer por qué se suceden etapas con diferentes grados de relación: momentos en los que predominan los elementos comunes, de solidaridad incluso, y otros en los que impera el distanciamiento, la propia vía.

De todas maneras, parece que la "máxima concesión" que algunos están dispuestos a ofrecer en este terreno es la de contemplar esta diversidad de identidades como el fruto de los últimos cien años, como si la historia de España fuera un robusto árbol del que al final surgieron diferentes ramas. Aparte de que este planteamiento de considerar las diversas identidades un "problema contemporáneo" es falso, el dilema vendría a la hora de convenir quién, y por qué, constituye entonces el "tronco común" originario: ¿Castilla?. ¿Una etérea España no castellana?.

Pensamos que sería más lógico, y más real, para seguir con los símiles forestales, presentar la España actual como un gran bosque en el que existen diferentes árboles. De una misma tierra, de un mismo humus biológico, surgieron árboles diversos que se vieron sometidos durante siglos a parecidas inclemencias climáticas pero que crecieron y florecieron con características propias. Unos árboles cuyas ramas, a veces, se entrelazan y tejen una espesa copa común. Utilizando, ahora, un símil geométrico, se trataría de proponer, frente una historia que empieza siendo una única línea recta y que acaba en diversas líneas divergentes, la existencia de diferentes líneas (historias) paralelas que, unas veces, modifican su rumbo para convergir, y otras veces divergen y se distancian.

Por lo tanto, quizás todo el debate es mucho más de <u>planteamientos previos</u> que estrictamente de <u>contenidos</u>. En vez de una história <u>única</u>, que tanto recuerda a eso del "pensamiento único", y que sólo admite, y de forma episódica y marginal, algunos "flecos periféricos", avanzar hacia <u>diferentes historias paralelas</u> que se inter-relacionan y que, naturalmente están atravesadas, sobre todo los últimos tres siglos, por multitud de problemas comunes.

Avanzando en esta línea quizás no resultaría demasiado atrevido trasladar a la

historia de España algunos de los planteamientos que cada vez más se utilizan en la actualidad para explicar la historia de Europa: la existencia de importantísimos elementos comunes (desde el Imperio Romano a las dos Guerra Mundiales y a la propia actualidad de la Unión Europea), que no niegan, ni borran, el hecho de la existencia de unas historias nacionales (italiana, alemana, francesa,...danesa, etc.)

Desde una perspectiva catalana se podrían esbozar unos elementos comunes mínimos y unos contenidos que den a conocer la pluralidad nacional de España a todos los escolares españoles. Porque se trata de conocer la historia y la cultura propia y también la del otro, y no de ignorarse mutuamente. Debe explicarse por qué en unas etapas históricas existen diversos estados, no sólo con sus instituciones políticas, administrativas y jurídicas, sinó también con sus propias cultura, lengua e identidad.

Claro que todo ello debe ser visto desde una perspectiva de evolución y cambio: las sociedades, las instituciones y los sistemas políticos, incluso las formas de interpretar la identidad también cambian. Hay que ver la construcción de las actuales identidades a partir de la evolución de las viejas lealtades comunitarias.

Desde la perspectiva española es básico explicar y hacer comprender el carácter multicultural y multinacional de España, y que esta diversidad sea analizada en términos positivos, no en negativo. Es decir, debe ponerse énfasis en la riqueza inmensa que supone que en España haya una gran variedad de culturas, lenguas e identidades, y que éstas son solidarias en muchas cosas, pero también están orgullosas de su especificidad. El discurso histórico debe ser una narración que se construya sobre los principios de la convivencia, de la comprensión, de la aceptación de la diversidad y del derecho a ser. Porque se trata de aprender del pasado para, sin renunciar a la propia identidad, avanzar en la necesidad de la convivencia hispánica, europea, mundial, destacando que los elementos comunes y los propios pueden y deben ser compatibles. ¿Es eso tan negativo ?.

Es evidente que la realidad de la mundialización política y económica hace menos relevantes los "espacios nacionales", ya que los centros de decisión real se situán, cada vez más, fuera del espacio de la propia identidad (y eso afecta tanto a los ámbitos culturales, como politicos, económicos o sociales). Pero esto tampoco debe implicar prescindir de las herencias del pasado, sino saber darles la relevancia que tienen.

Se trataría, por tanto, de no tratar de imponer verdades absolutas a nadie, sino de hacer comprender que hay muchos ciudadanos del Estado español que consideran que su identidad es la catalana, la vasca, o la gallega. Y que no sólo es legítimo y democrático que lo hagan, sino que esto responde a nuestro peculiar proceso histórico. Ni más ni menos. Porque es tan fundamental que nadie deba renunciar al legítimo orgullo de su identidad, a su auto-estima, como que nadie imponga, de forma chovinista, su particular visión de la historia a otros.

A título de ejemplo y de modo esquemático, nos gustaría sugerir unos criterios de explicación escolar -a nivel de Secundaria- de la historia de España que resulten aceptables desde una perspectiva catalana, y que al mismo tiempo sean útiles para

cultivar en el resto del Estado esa cultura de la pluralidad no jerarquizada que entendemos imprescindible para un futuro común. Hemos escogido para ello un tema crucial y sensible, no en vano reside en él alguno de los mayores hitos simbólicos y legitimadores del catalanismo: la crisis y la guerra de Sucesión a la corona de España (1700-1714).

Se trataría, pues, de:

1. - Poner de relieve que se trata de un período-bisagra, de un momento de cambio entre dos épocas; que el relevo dinástico coincide con cambios globales de coyuntura demográfica y económica, con el fin del Barroco y el inicio del Neoclásico y de la Ilustración, etc...

2.- Subrayar que no es un conflicto local, español, sinó una crisis y una guerra europeas, donde se dirimen el equilibrio del poder en el continente y la disputa por la hegemonía entre Francia e Inglaterra.

3.- Explicar que, en su vertiente hispánica, el posicionamiento antagónico de los territorios de las Coronas de Castilla y de Aragón no fue algo caprichoso, sinó que respondía a intereses contrapuestos igualmente legítimos, a maneras distintas de enfocar el problema del reformismo español tras las crisis de mediados del siglo XVII: el centralismo racionalista de cuño francés, o la tradición federalista de los Austrias.

4.- Señalar que la existencia de un cuerpo jurídico e institucional propio que limitaba la acción del estado absoluto se convirtió en los países de la Corona de Aragón, ante la amenaza de su desaparición, en un elemento cohesionador de diferentes estamentos, aunque lo hicieran con finalidades e intenciones bien diversas.

5.- Precisar, sin embargo, que no fue un conflicto nacional o identitario entre castellanos y catalanes, sinó algo mucho más complejo; que en ninguno de los dos países reinó la unanimidad, que hubo castellanos austriacistas y catalanes felipistas, y que en ningún caso la resistencia de la ciudad de Barcelona frente a las tropas borbónicas obedeció a una voluntad secesionista, sino todo lo contrario. Igualmente, la misma actuación vacilante de muchos municipios catalanes, con frecuentes cambios de fidelidad, es un reflejo de que las opciones políticas estaban determinadas por circuntancias muy diversas, a menudo de carácter puramente local.

6.- Insistir que fueron los dirigentes de los respectivos bandos los que aprovecharon los sentimientos populares de hostilidad hacia el otro para radicalizarlos ofreciendo una visión sesgada y demagógica de las pretensiones de sus antagonistas. Así, el sentimiento anti-francés, existente en Cataluña a causa de las contínuas guerras y ocupaciones del país por los franceses, y la fobia a los ministros y militares castellanos de los últimos Austrias, constituyen un elemento básico del anti-felipismo catalán. Y de la misma forma, la tópica visión de la "permanente rebeldía catalana" contra la monarquía, tan divulgada desde la época del conde-duque de Olivares, formará parte del discurso ideológico oficial de los opuestos a las pretensiones del archiduque.

7.- Dejar claro que la victoria militar de Felipe V supuso el triunfo de un determinado

modelo de monarquía española, y de España, en detrimento de otro modelo igualmente posible y válido. Y que ese modelo triunfante conllevó para Cataluña, Aragón, Valencia y Baleares importantísimas consecuencias institucionales y políticas: no fue "la abolición de los fueros" - expresión desafortunada que recuerda algo así como la "la erradicación de la viruela"- sinó la pérdida del carácter y de los atributos de Estado que tenían en materia política, legislativa, lingüística, fiscal, monetaria, judicial, militar, etc. Atributos de poder muy superiores a las competencias de cualquier autonomía de la época contemporánea.

8.- Razonar y hacer comprensible para los escolares la conexión existente entre aquellos hechos lejanos y nuestra realidad actual. Del mismo modo que una de las consecuencias de la Guerra de Sucesión fue la soberanía británica sobre Gibraltar, cuestión que ha suscitado y suscita que casi tres siglos después el gobierno español siga reivindicando su devolución, tampoco debe resultar extraño que los catalanes rememoren cada año el 11 de septiembre de 1714 y que, a la hora de plantear reivindicaciones de autogobierno, tomen como referencia histórica las prerrogativas que perdieron en aquella fecha.

Barcelona, 27/2/1998

ENCUENTRO SOBRE LA HISTORIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO
ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA
INSTITUTO DE HISTORIA SOCIAL VALENTÍN DE FORONDA

Vitoria, 26-27 de marzo de 1998

HISTORIA Y CONCIENCIA NACIONAL

Justo G.Beramendi
Universidade de Santiago de Compostela

La relación entre historia y conciencia nacional es algo bien conocido y mejor estudiado tanto por historiógrafos como por especialistas en nacionalismos, por lo que poco realmente nuevo se puede añadir. En consecuencia, entiendo que mi contribución a este encuentro no tiene otro propósito posible que introducir en el debate, mediante algunas reflexiones casi a vuela pluma, una de las raíces de esa polémica de tanta actualidad que está en el origen de esta reunión.

Las funciones de la historia en la construcción (y deconstrucción) de las conciencias nacionales se inscriben en un ámbito más amplio -cronológica y tipológicamente- cual es el de intersección de dos clases de relaciones: las que median entre la historia y la política (y muy especialmente entre historia y poder político) y las que hay entre la historia y las identidades colectivas. Y he de aclarar -aunque seguramente es innecesario- que por *historia* entiendo aquí, no la *res gestae*, sino el conjunto de imágenes, representaciones, interpretaciones y valoraciones del pasado -se ajusten mucho, poco o nada a lo realmente acontecido- que en cada momento asumen como ciertas, o simplemente usan, individuos y grupos y que, en consecuencia, forman

parte activa de los diferentes procesos históricos. El término *conciencia nacional* no parece reclamar mayores precisiones, pero sí, y mucho, su referente, la *nación*, concepto polémico donde los haya y en torno al cual resulta imposible un acuerdo universal debido sobre todo a las consecuencias políticas, inmediatas y decisivas, que se derivan de adoptar una u otra idea de nación. Por tanto, es obligado decir de entrada cuál es mi particular *parti pris* en esta cuestión, aunque no pueda extenderme, por razones de espacio, en su justificación, por otra parte expuesta ya en diversos lugares: desde mi punto de vista, la nación es un referente ideológico complejo y variable que nace con las revoluciones liberales (y también con ciertas reacciones a esas revoluciones) y que actúa como instancia de legitimación del poder político y del ámbito territorial y humano de ejercicio de ese poder. En consecuencia, es un fenómeno específico de la llamada Edad Contemporánea y, al menos en su gestación, tiene una naturaleza subjetiva/intersubjetiva que sólo se va "objetivando" -en el sentido de hacerse relativamente irreversible y obvia para el observador- cuando es asumida por la totalidad o la gran mayoría de una sociedad dada, es decir, cuando da lugar a una *identidad nacional*, en el sentido propio de esta expresión. En suma, y por expresarlo de un modo quizá excesivamente simple, es la conciencia nacional la que crea la nación, y no al revés. Lo cual, de ser aceptado, plantea de inmediato los problemas de: a) por qué nacen y evolucionan de esta o aquella manera determinadas conciencias nacionales, y no otras; y b) qué contenidos configuran una conciencia nacional y qué relación guardan aquellos con los factores que inciden en la aparición y consolidación de esta.

Cuestiones que nos devuelven a la intersección de relaciones de que hablaba al principio. Es bien sabido que, ya desde las culturas más ágrafas y primitivas de que tenemos noticia, la *historia* (oral) es necesaria para la conservación y transmisión de todos los saberes y creencias que permiten a cualquier *pueblo* -grupo humano de definición *vertical*- existir y reproducirse como tal. Esta exigencia de continuidad no impide que tal *corpus* cambie e incluso que desaparezca totalmente, por evolución o absorción por otro. En todo caso, la correspondiente *historia* resulta imprescindible para la existencia de cualquier identidad colectiva de ese tipo.

También sabemos que la Historia, en cuanto registro escrito de hechos pasados reales o "inventados", fue en sus orígenes un subproducto necesario de cualquier poder

político mínimamente institucionalizado y tenía como función evidente contribuir a la legitimación, y por ende a la continuidad y estabilidad, de ese poder. Es cierto que, en la medida en que las sociedades se van haciendo más complejas e internamente conflictivas y los sistemas políticos evolucionan, la historia diversifica sus funciones ideológico-políticas, e incluso puede ser usada en algunos casos para fines totalmente contrarios al original. Pero es igualmente cierto que nunca deja de servir a la finalidad que la hizo nacer.

Creo que las dos razones principales que explican esta constante histórica son, por un lado, la ya apuntada de su necesidad para las identidades colectivas verticales y, por otro, la gran fuerza legitimante que siempre han tenido el precedente y la continuidad. En efecto, entre los argumentos en favor de este o aquel sistema existente siempre ha actuado con gran vigor el valor "probatorio" de lo que, habiendo sido -y cuanto más tiempo, mejor- sigue siendo. En este sentido la tradición, lo heredado, lo que se percibe como permanente, se ha utilizado siempre, con más o menos éxito, como demostración de la bondad de aquello que se quiere conservar, e incluso como prueba de su "naturalidad", de que es algo tan necesario, persistente e inevitable como la natureleza misma. La eficacia de la tradición en este sentido ha sido tanta que a veces también se ha pretendido usar, o se ha usado efectivamente, justo para lo contrario, para demostrar la necesidad del cambio radical, esgrimiendo lo que podríamos llamar la *tradición interrumpida o arrebatada*, es decir, un precedente, real o inventado, más antiguo que la tradición próxima, que por ello sería más legítimo, y al que habría que volver. En ambos casos, el uso y ab-uso de la historia es fundamental.

Por otra parte, la articulación positiva de esas dos fuentes básicas -identidad colectiva y bondad del precedente- al potenciarse mutuamente dan lugar a un complejo legitimador de mucha más fuerza que la suma de sus componentes. Eso es lo que nos encontraremos en la mayor parte de los procesos de nacionalización clásicos del XIX europeo.

Pero antes de entrar en ello creo conveniente hacer algunas consideraciones sobre los diferentes principios legitimadores del poder que han tenido su aplicación a lo largo del tiempo y sobre el papel de la historia en relación con cada uno de ellos.

Max Weber distinguía tres tipos de legitimación del poder (tradicional,

carismático y legal-racional). Yo concuerdo sólo parcialmente con esta tipología, que considero incompleta. Creo que los principios legitimadores mayores que han operado a lo largo de la historia son los siguientes:

1. El **tradicionalista**, ya explicado. Es, desde luego, uno de los de constancia e importancia mayores. Salvo en los momentos de emergencia revolucionaria de un sistema político nuevo, resulta siempre necesario incluso para finalidades no tradicionalistas o reaccionarias, porque es el cimiento de la consolidación de cualquier cosa. De ahí la extraordinaria variedad de formas que puede adoptar y su polivalencia ideológica y sistémica, que extiende su presencia desde las culturas primitivas a la "historia común" de la ministra Aguirre pasando por casi todo lo demás. De ahí también que cualquier sistema o cualquier movimiento que pretenda crear su propio sistema, si no la tiene ya, haya de "inventarse" una tradición, y cuanto antes mejor. El recurso a la historia está en su propia naturaleza.

2. El **volitivo-trascendente o carismático.** Coincidente también con el formulado por Weber. Según este principio, el poder es legítimo porque responde a una voluntad externa y superior, no ya a la sociedad en cuestión, sino a la humanidad misma. Esta trascendencia tiene como correlato necesario el carácter sagrado e indiscutible del poder y, por tanto, este principio sólo puede funcionar eficazmente cuando predomina en la sociedad una concepción religiosa del mundo y, dentro de ella, una visión mítica de la historia. Por eso en la Edad Contemporánea, dada la laicización progresiva propia de esta época, es un principio en retroceso. No obstante, se relaciona con el -en mi opinión impropiamente- el llamado carácter carismático del líder en algunas ideologías y sistemas, sobre todo en los fascismos y populismos, en razón del carácter emotivo e irracional del vínculo líder-pueblo.

3. El **derecho de conquista.** Aunque la dominación mediante la victoria militar es una de las fuentes mayores del poder a lo largo del tiempo, su afirmación explícita como basamento alegado de legitimidad va perdiendo presencia a partir del Renacimiento. No obstante, quedan muestras suficientes para seguir considerándolo. En los albores de la emergencia del iusnaturalismo, aún tenemos, por ejemplo, la sincera y tosca defensa que de él hace el conde Boulainvilliers a finales del siglo XVII en el marco de la *querelle de deux races*, para lo que tiene que realizar una reconstrucción

mitificante de la historia de la Francia altomedieval. Combinado casi siempre con el principio etnicista, pervive en la Edad Contemporánea, sea en el *destino manifiesto* norteamericano, en los discursos justificadores de la expansión imperial del XIX o en el *lebensraum* nazi.

4. El **etnicista.** Partiendo del axioma de que los grupos humanos de definición no política son, por su misma existencia, sujetos colectivos de derechos políticos, basa la legimitidad del poder en la adecuación de su ámbito de ejercicio ya sea a la homogeneidad étnica, ya sea al derecho que asiste a una etnia determinada, por su superioridad racial o cultural, a dominar y/o aculturar a otras. Muy activo en todas las épocas en su doble aplicación, exige normalmente un intenso recurso a la historia, no para demostrar su fundamento axiomático, sino para probar la existencia, permanencia y, en su caso, superioridad de la etnia misma.

5. El **utilitarista**: el poder se justifica por su utilidad para la sociedad, por su eficacia en conseguir mayores cotas de seguridad y bienestar para la mayoría. Aunque su desarrollo teórico es relativamente moderno (Bentham, James Mill y, en cierto modo, antes que ellos Hobbes y Locke), su uso es mucho más antiguo (recordemos la exigencia de Aquino de que el poder busque el bien común). No necesita recurrir a la historia.

6. El **volitivo-inmanente**. Basa la legitimidad en la concordancia entre la voluntad mayoritaria del cuerpo político y la génesis, renovación y acción de los órganos de poder. De hecho es muy antiguo aunque también muy discontinuo. Asociado al tradicionalista es propio de las sociedades más primitivas; combinado con el etnicista caracteriza, por ejemplo, la democracia ateniense; y en unión con el iusnaturalista constituye el fundamento legitimador de las democracias modernas. En sí mismo es a-histórico, pero no faltan los ejemplos de búsqueda de precedentes remotos para, por paradójico que parezca, reforzar con la autoridad de una supuesta tradición interrumpida las libertades modernas (recordemos a Martínez Marina en España) o incluso la revolución social (algunas herejías bajomedievales, los *diggers* de la primera revolución inglesa, la *sociedad comunista primitiva* de Engels).

7. El **ius-naturalista** es el más moderno de todos pues, como sabemos, no se empieza a formular hasta el siglo XVII y, salvo el caso de Inglaterra, no empieza a tener efectividad histórica significativa hasta fines del XVIII (el precedente del

igualitarismo cristiano primitivo no se puede considerar, dada su autoexclusión de la esfera de la política). Basado en el axioma de que el ser humano, por el hecho de serlo, es titular individual de una nómina variable de derechos (propiedad, seguridad, libertad, igualdad civil, igualdad política, igualdad socioeconómica) y que el poder sólo es legítimo cuando se ejerce para salvaguardar y promover esos derechos, no sólo es a-histórico por su propia definición, sino que contradice casi toda la experiencia humana previa. Pese a ello, la presión ambiente de los argumentos de legitimación dominantes era tan fuerte que sus primeros formuladores se creyeron en la obligación de apoyarlo en una reconstrucción metahistórica: el estado de naturaleza y el correspondiente pacto primigenio.

Los dos primeros principios expuestos coinciden con los de Weber, mientras que el legal-racional sería la combinación de los dos últimos, que yo creo más conveniente considerarlos por separado pues así se dan en la realidad, aunque en la época contemporánea aparezcan casi siempre unidos. En realidad, ningún sistema político se basa en un solo principio. Lo normal es la existencia de un *discurso legitimador* complejo, formado por varios principios articulados jerárquicamente, en función de la naturaleza del sistema, real o potencial, que se quiere justificar.

De esos siete principios, sólo uno, el tradicionalista, es intrínsecamente "histórico". De ahí la proclividad tradicionalista que alienta en todo historicismo. Y sólo otro, el ius-naturalista, es propiamente moderno y radicalmente a-histórico en su fundamentación misma. Sin embargo, eso no impide el uso más o menos forzado de reconstrucciones del pasado en apoyo de todos ellos.

Por otra parte, para entender la naturaleza y evolución de un determinado discurso legitimador, debemos tener en cuenta diferentes aspectos:

a) las características básicas del sistema político de referencia (ubicación de la soberanía, naturaleza y distribución social de derechos y deberes; modos y extensión de la participación social en el poder), con las que habrán de ser concordantes los principios;

b) en algunos casos, y muy especialmente cuando hablamos de "naciones", la delimitación territorial y humana del ámbito de ejercicio del poder político; y

c) el momento que estemos considerando en la "vida" de ese sistema y la

importancia que tienen en cada momento los sistemas competidores, reales o potenciales, de naturaleza cualitativamente distinta. En el momento de la génesis de un sistema, lo fundamental es la negación del predecesor a destruir, por lo que en el discurso legitimador tienen prioridad los componentes que refutan las legitimaciones mayores del adversario y permiten presentar su tradición como algo nocivo e ilegítimo. Una vez instaurado el nuevo sistema y destruído el antiguo, pasan a ser prioritarios los principios que ayudan a estabilizarlo socializando a la mayoría en el convencimiento de su bondad, perennidad e inevitabilidad, lo cual implica construir una nueva tradición.

Veamos ahora qué tiene todo esto que ver con las naciones y la conciencia nacional. Recordemos que las primeras naciones/nacionalismos nacen al hilo de las revoluciones liberales (como consecuencia concordante o como reacción negadora), es decir, en el tránsito de sistemas absolutistas a otros en que la soberanía radica idealmente justo en ese nuevo ente, la nación, que como tal se convierte en la instancia legitimadora por excelencia del poder y de su ámbito de ejercicio. No nos interesa ahora la variabilidad espacio-temporal de la definición de la sustancia social concreta de cada nación. Sí nos interesan, en cambio, las características básicas de los principales tipos de revolución, así como la propagación de la fuerza legitimante del nuevo referente, propagación que va acompañada de una inevitable diversificación de contenidos y principios de apoyo para adecuarlo a las diferencias cualitativas de cada caso.

En los orígenes, cabe distinguir:

A. Revoluciones liberales que implican secesión respecto de un Estado preexistente, sea este de Antiguo Régimen o no: USA y países de América Latina Hay una doble transformación: la del sistema político y la del ámbito humano-territorial.

B. Revoluciones liberales que no implican secesión, sino mera transformación del sistema político: Reino Unido, Francia, España, Portugal.

En la evolución ulterior pueden darse, respecto de B, dos subtipos:

B1. Consolidación de Estados mononacionales: Francia, Reino Unido (con independencia de la pervivencia o la cuasi desaparición de etnicidades previas). Este carácter mononacional puede ser reversible a largo plazo, si cambian drásticamente las

condiciones.

B2. Construcción inicial de un Estado mononacional suficientemente defectuoso para que acabe convertido en plurinacional andando el tiempo: España.

Además aparece un tercer tipo:

C. Creación de un Estado mononacional por agregación de entidades previas menores: Alemania, Italia.

En el momento inicial el papel de la historia difiere mucho según los tipos, e incluso según los casos dentro de cada tipo. En primer lugar, toda revolución liberal implica la destrucción del legado político recibido y por tanto su justificación implica la negación del par de principios (carismático+tradicionalista), eje del discurso legitimador del Antiguo Régimen, y su sustitución por el nuevo par (iusnaturalista + volitivo inmanente) cimiento del discurso alternativo. Esto implica grandes dificultades para usar la historia en beneficio de la revolución. Más bien exige lo contrario: el rechazo del pasado. No obstante, se procura, con mayor o menor fuerza y éxito en función de la mayor o menor confianza en sí mismas de las fuerzas revolucionarias, la búsqueda de antecedentes históricos (formas de "democracia" antigua o medieval) o metahistóricos (pacto primigenio desde el estado de naturaleza). En todo caso, la batalla por la apropiación de la historia está en estos casos ganada para la reacción y el tradicionalismo. Cuando estos se nacionalizacen, cosa que ocurre en todas partes antes o después, incorporarán la tradición como elemento fundamental de su particular ideología nacionalista y con ello reforzarán el uso de la historia en la creación y difusión de la correspondiente conciencia nacional.

En el tipo A, además, la exigencia antihistoricista es mayor pues la ruptura con el pasado es doble. Por otra parte, las condiciones en que nacen esas naciones americanas formadas por una minoría "blanca" en un entorno indígena a dominar o exterminar, y en todo caso a expropiar (sin contar los casos de abundante mano de obra esclava de raza negra), exigen un discurso con tres principios mayores (iusnaturalista, volitivo, etnicista), a los que pueden sumarse de modo más o menos velado incluso el derecho de conquista (destino manifiesto de los USA). La incoherencia teórica interna de estos discursos no es óbice para una extraordinaria eficacia real. En todo caso, aquí no vamos a ocuparnos de este tipo ni del C. Con el paso del tiempo, los episodios de

su historia real, adecuadamente reelaborados, serán la materia prima para la articulación acelerada de una historia/tradición nacional que complementen los aspectos básicamente volitivos del discurso inicial.

En el tipo B, el deseo de mantener la integridad territorial del Estado previo -que normalmente ha generado una u otra forma de protonacionacionalismo- mantiene latente la necesidad de apoyarse en aquellos aspectos de la historia y la etnicidad dominante que no sean frontalmente contrarios al proyecto nacional-liberal. En algunos casos, la profundidad y rapidez de la revolución establecen un breve eclipse en esto. Pero en otros casos, sea por tratarse de una transformación a muy largo plazo (Reino Unido), sea por la debilidad realtiva de los agentes transformadores (España), este historicismo liberal nunca desaparece de todo, ni siquiera en los momento de mayor confrontación. En todo caso, una vez pasado el momento propiamente revolucionario, hay una inevitable inversión de prioridades que afectan al propio concepto de nación y desde luego a la arquitectura interior del discurso legitimador, cuya finalidad deja de ser justificar el cambio, la revolución, para pasar a justificar la permanencia, la conservación. El reajuste consiste en una disminución de la importancia relativa de los principios volitivo y iusnaturalista -que no desaparecen pero si ven parcialmente desactivado su potencial desestabilizador- y una introducción o ascenso paralelos de los principios utilitarista y tradicionalista (en el sentido de una tradición propia inventada, que se va haciendo más consistente a medida que transcurre el tiempo). La integración gradual de parte de los antiguos partidarios del Antiguo Régimen en el nuevo sistema mediante un compromiso tanto socioeconómico como sociopolítico favorce esa evolución en el plano ideológico. Esto explica, en Europa, el valor fundamentador que adquiere el pasado incluso en aquellos casos, como el francés, en que durante la revolución este se había negado más radicalmente. Y que ese valor sea compartido, en aras de la consolidación de la conciencia nacional, por las ideologías liberales y tradicionalistas que operan en cada país por encima de las diferencias que las enfrentan.

Por otra parte, el subtipo B2 implica la aparición de nacionalismos sin Estado, que necesariamente han de apoyarse en un concepto de nación orgánico-historicista para resultar presentables. El uso de la historia es aquí consustancial con la existencia misma de esos movimientos y con la posibilidad -que depende de muchos otros factores

además- de que lleguen a generar una conciencia nacional alternativa que, si consigue ser socialmente mayoritaria, dará lugar a una nación sin Estado. Pero el mismo ascenso de estos nacionalismos exige una reacción defensiva del nacionalismo del Estado en cuestión que, dado que esta competición se produce casi siempre cuando la nación-Estado ya ha asentado parcialmente su legitimidad en la historia, ha de desarrollarse al menos en parte, para poder deslegitimar a estos competidores, en el mismo terreno de confrontación planteado por estos, es decir, en el terreno de la historia.

Todos estos fenómenos combinados explican por qué, desde el período posnapoleónico, el siglo XIX es en Europa el *siglo de la historia* y por qué la fundamentación historicista de la existencia de la nación afecta a **todos** los nacionalismos, con independencia del predominio dentro de cada cual de esta o aquella ideología. Presentar la nación propia como algo que existió desde una época muy remota y la historia de todos los grupos humanos que integran actualmente esa supuesta nación como algo movido por un imparable y continuo *telos* nacionalizador es una exigencia ineludible y universal. El ingrediente histórico es fundamental en el cóctel de ideas que se sirve a la sociedad en cuestión -desde el Estado o contra él- para crear una conciencia/identidad cuanto más extendida y asumida mejor. Y para ello se usan en cada momento los medios de difusión disponibles (escuela, prensa, ejército, símbolos, efemérides patrióticas, etc).

Naturalmente todo esto incide de modo directo sobre la escritura de la historia o historiografía. En el siglo XVIII esta, junto con las obligadas producciones concordantes con el servicio del Estado y el protonacionalismo de algunos países, había desarrollado también tendencias racionalistas, crítico-eruditas y cosmopolitas, alimentadas intelectualmente por la oposición de la mayoría de los *philosophes* a una parte o a todos los fundamentos del Antiguo Régimen. Al calor de esa oposición, preludio de las revoluciones liberales, la historiografía había adquirido, en su conjunto, cierto grado de autonomía respecto de la política. Esta autonomía relativa deaparece casi por completo durante el siglo XIX. La historia se nacionaliza para poder contribuir a la nacionalización de la sociedad. Y en consecuencia la historiografía se subordina al pragmatismo nacionalista, de modo que asistimos a un cuasi monopolio de historiografías de ese carácter, producidas en gran parte por autores en los que

convergen los roles de político e historiador.

No obstante, tres procesos preparan el camino a la recuperación gradual de la autonomía relativa de la historiografía, que comienza a finales del siglo XIX y continúa *in crescendo* hasta hoy, sin que esto implique nunca la extinción de la interacción entre historia y conciencia nacional.

El primero es el propio cambio cualitativo que supone la revolución liberal, y en general el *nation-building*, en la significación social de la política. Referir la soberanía a la nación -con independencia de cómo se conciba esta- implica la existencia de una *sociedad política*, en el sentido de que la política deja de ser patrimonio exclusivo de las clases dominantes o las élites gobernantes para pasar a constituir un ingrediente de la vida cotidiana de partes crecientes de la sociedad y, si es posible, de la sociedad toda. La competencia sociopolítica -de uno u otro tipo- es consustancial con la existencia misma del sistema. Para afrontarla con ciertas posibilidades de éxito, cada opción ha de procurarse adeptos convenciéndolos de la bondad y conveniencia de su propuesta, es decir, elaborando y difundiendo una determinada ideología política. Y estos nuevos ideosistemas colectivos son cualitativamente distintos de los socialmente totalizantes que caracterizaban a las sociedades precontemporáneas. Y si bien es cierto que la mayoría de las ideologías decimonónicas incorporan como ingrediente más o menos central este o aquel concepto de nación propia, tambien lo es que contienen mucho más. Y esos otros contenidos son diferentes e incluso totalmente contrarios entre una ideología y otra. Al tiempo que se nacionalizan, las sociedades se ideologizan. Lo primero tiende a unirlas en el caso de que en su seno sólo opere un referente nacional socialmente significativo, y a dividirlas si son más de uno; lo segundo tiende siempre a dividirlas. Divisiones que entrañan una diversificación historiográfica, pues toda ideología ha de contener, no sólo una diagnosis del presente y un proyecto de futuro, sino también una determinada concepción del mundo y de la historia. Esta diversificación, unida a los otros dos procesos, contribuye a largo plazo a liberar parcialmente a la historiografía del monopolio nacionalista.

El segundo proceso es, en realidad, una parte del anterior. Consiste en el nacimiento y propagación de ideologías que niegan la legitimidad nacional en general. Nacidos de las tensiones socioeconómicas que trae consigo la industrialización y, en

general, el desarrollo del capitalismo, los *internacionalismos* aportan su propia visión de la historia, sobre todo en sus modalidades marxistas, una visión que pretende socavar las conciencias nacionales y lo consigue en la medida en que es asumida por sectores crecientes de las clases trabajadoras y, en mucha menor medida, de las clases medias. Y aunque sabemos bien -sobre todo por lo ocurrido en 1914- que a la hora de la verdad las identidades nacionales demuestran un gran fortaleza frente a las identidades de clase, no por ello dejan estas de tener importancia para la cuestión que nos ocupa. De todas estas, la más relevante para la evolución de la historiografía es el materialismo histórico. Aunque tarda mucho en generar una historiografía propia, al final lo hace y ayuda poderosamente a sacudir la tutela nacionalista, aunque induzca otras tutelas.

El tercero es la profesionalización del historiador, que acentúa su diálogo con otras disciplinas y además lo pone paradójicamente en condiciones de mayor independencia respecto de la política. Son de reseñar aquí las influencias, primero del positivismo y despues de las filosofías *fin de siècle*.

Todo esto empieza a tener frutos tangibles, en el plano puramente historiográfico, en el período de entreguerras, frutos que madurarán después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, de momento tiene pocas consecuencias sobre el uso de la historia en los mecanismos de nacionalización. Ese uso sigue estando muy subordinado a los avatares políticos de una época de extraordinaria conflictividad. De hecho, la historiografía nacionalista llega a su paroxismo en los países que entran en el fascismo o en las múltiples dictaduras socialcatólicas o parafascistas de la época. Los enfrentamientos internacionales que preceden y desembocan en la guerra refuerzan aún más ese fenómeno en todas partes. Para que la renovación historiográfica de entreguerras tenga repercusiones sociales perceptibles habrá que esperar a la posguerra, cuando las escuelas nacidas en la anteguerra vayan ocupando posiciones en la Universidad y a partir de ahí incidiendo en la formación de los profesores de enseñanza primaria y secundaria, así como en los contenidos de los libros de texto. En todo caso, la propagación de estas nuevas historias, menos nacionalistas, ocurre cuando las identidades nacionales ya están bien asentadas, por lo que como mucho contribuyen a relativizar algo sus contenidos, pero no a destruirlas. Además, esto no sucede en todas partes sino sólo en aquellos países que siguen siendo básicamente mononacionales y de

democracia representativa. En los demás, los caracteres de entreguerras se prolongan hasta fechas recientes, en que la democracia se extiende por toda la Europa occidental.

Por otra parte, esto coincide con otros dos hechos que contribuyen a debilitar aún más la nacionalización de la historiografía en ese mismo ámbito geográfico: el descrédito en que incurren los nacionalismos, al principio por los excesos de las potencias del Eje y la pervivencia de ciertas dictaduras, y al final por los violentos rebrotes que siguen al hundimiento del llamado socialismo real; y el proceso de unificación europea, que crea la necesidad de fundamentar una legitimación complementaria/alternativa a las viejas naciones-Estado. A esto hay que sumar los nuevos modos de socialización y formación de la opinión pública (especialmente los nuevos *mass-media*), así como los súbitos cambios culturales recientes, especialmente entre la juventud, que disminuyen bastante la importancia relativa de los mecanismos tradicionales, y en particular de la escuela como difusora de la visión dominante del mundo y de la propia nación, con la consiguiente repercusión sobre la función nacionalizadora de la historia. No obstante, tampoco conviene minimizar en exceso el papel que aún cumplen estas, pues siguen siendo, y más con la universalización de la enseñanza primaria y secundaria, las vías por las que llegan a la mayoría las pocas ideas que esa mayoría tiene sobre su ser colectivo y su pasado.

Todo esto complica mucho la relación entre historia y conciencia nacional en las sociedades actuales y hace realmente difícil un análisis satisfactorio, quizá porque la propia proximidad no haya permitido aún las investigaciones imprescindibles.

En el caso de España, en cambio, un conjunto de circunstancias han hecho que pervivan con más fuerza los caracteres más antiguos de esa relación. Sobre todo, dos: la consolidación de identidades nacionales competidoras con la española dentro del mismo Estado y la anómala longevidad de la dictadura de Franco.

No hay espacio aquí ni siquiera para esbozar el largo proceso histórico que lleva al nacimiento y desarrollo de tres nacionalismos alternativos al español (catalán, vasco, gallego), de muy desigual carácter, trayectoria e incidencia social. En todo caso, lo cierto es que esos nacionalismos arraigan lo suficiente, en especial los dos primeros,

para crear unas identidades nacionales irreversibles a corto y medio plazo.[1] Como todos los nacionalismos europeos sin Estado, han de basar el *nation-building* que impulsan en la defensa de la etnicidad y en la difusión de una determinada versión de la historia de su comunidad que lleve a esta a asumir que constituye una nación desde épocas muy remotas. La instauración del Estado de las Autonomías ha tenido sobre la cuestión nacional española dos consecuencias mayores, y en cierto modo contradictorias. Por un lado, al satisfacer en parte sus demandas, ha contribuído a desactivar su posible radicalización (con la excepción trágica pero aislada de ETA), a neutralizar la proclividad independentista de todo nacionalismo, como ya había ocurrido con el Estado integral de la II República. Pero, por otro lado, ha creado un marco institucional y competencial favorable al reforzamiento de esas identidades nacionales alternativas, con lo cual sitúa el pleito nacional en una cota más baja de conflictividad pero al mismo tiempo contribuye a estabilizarlo como tal conflicto.

Es ya un lugar común señalar que el abuso de la retórica y de la historia nacionalistas por parte del franquismo llevó a una gran parte de la población -y de los intelectuales e historiadores demócratas- a identificar nacionalismo español con dictadura y parafascismo, lo que generó en quienes se consideran miembros de la nación española pero no franquistas una mala conciencia nacional que provocaba su rechazo a explicitar su verdadera lealtad nacional y a afirmar que sólo son nacionalismos los referidos a supuestas naciones sin Estado o aquellas ideologías estatalistas de extrema derecha. La asunción de la Constitución de 1978, a pesar de su muy explícito Art. 2, que define la nación española en su originario sentido liberal (y ahora también democrático) no es, según ellos, nacionalismo, sino, en el mejor de los casos, "patriotismo constitucional". Estos camuflajes y juegos de palabras, motivados inicialmente por el rechazo de la dictadura, resultan además un útil recurso dialéctico para descalificar a los contrarios nacionales internos. Por otra parte, una vez pasados los primeros momentos de desconcierto nacional de los demócratas y los últimos coletazos del nacionalismo español

---

[1] Desarrollo algo más esta cuestión en "Identidad regional e identidad nacional en España. De la Guerra del francés a la Guerra Civil", Congreso *Los 98 Ibéricos y el mar*, Lisboa, 28-30 abril 1998, pro ms.

reaccionario, los parámetros plurinacionales en que se instala la vida política real de la España de la Segunda Restauración hacían inevitable, y conveniente, una redefinición y un cierto rearme del nacionalismo español democrático (se le llame como se quiera) para responder al avance continuado de los otros nacionalismos. Tal empieza a suceder desde 1982 (recuérdese la significativa percepción norteamericana del nuevo gobierno español como "esos jóvenes nacionalistas"). Y como es lógico, ese rearme se aviva -y sobre todo se modula de otro modo- con la llegada al poder de un gobierno de derechas en 1996.

Creo que todo esto tiene una serie de repercusiones sobre la relación entre historia y conciencia nacional:

. En el ámbito de la historiografía, en España se producen, aunque con considerable retraso, evoluciones paralelas a las de Europa. Salvo muy honrosas pero necesariamente escasas excepciones anteriores, la renovación empieza en la década de los setenta con la incorporación al cuerpo de historiadores profesionales de jóvenes investigadores, forjados casi todos en la oposición al franquismo, que abominan en su gran mayoría del pragmatismo nacionalista. En el ámbito "español", este alejamiento entre nueva historiografía y conciencia nacional (española) discurre al principio en paralelo con la mala conciencia nacional de los demócratas, y por tanto no es problemática. Esto se refleja también en el brusco cambio que experimentan los libros de texto de las enseñanzas primaria y secundaria.

En los ámbitos "catalán", "vasco" y "gallego" las cosas son más complicadas precisamente porque aquí sucede lo contrario con el ambiente político e intelectual: hay desde el principio unas relaciones difíciles entre la necesidad de autoafirmación nacional de los respectivos nacionalismos en clara expansión social (que sigue reclamando altas dosis de pragmatismo nacionalista en la escritura de la historia) y las exigencias de independencia, distanciamiento y rigor a las que quieren ser fieles los nuevos historiadores. Al final, esto casi siempre acaba produciendo dolorosas escisiones y enfrentamientos en el seno del gremio, una parte del cual se acomoda, por convencimiento o por conveniencia, al papel de historiadores orgánicos del nacionalismo en cuestión. El peso relativo de la influencia de una u otra postura en los libros de texto y en la enseñanza de la historia depende de que el nacionalismo gobierne o no en la

Comunidad Autónoma, así como de las características de la sociedad civil correspondiente, sobre todo del mapa ideológico de sus intelectuales y de las editoriales. En todo caso, el nacionalismo tiene siempre otros medios para usar intensivamente la historia propia en el desarrollo de la conciencia nacional: historiadores aficionados, revistas, efemérides sin cuento, etc.

Frente a esta ofensiva de las historias "regionales", se empieza a producir en los últimos años la reacción en defensa de la "historia nacional" (española), pudorosamente rebautizada hoy como "historia común". Primero fueron los lamentos porque se dedicasen tantas energías a investigar el pasado de las comunidades subestatales y hasta de pueblos y ciudades, y tan pocos al estudio del Estado y del conjunto. Después han venido las acusaciones de que se ocultaba la historia común en la enseñanza dominada por los nacionalistas periféricos, e incluso por cualquier periférico aunque no sea nacionalista. Por último, y como antídoto contra visiones al parecer injustificadamente negativas del pasado español (y que por cierto constituyen una explicación **no nacionalista** de por qué hubo y hay en España una confrontación nacional crónica), algunos historiadores de diversa adscripción ideológica hacen correr la especie de que España fue un país "normal" (?), o dicho de otro modo, que no solo "va bien" hoy, sino que también "fue bien" ayer. La actitud hostil hacia las "jeremíadas" de los regeneracionistas, unida a la imagen complaciente y "moderna" del canovismo y de la Primera Restauración que se está propagando en este centenario completan el cuadro.

No voy a entrar en el fondo de la polémica que se está produciendo en múltiples planos, porque no es la función de estas páginas. Simplemente la traigo a colación como indicio, creo que suficientemente ilustrativo, de que en España la confrontación de identidades nacionales continúa, y continuará mucho tiempo. Y que esto implica que aquí sigue muy viva la vieja función de la historia como alimento de la conciencia nacional propia y ariete contra la conciencia nacional ajena. Los historiadores que se declaran objetores en esta reyerta son los mejor situados para arbitrar un compromiso historiográfico acorde con el compromiso político del que nació el Estado de las Autonomías, aunque es posible que sólo consigan seguir recibiendo proyectiles desde todas las trincheras.

Santiago de Compostela, 28 de febrero de 1998.

ANEXO 5

ACTAS DE LAS REUNIONES DEL PLENO Y DE LA COMISIÓN PERMANENTE

Ministerio de Educación y Cultura

ORDEN de 15 de febrero de 1998 por la que se nombra al Letrado Mayor del Consejo de Estado a D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, Presidente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación, encargado de dictaminar sobre la enseñanza de Humanidades en la Educación Secundaria.

De conformidad con el acuerdo adoptado por la Conferencia de Educación en su sesión celebrada en Las Palmas de Gran Canaria el 31 de enero de 1998 sobre constitución de un Grupo de Trabajo de carácter interdisciplinar para emitir un dictamen sobre la situación de las enseñanzas de las Humanidades en la Educación Secundaria.

En ejecución del acuerdo adoptado por el Consejo de Ministros en reunión del día 6 de febrero de 1998 por el que, al amparo del artículo 14.2 de la Ley Orgánica 3/1980 del Consejo de Estado se formuló la petición prevista en dicho precepto para que el Letrado Mayor de ese Alto Cuerpo fuese designado Presidente del mencionado Grupo de Trabajo.

Vista la designación efectuada por el Presidente del Consejo de Estado el 13 de febrero de 1998 en favor del indicado Letrado Mayor del Consejo de Estado, este Ministerio ha resuelto:

1º) Nombrar al Letrado Mayor del Consejo de Estado D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona Presidente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación, encargado de dictaminar sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria.

2º) El desempeño de la Presidencia del Grupo de Trabajo no devengará retribución fija alguna, sin perjuicio de la percepción de dietas y reembolso de gastos de viajes y por reuniones y conferencias con cargo a los conceptos presupuestarios 230 y 231 del crédito 05.421.A y al concepto 22606 del crédito 09.421.A.

Madrid, 19 de Febrero de 1998
LA MINISTRA,

E. A

Fdo.: Esperanza Aguirre y Gil de Biedma.-

Ilmos.Sres: Subsecretario del Departamento y
Secretario General de Educación y Formación Profesional.

ACTA DE LA REUNIÓN DEL PLENO DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DIA 3 DE ABRIL DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Julián Marías Aguilera
Dña. Carmen Iglesias Cano
D. Carlos Seco Serrano
Dña. Josefina Gómez de Mendoza
D. Gregorio Monreal Zía
Dña. Itziar Idiazabal Gorrotxategui
Dña. MªDolores Valverde Lamsfus
Sr. Jaume Jané i Bel
Sra. M. Dolors Ribelles Buxaderas
Sr. Jaume Sarramona López
D. Ángel González Fernández
D. Manuel Díaz y Díaz
D. Juan Santaella López
D. Antonio Rodríguez Almodovar
D. Arsenio Moreno Mendoza
Sr. Josep Vicent Felip Monlleo
D. Joaquín Calomarde Gramaje
D. José Marín Guerrero
D. Carlos Guitian Ayneto
D. Antonio Pérez García
D. Rafael Alvira Domínguez
D. José Gay Bochaca
D. Antonio Sola Alayeto
Sr. Miquel Vives Madrigal
Dña. Mª Ester Melero de Pablo

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey, 1, a las 16,30 horas del día 3 de abril de 1998, con asistencia de los señores reseñados al margen, da comienzo la sesión constitutiva del Pleno del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el siguiente Orden del Día

1.- Constitución del Pleno del Grupo de Trabajo para el estudio de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria.

2.- Palabras del Presidente.

2.1. Normas de funcionamiento.
2.2. Calendario de trabajo.

3.- Informe sobre las sesiones de la Comisión Permanente.

4.- Reflexiones de los Sres. Vocales en torno a la labor encomendada.

5.- Ruegos y preguntas.

Tras unas breves palabras de bienvenida el Presidente, dió pasó al examen del Orden del Día que se desarrolló de la siguiente forma:

1. Constitución del Pleno del Grupo de Trabajo para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria.

El Secretario del Grupo de Trabajo dió lectura al Acuerdo de la Conferencia de Educación de fecha 31 de enero de 1998 por el que se constituye el Grupo de Trabajo para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria y por el que se fijan las cuestiones a las que habrá de responder el dictámen cuya elaboración se encomendó al mencionado Grupo de Trabajo.

Asimismo fueron leídas por el Secretario las normas de funcionamiento por las que se regirán las actividades del Grupo de Trabajo y la composición del mismo.

El Presidente declaró formalmente constituído el Grupo de Trabajo para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria.

2. Palabras del Presidente.

El Presidente pronunció unas palabras introductoras en las que analizó las características específicas del órgano que se acababa de constituir, enumeró las dificultades a la que el mismo se tendría que enfrentar y ponderó la calidad de sus miembros, que cubrían las distintas facetas de la enseñanza y garantizaban la altura del díctamen que se les había encomendado.

A continuación explicó el procedimiento que se había establecido para la elaboración del dictamen y las funciones que, en este procedimiento, correspondían a cada uno de los órganos creados en el seno del Grupo de Trabajo: Pleno Comisión Permanente, Secciones y Ponencias y Subgrupo de Apoyo.

Por último, fijó un calendario provisional para las reuniones del Pleno que, en principio, se celebrarán los días 8 de mayo, 18 y 19 de junio y 25 y 26 de junio pasándose así al siguiente punto del Orden del Día.

3. Informe sobre las sesiones de la Comisión Permanente.

A petición de la Comisión Permanente, es el Presidente el que informa sobre las sesiones que aquella ha celebrado hasta la fecha.

En la primera sesión, celebrada el pasado día 13 de marzo, la Comisión Permanente conoció la designación del Secretario del Grupo de Trabajo, aprobó la propuesta del Presidente sobre la designación de un Subgrupo de Apoyo compuesto, con carácter abierto, por D. Regino García Badell, D. Xavier Gisbert da Cruz, Dña. Mercedes Muñoz Repiso y D. José Luis Pérez Iriarte; aprobó el borrador del indice, sujeto a posibles modificaciones, al que habrá de ajustarse el dictamen del Grupo de Trabajo y creó las Secciones de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Lengua Castellana y Literatura y Filosofía y Cultura y Lenguas Clásicas.

En la sesión celebrada el mismo día 3 de abril por la mañana, la Comisión Permanente fué informada de los trabajos realizados hasta la fecha por el Subgrupo de Apoyo así como de las deliberaciones de las Secciones de Lengua Castellana y Literatura y Filosofía y Cultura y Lenguas Clásicas.

Asimismo, la Comisión Permanente, en su sesión de 3 de abril, tuvo conocimiento del documento elaborado por los representantes de Cataluña en el Grupo de Trabajo, en el que éstos fijan algunos criterios sobre la elaboración y el contenido del dictamen; acordó, a propuesta del representante del País Vasco, solicitar las ponencias del Congreso, recientemente celebrado en Vitoria, de la Asociación de Profesores de Historia Contemporánea y decidió ofrecer la posibilidad de pronunciarse sobre las materias objeto del dictamen a aquellas Comunidades Autónomas que, por carecer de competencias educativas plenas, no están representadas en el Grupo de Trabajo.

Tras el informe del Presidente se pasó al siguiente punto del Orden del Día.

4. Reflexiones de los Sres. Vocales en torno a la labor encomendada.

El Presidente abrió un turno de intervenciones en el que, sucesivamente, hicieron uso de las palabra el Sr. Sarramona, la Sra. Iglesias, el Sr. Alvira, el Sr. Rodríguez Almodovar, la Sra. Ribelles, el Sr. Calomarde, la Sra. Gómez de Mendoza, el Sr. Marías y el Sr. Seco.

El Sr, Marías, en su intervención, puso de relieve la conveniencia de que todos y cada uno de los miembros del Grupo de Trabajo formulasen muy brevemente por escrito -no más de un folio- sus consideraciones sobre la tarea encomendada al Grupo de Trabajo lo que, a su juicio, contribuiría a fijar unos criterios que le permitirían avanzar más rápida y ordenadamente.

Terminado el turno de intervenciones, el Presidente hizo un resumen de los puntos principales que, a su juicio, se desprendían de las mismas, puntos que son los siguientes:

a) Delimitación previa del concepto de Humanidades.
b) Consideración de la importancia que la formación, la motivación y el aprecio social del profesorado tienen en la enseñanza de las Humanidades y en la educación en general.
c) Determinación de las Secciones que se han de constituir para el estudio de las distintas áreas humanísticas.
d) Fijación de unos criterios comunes que sirvan para orientar las actividades del Grupo de Trabajo.

Tras este resumen, el Presidente abre un nuevo turno de intervenciones en el que solicita que los Sres Vocales se pronuncien sobre los cuatro puntos anteriormente mencionados.

Toma la palabra la Sra. Iglesias quien pone de manifiesto la dificultad que entraña analizar puntos tan importantes sin una previa y reposada reflexión por lo que apoya la propuesta anteriormente formulada por el Sr, Marías y solicita que cada uno de los Sres. Vocales envie sus apreciaciones por escrito.

La propuesta de la Sra. Iglesias es expresamente apoyada por el Sr. Gay quien solicita que se suspenda en este punto la sesión y que los criterios expresados por escrito por los Sres. Vocales, una vez analizados y refundidos, sean objeto de debate en un próximo pleno. A esta opinión se adhieren el Sr. Jané, el Sr. Marías, el Sr. Alvira y el Sr. Santaella quien, a su vez, solicita que el escrito de los Sres. Vocales no se limite a los puntos enumerados por el Presidente sino que se amplíe a todos aquellos aspectos que cada uno de los Sres. Vocales considere de interés para la elaboración del dictamen solicitado.

El Presidente, a la vista de las opiniones formuladas por los Sres. Vocales, solicita de todos y cada uno de ellos la remisión, inmediatamente después de la Semana Santa, de un breve escrito en el que se plasmen sus criterios sobre los puntos debatidos, los cuales, una vez refundidos, serán sometidos a la consideración del Pleno en una sesión posterior.

Sin otros puntos que debatir, el Presidente levanta la sesión a las 18,15 horas.

EL SECRETARIO,

Vº Bº
El Presidente

ACTA DE LA REUNIÓN DEL PLENO DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DÍA 8 DE MAYO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca Prado
D. Gregorio Monreal Zía
Sr. Jaume Jané i Bel
D. Ángel González Fernández
D. Juan Santaella López
Sr. Josep Vicent Felip Monlleo
D. Carlos Guitián Ayneto
D. Rafael Alvira Domínguez
Sr. Miquel Vives Madrigal
D. Carlos Seco Serrano
Dña. Josefina Gómez Mendoza
Dña. Itziar Idiazabal Gorrotxategui
Dña. MªDolores Valverde Lamsfus
Sra. M. Dolors Ribelles Buxaderas
Sr. Jaume Sarramona López
D. Manuel Díaz y Díaz
Dña. Mar Pérez Marsó
D. Antonio Rodríguez Almodovar
D. Arsenio Moreno Mendoza
D. Joaquín Calomarde Gramaje
D. José Marín Guerrero
D. Antonio Pérez García
Dña. Candelaria Suárez López
D. José Gay Bochaca
D. Antonio Sola Alayeto
Dña. Mª Ester Melero de Pablo
Sr. D. Josep Juan Vidal

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey, 1, a las 12:00 horas del día 8 de mayo de 1998, con asistencia de los señores reseñados al margen y la de D. Regino García-Badell Arias, D. Xavier Gisbert, Dña. Mercedes Muñoz-Repiso y D. José Luis Pérez Iriarte, miembros del Subgrupo de Apoyo, da comienzo la sesión del Pleno del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el siguiente Orden del Día:

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión de la sesión plenaria del día 3 de abril.

2.- Informe sobre los trabajos desarrollados por la Comisión Permanente. Presentación de documentación.

3.- Informes y deliberación sobre los folios presentados por las Sras. y Sres. Vocales del Pleno.

4.- Ruegos y preguntas.

En primer lugar, el Presidente, tras saludar brevemente a los asistentes, explica el contenido de la carpeta de documentación repartida a los Sres. Vocales y les ruega que procedan al examen de los documentos contenidos en la misma y que, en el plazo de 15 días, remitan las observaciones que sobre los diversos documentos estimen pertinente formular. Los documentos repartidos fueron los siguientes:"La enseñanza de las Humanidades en la Unión Europea. Estudio Comparado" y su anexo "La enseñanza de las Humanidades en algunos países de la Unión Europea y en Suiza. Descripción por países". Asimismo se repartió un informe de las aportaciones presentadas por los componentes del Grupo de Trabajo, la recopilación de dichas aportaciones y un anexo con cuadros y gráficos comparativos del peso relativo de las materias humanísticas en los planes de estudios españoles.

Posteriormente, explica cuál va a ser el desarrollo de la sesión así como la evolución que están siguiendo los trabajos de elaboración del dictamen, para lo cual recuerda el esquema del borrador del Índice y, a la vista del mismo, señala los epígrafes que ya han sido objeto de consideración por la Comisión Permanente.

Tras esta introducción, se aborda el examen de los puntos contenidos en el orden del día de la reunión.

1. Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión de la sesión plenaria del día 3 de abril.

El acta de la mencionada reunión se aprueba por unanimidad sin observaciones.

2. Informe sobre los trabajos desarrollados por la Comisión Permanente. Presentación de documentación.

El Presidente cede la palabra a Dª. Mercedes Muñoz Repiso, miembro del Subgrupo de Apoyo, para que explique el contenido del documento relativo a la Enseñanza de las Humanidades en los sistemas educativos europeos.

Terminada la exposición de la Sra. Muñoz Repiso, el Presidente reitera su petición de que, en el plazo de 15 días, se remitan las observaciones que los Sres. Vocales estimen oportuno formular al documento objeto de exposición.

Posteriormente cede la palabra a D. José Luis Pérez Iriarte, asimismo miembro del Subgrupo de Apoyo, para que explique las grandes líneas del estudio que se está realizando sobre la evolución histórica de la Enseñanza de las Humanidades en España, advirtiendo expresamente que la última versión del documento en el que se plasma dicho estudio no ha sido todavía objeto de consideración por la Comisión Permanente.

Terminada la exposición del Sr. Pérez Iriarte, el Presidente resume las que, a su juicio, podrían ser algunas de las conclusiones que se desprenden de las anteriores exposiciones.

El estudio comparativo revela que el problema de la Enseñanza de las Humanidades es un problema candente que afecta a muchos países de nuestro entorno. España ocupa la penúltima posición en lo que se refiere a las horas dedicadas a la enseñanza de la Lengua. En cuanto a la enseñanza de la Historia, la situación es, desde el punto de vista cuantitativo (horas dedicadas al mismo) similar a la de otros países europeos, aunque, desde el punto de vista cualitativo, los países de nuestro entorno dedican una mayor atención a la Historia Europea y Universal. Los estudios de Latín y Griego se encuentran, por lo general, en retroceso (Italia y Grecia son dos grandes excepciones), y este retroceso es notorio en España. En cuanto a la Filosofía, España se encuentra también en la zona baja de la tabla en la que se recogen las horas lectivas dedicadas a dicha materia. El Presidente señala, asimismo, que España es uno de los pocos países de Europa que, al final de la Enseñanza Secundaria, no practica ningún examen o prueba de certificación específica para esta enseñanza, similar, por ejemplo, al Abitur alemán.

Respecto a la evolución de la Enseñanza de las Humanidades en España, el Presidente señala que la situación se ha modificado mucho como consecuencia de la optatividad actualmente existente. Así, los estudios mínimos de Humanidades han sufrido un cierto retroceso, mientras que la situación es diferente para los alumnos que vayan optando por las materias humanísticas. El Latín y el Griego han desaparecido como materias comunes y obligatorias y el estudio de la Filosofía se ha reducido mucho en el conjunto de los estudios mínimos de Humanidades.

A continuación, se pasa al análisis de los trabajos realizados por las distintas Secciones para lo que el Presidente cede la palabra a distintos miembros de las mismas para que expliquen las deliberaciones habidas en cada una de las Secciones.

Interviene en primer lugar la Sra. Ribelles que expone las deliberaciones de la Sección constituida para el análisis del alcance del concepto de humanidades. La Sra. Ribelles explica los trabajos de la Sección y, como consecuencia de los mismos, propone ampliar el concepto de humanidades con las materias que contribuyen a la formación artística y musical. Otras materias no parece posible que puedan ser incluidas aunque la Sra. Ribelles pide que no se cierren los ojos a la tecnología y enfatiza la importancia del dominio de las lenguas.

Se propone asimismo la adopción de una línea de trabajo para todas las Secciones, consistente en analizar en cada una de las materias objeto de estudio la función o la aportación de la misma a la formación integral de los alumnos, su tratamiento en la L.O.G.S.E y las posibles propuestas alternativas.

A continuación interviene el Sr. Piñeiro para explicar las deliberaciones de la ponencia de Lenguas y Cultura Clásica. La Sección parte del criterio de que ningún alumno debe salir de la ESO sin haber tenido un contacto con el mundo clásico. Para ello ofrece la posibilidad de que se introduzca la materia en 3º de ESO y, como optativa en 4º, pero dentro de una nueva consideración de la optatividad.

Respecto al Bachillerato, se estima que el latin debe ser obligatorio en 1º y 2º del Bachillerato de Humanidades y en 1º del de Ciencias Sociales. El Griego debe ser optativo en la modalidad de Humanidades.

El Sr. González, explica, a continuación, los trabajos de la ponencia de Filosofia. En la misma se estima que la Ética de 4º de ESO debe ser una asignatura independiente, impartida desde perspectivas filosóficas. La Filosofía debe ser una asignatura fundamental en el Bachillerato que, en ningún caso, disminuya su importancia con respecto a la que tiene en el B.U.P. Solicita que haya un segundo curso común de Filosofia y que, si sólo fuese posible uno, éste sea de Historia de la Filosofía pasando de tres a cuatro horas semanales.

Los debates de la Sección de Lengua Castellana y Literatura fueron explicados, a continuación, por el Sr. Santaella. La primera reflexión de la Sección se centra en la necesidad del estudio de las lenguas extranjeras y de las lenguas oficiales de las Comunidades Autónomas para lo que propone que la Sección se denomine de Lengua y Literatura. Las finalidades educativas de la Enseñanza Primaria en esta materia deben centrarse en las cuatro destrezas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar o comprender). Plantea también la necesidad de ampliar el tratamiento de la Lengua y la Literatura especialmente en el Bachillerato. Se menciona también la necesidad de concretar el currículo, de una mejor secuenciación del currículo para evitar reiteraciones, de la posibilidad de recomendar autores y periodos literarios y de la posible aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la Lengua y Literatura.

Además esta Sección se ha planteado otras cuestiones como son el fomento de la educación humanística en el Bachillerato, la formación y la motivación del profesorado, la ampliación del horario de Lengua y Literatura, la reconsideración de la optatividad que se estima puede ser de interés para todas las Secciones, pues en la actualidad existe un excesivo número de asignaturas optativas, la metodología en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la formación inicial y continua del profesorado, la atención a la diversidad abordando la diversificación antes de los dieciséis años y el fomento de la lectura. El Sr. Santaella indica que la Sección ha acordado que, para la próxima reunión, cada uno de los miembros aporte un borrador de texto pues, sobre muchas de las cuestiones anteriormente mencionadas, existe ya un acuerdo básico.

Por último, el Sr. Guitián informa sobre las deliberaciones de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El Sr. Guitián enuncia las cuestiones que han sido objeto de las deliberaciones de la Sección señalando en primer lugar la reconsideración de la optatividad para introducir una mayor racionalidad en la misma, así como la necesidad de hacer compatibles diversidad y comprensividad mediante la apertura de diversos itinerarios. Plantea los problemas de la Formación del Profesorado agudizados por la desaparición de los antiguos cursos comunes de Filosofía y Letras y por la creciente especialización de la Universidad. Respecto a los problemas específicos de la enseñanza de la Historia señala el criterio de que ésta no debe limitarse al mundo actual pues la importancia del pasado es fundamental para comprender el presente; asimismo plantea la necesidad de prestar atención a la

cronología como hilo conductor de la enseñanza y de una adecuada secuenciación de la misma; también plantea que los estudios de Historia deben comprender la Historia Europea y la Universal y la necesidad de encontrar un equilibrio entre la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. La enseñanza de la Historia de España debe contemplar la diversidad de ésta dando una visión amplia de la Historia común y compleja de los españoles. Por último, mencionó la posible conveniencia de establecer o reforzar algunos objetivos que orienten la enseñanza de estas materias así como la necesidad de insisir en la importancia de la lectura y la conveniencia de estudiar el papel que las nuevas tecnologías pueden tener en la enseñanza de estas materias.

Antes de pasar al siguiente punto del orden del día, el Sr. Jané solicitó, con respecto a todo lo anterior, que en los esquemas de los documentos analizados figuren las pirámides demográficas y de escolarización así como las proporciones actuales; que cada uno de los portavoces de las Secciones haga un resumen escrito de su intervención; que se recoja y aporte documentación sobre Formación del Profesorado y que se contemplen las diferencias entre el llamado territorio MEC y las Comunidades Autónomas.

3. <u>Informes y deliberación sobre los folios presentados por las Sras. y Sres. Vocales del Pleno.</u>

Ya en sesión de tarde, se aborda el tercer punto del Orden del día.

La primera intervención corresponde al Sr. Seco quien se manifesta impresionado por las intervenciones del Sr. Sola en la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y solicita un Pleno específico para estudiar los problemas del profesorado.

La Sra. Ribelles coincide en la importancia del problema, pero estima que no se pueden estudiar las dos cosas conjuntamente por lo que sugiere la creación de un grupo de trabajo específico para estudiar esta cuestión.

Tras un debate sobre esta materia en la que intervienen varios Vocales, se acuerda no constituir un Grupo de Trabajo específico y que cada Sección haga las referencias al profesorado que estime oportunas.

El Sr. Sarramona solicita a continuación que cuantos utilicen las expresiones modalidades o itinerarios expliquen lo que quieren decir estas expresiones que no se encuentran en la LOGSE y que cuantos soliciten ampliaciones de horarios propongan alternativas que hagan estas ampliaciones viables

A continuación interviene el Sr. Sola quien señala que, aunque no se pretende un dictamen sobre la LOGSE, hay algunas cuestiones de carácter general que afectan a las Humanidades.

El Sr. Sola plantea diversas cuestiones y ofrece varias propuestas:

1. Evaluación. Que los objetivos no se formulen en términos de capacidades sino de resultados.

2. Que la programación y titulación dependan del profesorado evaluador.

3. Que la promoción no sea automática en ningún caso.

4. Que la titulación no se dé si no se han obtenido unos niveles mínimos.

5. Que la aplicación de la integración no atente a los derechos de otros alumnos.

6. Que los alumnos especialmente problemáticos sean atendidos mediante aulas, profesores y medios específicos.

7. Que se establezca una carta de deberes y derechos para los profesores.

El Sr. Piñeiro contesta a continuación al Sr. Sarramona explicando los conceptos de itinerarios y modalidades, término este último que se encuentra en la LOGSE que habla de modalidades de Bachillerato.

Sobre este mismo punto abundan la Sra. Melero y los Sres. Santaella y Gay.

El Sr. Sarramona aclara que sólo pide que no se utilicen palabras en un contexto de debate, sin clarificar lo que se quiere decir. Señala, además, que se abstiene de contestar al Sr. Sola pero que su interpretación es errónea y representativa de una concepción pedagógica anticuada.

A continuación, el Presidente solicita que se entre en el debate sobre las materias objeto de estudio por las Secciones, comenzando por la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Para ello, el Presidente, recogiendo la intervención que, sobre las deliberaciones de esta Sección había tenido por la mañana el Sr. Guitián, propone aquellas cuestiones específicas de la historia que, a su juicio, constituyen los puntos principales del debate. Estas cuestiones serían las siguientes:

- La comprensión del presente basándose en la historia
- la cronología como hilo conductor en la enseñanza de la historia
- la posible ampliación de la Educación Secundaria con una hora más de Ciencias Sociales, Geografía e Historia
- y el asunto, evidentemente fundamental, del conocimiento de la historia común.

Interviene en primer lugar el Sr. Seco quien, en principio, se remite a las explicaciones ofrecidas por el Sr. Guitián que, a su juicio, expresaban suficientemente bien los puntos de acuerdo alcanzados por la Sección.

Estos puntos de acuerdo se referían fundamentalmente a la necesidad de no convertir la Historia Antigua, Media y Moderna en un simple preámbulo para la Historia Contemporánea, que resulta incomprensible si no se conocen los antecedentes a partir de una fecha muy anterior a lo que es la Edad Contemporánea. Asimismo considera que al estudio de la historia hay que incorporarle el estudio de la expresión artística a través de las distintas etapas de la evolución de la Historia del Arte, pues así se entiende mejor la clave de la evolución cultural a lo largo de la historia.

La intervención del Sr. Seco es seguida por las intervenciones del Sr. Moreno y del Sr. Jané quienes ponen en cuestión que las deliberaciones de la Sección puedan ser calificadas de acuerdos.

El Sr. Moreno insiste en que, a su juicio, no se puede hablar sólo de Geografía e Historia pues ésto significaría traicionar el espíritu de la LOGSE, siendo necesario hablar de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sin parcializar las materias, dentro de una visión necesariamente compleja y mucho menos diacrónica de lo que, a tenor de lo anteriormente expuesto, podría parecer.

El Presidente, al hilo de las intervenciones anteriores, señala que, cualesquiera que sean las divergencias, hay que hacer un esfuerzo para avanzar en esta materia pues cualquier esfuerzo que se haga para evitar mitificaciones y manipulaciones de la historia nos lo agradecerán las generaciones venideras; porque esta es una cuestión que está por encima de las ideologías y el conocimiento de la historia da mucha perspectiva y mucha ironía sobre los conflictos, y enseña a interrogar al pasado para comprender mejor el presente y el origen de las contradicciones que caracterizan la sociedad actual.

Sobre este punto se producen diversas intervenciones de los Sres. Juan, Calomarde y de las Sras. Gómez Mendoza y Valverde que glosan y amplian las deliberaciones de la Sección y reflexionan sobre el grado de acuerdo alcanzado. El Sr. Juan pone de relieve el debate que se produjo en el seno de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia sobre la necesidad de introducir en el estudio de la historia la "extracontemporaneidad" pues de lo contrario se hurtaría al estudiante una visión sobre periodos muy importantes para la configuración de la España actual. Asimismo, pone de relieve los criterios favorables al estudio de la Historia del Arte y a la utilización de un hilo conductor cronológico en la enseñanza de la historia.

El Sr. Calomarde contesta al Sr. Jané e insiste en la necesidad, ya manifestada por él en la reunión de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de no empobrecer el conocimiento de la historia común que, por ser común, debe serlo para todos y que no quiere decir, en modo alguno, ni unidireccional ni unitaria. La Sra. Gómez de Mendoza pone de relieve lo mucho que se avanzó en la única reunión

celebrada de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia e insiste en la idea de que, aunque el área tiene carácter multidisciplinar, esto no puede conducir al empobrecimiento de cada una de las materias o a su disolución en una conjunto carente de límites concretos.

Subraya, para terminar, una idea en la que considera que se llegó a un acuerdo en la reunión de la Sección y es la de que nuestra actual pluralidad tiene sus claves en periodos anteriores a la Edad Contemporánea.

La Sra. Valverde, por su parte, señala que en la reunión de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se debatieron asuntos importantes, tales como el carácter exclusivamente contemporáneo que tiene la historia que se estudia en BUP o el problema de nuestra historia común, aunque no se alcanzaron conclusiones definitivas.

El Sr. Jané matiza su intervención inicial señalando que la Sección ha reflexionado sobre muchas ideas interesantes en las que se ha avanzado pero que no cree que se llegase a conclusiones acordadas y que hay que seguir trabajando en este punto.

A la vista de las deliberaciones, el Presidente decide convocar la próxima reunión de la Sección para el día 13 de Mayo a las 10.00h.

A continuación, el Presidente abre el debate sobre la Sección de Lengua y Literatura señalando la importancia de fomentar el hábito de la lectura.

La intervención del Presidente es seguida de varias intervenciones de los Sres. Santaella y Rodríguez Almodóvar y de las Sras. Gómez Mendoza, Ribelles, Suárez y Melero quienes abundan en la misma idea con diversas matizaciones que ponen de relieve la necesidad de que el hábito de leer se cree por todos los profesores y en todas las materias y no sólo en Lengua y Literatura, la utilidad de otras actividades como ir al teatro o visitar exposiciones o la conveniencia de que las Administraciones recomienden lecturas y autores que puedan consolidar la cultura literaria.

El Sr. Díaz interviene para poner de relieve la importancia de la escritura y la Sra. Ribelles insiste sobre la importancia de la expresión oral.

El Sr. Monreal señala la importancia fundamentel de todas estas cuestiones en la formación de alumnos críticos y el Sr. Sarramona plantea las posibilidades de los medios de comunicación y de la tecnología en esta materia. El Sr. de Cuenca señala que el estudio de la Literatura debe contemplar la Literatura Universal e indica que la creación del hábito de leer debe hacerse fomentando la lectura de los grandes clásicos que nunca nos defraudan.

Tras este debate, el Presidente indica que el próximo pleno se celebrará los días 18 y 19 de Junio y que para las reuniones de las Secciones se van a reservar los días 13 y 14 y 28 y 29 de Mayo.

Por último se aborda el debate sobre Filosofía y Lenguas y Cultura Clásica con una primera intervención del Sr. González quien se refiere a su anterior explicación de los debates de la Sección, señalando que, a pesar de la aproximación histórica propugnada en la misma, hay posturas, como la del Sr. Alvira, que propugnan una aproximación sistemática.

El Sr. Alvira justifica la validez de la visión sistemática y señala la importancia de la formación retórica dentro de los estudios clásicos.

El Sr. Gay solicita que a la cultura clásica se la denomine en la ESO bases culturales de Europa y que en primero de Bachillerato haya una historia de la Filosofía común a todas las modalidades.

El Sr. Rodríguez Almodóvar expresa sus dudas sobre la Historia como vía mejor para el estudio de las Filosofía y por último la Sra. Gómez Mendoza pone de relieve el empobrecimiento que la pérdida de las Lenguas Clásicas significa para el lenguaje científico.

4. Ruegos y preguntas.

No existiendo ruegos que formular, se levanta la sesión a las 18,35h.

Vº Bº
El Presidente

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DEL PLENO DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DÍA 18 y 19 DE JUNIO DE 1998.

ASISTENTES:

- **Presidente:**

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- **Vocales:**

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca Prado
D. Gregorio Monreal Zía
Sr. Jaume Jané i Bel
D. Ángel González Fernández
D. Juan Santaella López
Sr. Josep Vicent Felip Monlleo
D. Carlos Guitián Ayneto
D. Rafael Alvira Domínguez
Sr. Miquel Vives Madrigal
Dña. Carmen Iglesias Cano
D. Carlos Seco Serrano
Dña. Josefina Gómez Mendoza
Dña. MªDolores Valverde Lamsfus
Sra. M. Dolors Ribelles Buxaderas
Sr. Jaume Sarramona López
D. Manuel Díaz y Díaz
Dña. Mar Pérez Marsó
D. Antonio Rodríguez Almodóvar
D. Arsenio Moreno Mendoza
D. Joaquín Calomarde Gramaje
D. José Marín Guerrero
D. Antonio Pérez García
Dña. Candelaria Suárez López
D. José Gay Bochaca
D. Antonio Sola Alayeto
Dña. Mª Ester Melero de Pablo
Sr. D. Josep Juan Vidal

- **Secretario:**
D. Mariano Zabía Lasala.

En El Escorial y en la sede del Centro de Formación Euroforum Infantes, C/. del Rey, 38, a las 11:00 horas del día 18 de junio de 1998, con asistencia de los señores reseñados al margen y la de D. Regino García-Badell Arias, D. Xavier Gisbert, Dña. Mercedes Muñoz-Repiso y D. José Luis Pérez Iriarte, miembros del Subgrupo de Apoyo, da comienzo la sesión del Pleno del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el siguiente Orden del Día:

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.- Presentación y deliberación y, en su caso, aprobación del proyecto presentado por la Comisión Permanente.

3.- Ruegos y preguntas.

1. **Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.**

El Sr. Sarramona pide que, en su intervención reseñada en la pág. 6 del acta, se haga constar que también solicitó que quienes propusieran ampliación de horario explicasen las consecuencias de dicha ampliación y las alternativas que ofrecen para hacer posible la misma.

Por su parte el Sr. Juan solicita que en párrafo segundo de la pág. 7 reciba una nueva redacción de acuerdo con el siguiente tenor: "Estos puntos de acuerdo se referían fundamentalmente a la necesidad de no convertir la historia Antigua, Media y Moderna en un simple preámbulo para la Historia Contemporánea, que resulta incomprensible si no se conocen los antecedentes a partir de una fecha muy anterior a lo que es la Edad Contemporánea".

Con estas observaciones, se aprueba el acta por unanimidad.

2.- Presentación y deliberación y, en su caso, aprobación del proyecto presentado por la Comisión Permanente.

Interviene en primer lugar el Presidente quien explica la documentación repartida, formula unas palabras resaltando el espíritu constructivo que siempre ha caracterizado las deliberaciones del Grupo de Trabajo y solicita que se formulen observaciones generales y propuestas concretas para, posteriormente, analizarlas en conjunto.

Toma la palabra a continuación el Sr. Jané quien lamenta que se haya producido la presentación del estudio del INCE sobre la evaluación del sistema educativo la víspera de la reunión, presentación que ha dado lugar a algunos titulares de prensa que ruega no sean tomadas en consideración por los Sres. Vocales en las deliberaciones. Asimismo pone de relieve su deseo de llegar a un acuerdo y solicita de todos que faciliten ese consenso.

El Sr. Sarramona, insinúa la posibilidad de analizar sucesivamente los distintos capítulos del documento en lugar de llevar a cabo un análisis global como había solicitado el Presidente.

Éste contesta indicando que, de acuerdo con su experiencia, con este método se producen muchas enmiendas al principio y pocas al final de las deliberaciones, por lo que estima preferente una consideración global del documento.

El Sr. de Cuenca señala que, en su momento, propuso un texto que debía haberse incorporado en el párrafo cuarto de la pág. 28, texto que solicita sea incorporado ahora.

El Sr. Sarramorna indica que él elaboró con la Sra. Melero un documento sobre el concepto de humanidades del que se han suprimido algunos párrafos. Asimismo le

extraña la supresión de una cita de Montaigne y, sobre todo, la aparición de citas de autores que participaron, en su momento, en el debate inicial sobre las humanidades. Solicita que se retiren todas las citas de autores contemporáneos y, especialmente las de aquellos autores que intervinieron en el debate suscitado tras la presentación del proyecto ministerial de reforma de las humanidades.

La Sra. Melero señala que, puede haber sido ella la que haya suprimido los párrafos que el Sr. Sarramona echa de menos en el documento sin que, en ningún caso, estuviese en su ánimo censurar el trabajo del Sr. Sarramona, sino como consecuencia de las dificultades de síntesis del propio documento. Las supresiones derivan del laborioso proceso de redacción del documento que ha conocido sucesivas versiones como consecuencia de las observaciones formuladas por la Comisión Permanente. El texto actual le parece bueno y es el producto de un amplio consenso por lo que le parece que debe ser apoyado.

A continuación, el Sr. Vives formula varias observaciones referidas al documento en el que se recogen las conclusiones de la Sección de Lengua y Literatura.

Dadas las numerosas observaciones formuladas por el Sr. Vives, el Presidente propone que se constituya una pequeña comisión por los Sres. Vives y Santaella y las Sras. Ribelles y Melero para que estudien las mismas y las incorporen al texto definitivo.

El Sr. Felip señala que la denominación "proyecto lingüístico de Centros" recogida por el Sr. Vives en su enmienda al penúltimo párrafo de la pág. 150 no es común a todas las Comunidades Autónomas por lo que solicita que no se utilice.

Solicita asimismo que la expresión "Comunidades con lengua propia distinta del castellano" contenida en las págs. 150 y 155 se sustituya por la de "Comunidades con otra lengua oficial reconocida en sus respectivos Estatutos, distinta del castellano" y que así se haga en todo el documento.

La referencia contenida al profesorado en el párrafo primero de la pág. 153 plantea una propuesta que, a juicio del Sr. Felip, desborda los fines del Grupo de Trabajo, por lo que solicita que sea suprimida. Por otra parte, considera que las referencias a los problemas del profesorado no son exclusivas de los profesores de Lengua y Literatura por lo que solicita que el dictamen incluya un apartado específico a la problemática del profesorado.

El Presidente señala, sobre esta última propuesta, que en el pleno celebrado el día 8 de mayo se acordó que las referencias al profesorado se incluyesen en las conclusiones de cada Sección, pero que no habría inconveniente en cambiar de criterio.

La Sra. Suárez, tras manifestar su acuerdo global con el documento, estima que en el mismo existe cierto desequilibrio y echa de menos en el apartado dedicado a

formación artística unas referencias específicas a la danza, la escultura y a la arquitectura.

El Sr. Santaella, como ponente del documento sobre Lengua y Literatura, se muestra partidario de que las consideraciones contenidas en el mismo sobre el profesorado sean aplicadas a todos o suprimidas.

Propone, asimismo que se suprima la afirmación contenida en el último párrafo de la pág. 137 según la cual "su peso -se refiere a la Lengua y Literatura- es equiparable al de la mayoría de los Estados" y que se modifique las conclusiones de Lenguas Clásicas para que el Latín sea optativo en la submodalidad de Ciencias Sociales.

Por último, sugiere que la ética reciba otra denominación, que se suprima el adjetivo radical contenido en el último párrafo de la pág. 146 y el primer párrafo de la pág. 147.

El Sr. Jané, retomando la anterior intervención del Sr. Felip, considera que no estaría mal dedicar de forma sintética una de las conclusiones a la situación del profesorado.

El Presidente pregunta si la propuesta del Sr. Jané es respaldada por el Pleno y, ante la contestación afirmativa, decide incluir al final del dictamen un punto 2.5 en el que, con la denominación de "últimas consideraciones", se formularán muy brevemente algunas observaciones sobre la situación del profesorado.

El Sr. González propone algunas modificaciones al párrafo segundo de la pág. 142 y en el punto 1 de la pág. 146 sustituyéndose en su séptima línea la expresión "realizándose conjuntamente el tratamiento histórico y sistemático" otra que diga "disponiéndose, en este caso, que el horario asignado haga posible realizar conjuntamente el tratamiento histórico y el sistemático".

Respecto a la denominación de ética considera que es legal y técnicamente correcta por lo que pide que se mantenga. Por último, en relación con la propuesta del Sr. Santaella de suprimir el párrafo primero de la página 147, considera que si el horario disminuye no debe obligarse a los profesores a impartir materias para las que no están preparados.

El Presidente a la vista de la intervención del Sr. González propone que se mantenga la denominación de ética, lo que es aceptado.

El Sr. Guitián solicita que se revise la redacción del final del párrafo primero de la página 134 sobre la solución belga-francesa respecto a la diversificación de los alumnos y reitera el problema ya planteado por él en la última Comisión Permanente sobre las posibles peticiones de ampliación de horarios.

El Sr. Sarramona, a este respecto, manifiesta no comprender lo que significa el párrafo sobre ampliación de horarios contenido en la página 25 y en el que parece que se descarga toda la responsabilidad sobre las Administraciones Educativas. El párrafo consagrado al bilingüismo en la página 150 debe ser redactado a su juicio en tono positivo pues el mismo no es ningún inconveniente sino una ventaja. Por último solicita que en las conclusiones de la ponencia de Cultura Clásica, el propugnado contacto general de los alumnos con el mundo clásico no tenga carácter obligatorio. Por lo que respecta al bachillerato se muestra conforme con la propuesta del Sr. Santaella.

El Presidente indica que el párrafo en de la página 25 al que se ha referido el Sr. Sarramona es obra suya y responde al deseo de encontrar una fórmula que permita dar solución a los varios problemas que plantean las peticiones de ampliación horaria.

El Sr. Piñeiro se refiere a la intervención del Sr. Sarramona y del Presidente para señalar que la ampliación de horarios pude abordarse mediante una reconsideración de los actualmente existentes, enfocando más racionalmente las materias optativas.

Respecto a las propuestas del Sr. Sarramona sobre Lenguas y Cultura Clásica, señala que las mismas no modifican un ápice la situación actual que, a su juicio, debe ser mejorada.

El Sr. Alvira considera que debe modificarse la referencia que se hace en la penúltima línea de la página 31 a los medios de comunicación de masas para darle un contenido positivo. También solicita que se suprima la palabra "hoy" en la cuarta línea del párrafo tercero de la página 29.

El Sr. Rodríguez Almodóvar estima que, en el desarrollo del concepto de humanidades, no está suficientemente recogida la función de las mismas en la formación del espíritu crítico ni se puede encontrar en su tratamiento ninguna referencia a la universalidad que caracteriza a las mismas. Solicita, asimismo, sustituir el nombre de ética que, a su juicio, se encuentra cargado de resonancias negativas.

La Sra. Melero solicita que en la página 134 se suprima la referencia al Reino Unido o que se corrija para incluirla correctamente y que se modifique la referencia al bachillerato español contenida en la última línea del párrafo 1º para que se diga que es, no uno de los más cortos de Europa, sino el más corto de Europa. Solicita asimismo que en todo al Capítulo III se supriman, en la medida de lo posible, todo lo que pueda ser considerado juicio de valor y que las normas que se citen, que se citen completas. Hace, por último, algunas consideraciones sobre la dificultad de un texto relativo al profesorado y solicita que en el mismo se introduzca alguna referencia a la figura del tutor.

El Sr. Jané solicita, al hilo de la intervención de la Sra. Melero, que se ponga de relieve la singularidad del sistema educativo de Escocia ya que el Reino Unido no tiene un sistema educativo único. Asimismo pone de relieve la preocupación de la Administración Educativa de Cataluña por las Lenguas y la Cultura Clásica que se ha

traducido en una norma concreta reguladora de un tercer crédito de raíces clásicas y un cuarto de iniciación a la lengua latina.

El Presidente, tras la intervención del Sr. Jané, da por concluida la Sesión de la mañana y convoca al pleno de nuevo para las 17,15 horas. Al mismo tiempo convoca una reunión conjunta de la Comisión Permanente y de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que se celebrará a las 16,00 horas.

Se reanuda la sesión a las 17,15 horas interviniendo en primer lugar el Sr. Pérez quien solicita que se modifique el párrafo 2º de la página 135 pues considera excesivamente rotundas las consideraciones que en él se formulan sobre la función garantizadora de los exámenes de certificación.

El Sr. Sarramona reitera respecto a la asignatura de ética las consideraciones formuladas en la sesión de la mañana respecto a la obligatoriedad del contacto general con la Cultura Clásica. No estima oportuno incorporar nuevas asignaturas ni aumentar la troncalidad pues considera que el nivel del fracaso escolar es alto y que éste podría aumentar con medidas como las descritas. Propone, asimismo, reconsiderar el último párrafo de la página 146 pues su actual redacción parece dar entender una falta de formación del profesorado. Respecto al párrafo primero de la página 147, que ya había sido objeto de debate en la sesión de la mañana, estima que el profesorado que vea significativamente disminuido el número de horas de su asignatura debe reconvertirse profesionalmente como lo han hecho muchos trabajadores en los más diversos sectores productivos. Por último solicita que se modifique el párrafo central de la página 153 para que, con carácter optativo, se estimule la posibilidad de que todos los alumnos puedan estudiar las lenguas oficiales de las distintas Comunidades Autónomas distintas del castellano.

El Sr. González indica en relación con la intervención del Sr. Sarramona que las propuestas sobre la ética, incluidas en las conclusiones de la ponencia de Filosofía, no introducen una asignatura nueva sino un enfoque nuevo de una materia ya existente respecto a la que se propugna un tratamiento filosófico. No existe, por tanto, a su juicio ni asignaturas nuevas ni aumento de la troncalidad.

A las 18,00 horas y tras la intervención del Sr. González, el Presidente levanta la Sesión convocándola de nuevo para el día siguiente, 19 de junio, a las 10,00 horas.

La Sesión del día 19 comienza con unas palabras del Presidente quien agradece a la Sra. Iglesias la visita efectuada la tarde anterior a la exposición "Felipe II: un monarca y su época" y las explicaciones recibidas durante la misma, agradecimiento al que unen todos los vocales del Grupo de Trabajo.

A continuación el Presidente explica que los miembros del Subgrupo de Apoyo han procedido a introducir en el texto del documento las modificaciones solicitadas en la Sesión del día anterior. Inmediatamente después cede la palabra a la Sra. Muñoz

Repiso para que pormenorice las modificaciones introducidas en los capítulos I y II del documento y al Sr. Pérez Iriarte para que haga lo mismo con el capítulo III. Terminada la intervención del Sr. Pérez Iriarte toma de nuevo la palabra la Sra Muños Repiso para explicar las variaciones del apartado 1 del capítulo IV.

Terminada esta labor de recapitulación se pasa a debatir el contenido del apartado IV. 2.1. Cultura y Lenguas Clásicas que había quedado abierto en la Sesión del día anterior.

La Sra. Ribelles considera que resulta materialmente imposible que todos los alumnos de la ESO tengan un contacto con la Cultura Clásica dada la diversidad de situaciones en las que éstos se encuentran.

El Sr. Sarramona propone ver el problema en su conjunto y, desde esta perspectiva, reitera sus dudas sobre las propuestas referidas a 3º de ESO, se muestra conforme con las propuestas referidas a 4º de ESO y de acuerdo con las propuestas relativas al Bachillerato siempre que se mantenga el carácter optativo del Latín en la submodalidad de Ciencias Sociales.

El Sr. Pérez hace un detenido análisis de los orígenes del actual Bachillerato y explica cómo la actual situación de los estudios clásicos es el producto de un difícil equilibrio que teme que se rompa afectando a otras materias humanísticas.

La Sra. Melero pone de relieve el hecho de que la mayoría de los profesores de Latín y Griego están impartiendo estudio asistido.

El Sr. Calomarde reflexiona sobre el valor educativo del Latín y el Griego y estima que no se debería poner en cuestión el mismo. No le parece baladí la observación de la Sra. Melero y estima que el profesorado agradecería un reconocimiento de su competencia profesional.

El Sr. Marín estima que no puede consentirse que los alumnos terminen la ESO sin un contacto con la Cultura Clasica por lo que pide que se busquen fórmulas que lo hagan posible.

El Sr. de Cuenca pone de relieve el hecho de que España se encuentra a la cabeza de los estudios clásicos, cuenta con magníficos profesionales en estas materias y con un ambiente muy propicio para que los alumnos se interesen por la Cultura Clásica, circunstancias éstas que deben ser aprovechadas.

El Sr. Monreal muestra su coincidencia de criterios con los anteriormente expuestos sobre esta materia por el Sr. Sarramona.

El Sr. Rodríguez Almodóvar solicita que se haga todo lo posible para que exista un contacto general con la Cultura Clásica. Respecto a la reconversión del profesorado,

señala que la transformación de Centros de Formación Profesional en Institutos de Enseñanza Secundaria ha hecho que, en la actualidad, estén dando clase de Latín personas sin la preparación adecuada.

El Sr. González se reafirma en las opiniones anteriormente expresadas sobre la Cultura Clásica.

El Sr. Piñeiro lamenta la posibilidad de que el Grupo de Trabajo vaya a dejar las cosas como están en la actualidad, situación, a su juicio, deficiente que se vería reforzada por el dictamen del Grupo de Trabajo. El argumento de que los niños no eligen el Latín le parece insuficiente pues ocurriría lo mismo con las Matemáticas si éstas tuviesen carácter optativo. Estima, sobre la base de una intervención anterior de la Sra. Ribelles que, si se propugna un contacto con la Cultura Clásica para la práctica totalidad de los alumnos, podría llegarse a una fórmula de consenso.

El Sr. Santaella pone de relieve el acuerdo de fondo que existe en esta materia y las dificultades que su aplicación práctica puede suponer para algunas Comunidades Autónomas. Propone, por lo tanto, que se considere altamente recomendable que los alumnos tengan un contacto general con la Cultura Clásica en 3º de ESO; se muestra conforme con la propuesta del documento para 4º de ESO; propone que el Latín sea obligatorio en 1º y 2º del Bachillerato de Humanidades y optativo en el de Ciencias Sociales y que el Griego sea propio de modalidad en 1º de Humanidades y optativo en 2º.

El Sr. Piñeiro, tras una pausa para el café, se muestra conforme con la propuesta del Sr. Santaella a la que accede por su voluntad de conseguir un acuerdo en esta materia.

A continuación el Presidente cede la palabra al miembro del Subgrupo de Apoyo D. Xavier Gisbert para que explique las modificaciones introducidas en el documento de Filosofía. Vistas éstas se pasa al examen del documento de Formación Artística.

La Sra. Suárez estima que el documento debe incluir un llamamiento a las Administraciones, para que todos los alumnos que quieran ampliar su formación musical puedan hacerlo sin grandes trabas.

El Sr. Pérez señala que el problema no se plantea de la misma forma en el Bachillerato y en la ESO. El problema es más agudo en la ESO donde no se dan las correspondencias que se dan en el Bachillerato, por consiguiente, estima que la solución debe ceñirse a la ESO mediante un reconocimiento por parte de las Administraciones de los intereses de los alumnos.

El Sr. Felip pone de relieve que la Administración valenciana ha empezado a impartir el Bachillerato en el conservatorio de Castellón, lo que facilita la compatibilidad de ambos estudios.

Tras estas intervenciones, el Presidente cede la palabra a D. Xavier Gisbert para que explique las modificaciones introducidas en el documento de Lengua y Literatura.

Al hilo de la intervención del Sr. Gisbert, el Sr. Sarramona insiste en una previa intervención suya en la que pedía que las Administraciones Educativas diesen facilidades para el estudio de las lenguas oficiales de otras Comunidades Autónomas.

El Sr. Marín solicita que se suprima la referencia a los medios de comunicación contenida en el párrafo final de la página 151.

El Sr. Piñeiro pide que se mantenga dicha referencia transformándola en una petición de colaboración.

El Sr. Santaella pide que se suprima tan sólo la expresión "que tales medios pretenden".

El Sr. Rodríguez Almodovar pone de relieve la importancia de los medios de comunicación y el hecho de que en Andalucía existe una optativa de medios de comunicación.

El Sr. Jané solicita que se tenga en cuenta a los medios y a las industrias culturales en las conclusiones del dictamen.

El Presidente indica que en el nuevo "apartado 2.5. últimas consideraciones" se incluirán unos comentarios genéricos sobre el profesorado, una referencia a la comunidad científica y unas consideraciones sobre los medios de comunicación y las industrias culturales.

Con esto se pasa al análisis del documento de Geografía e Historia, comenzando por la Geografía.

El Sr. Sarramona considera el tono del documento excesivamente negativo y pide que se agrupen físicamente los epígrafes contenidos en la página V del documento.

El Sr. Sola pide que se sustituya la exposición "van a vivir" contenida en la línea tercera del párrafo segundo de la página primera, por la expresión "pueden llegar a vivir". En el párrafo primero de la página segunda pide que se suprima la expresión "por todo ello", que se sustituya "ver" por "fijarse" y que se retire la expresión, "en su caso".

Coincide con el Sr. Sarramona en considerar el tono en el que está redactado el documento, especialmente su página segunda, como excesivamente negativo.

Así mismo, manifiesta su disconformidad con la idea plasmada en el documento de Geografía en que se hace referencia al uso indebido de escalas. Entiende que es

válida y beneficiosa para la didáctica de la Geografía, especialmente en la ESO, la utilización de distintos ámbitos geográficos estableciendo, para ello, un ejemplo concreto.

La Sra. Pérez muestra su absoluta conformidad con el texto.

La Sra. Gómez Mendoza asume las sugerencias concretas formuladas por los Sres. Sarramona y Sola y manifiesta su disposición a suavizar el tono general del documento que no tenía otro objeto que el de poner de relieve la carga negativa con la que se abordan en los currículos todas las cuestiones relacionadas con el medio ambiente.

Tras la intervención de la Sra. Gómez Mendoza se pasa al estudio del documento de Historia.

Interviene en primer lugar el Presidente quien explica las modificaciones introducidas en el documento de partida.

El Sr. Seco echa en falta en el párrafo segundo de la página novena una referencia expresa a las raices latinas y árabes de nuestra Historia sin las cuales la Historia de España queda insuficientemente estudiada así como a la importancia del reino visigodo.

El Sr. Monreal considera que la Monarquía Visigoda significa mucho como referente del Constitucionalismo histórico de Castilla-León pero menos para el de los reinos de las Coronas de Aragón y Navarra.

El Sr. Seco estima que tampoco hay ninguna razón para ignorarlo pues el reino visigodo consitituye una realidad histórica fundamental en la Historia de España que se equipara a lo que había sido la diócesis hispánica.

El Sr. Monreal señala que hay que evitar situar la Hispanía romana y al reino Visigótico como jalones de una interpretación esencialista de la Historia de España.

El Presidente propone una fórmula de consenso consistente en introducir una referencia a las raices latinas y árabes de nuestra Historia sin que esta referencia desvirtue el contenido esencial del párrafo. La redacción sería la siguiente: "en el caso de nuestra Historia, significa remontarse a algunos acontecimientos anteriores, partiendo de la romanización hasta la invasión mulsumana y prestando especial atención al surgimiento de los Reinos y Coronas en la Edad Media y al proceso de su articulación dentro de la Monarquía hispánica.

El Sr. Cuenca señala que San Isidoro en sus Etimologías ya tiene una noción de lo que es España, mientras que la Sra. Iglesias señala su voluntad de no recomenzar el debate y limitarse a la formulación de propuestas concretas.

Estiman que la sustitución del concepto Occidente por el de Europa, operada en la página cinco del documento, deja fuera la vertiente americana de España por lo que pide que se incorpore tras Europa la palabra América. Por lo demás, considera que la fórmula propuesta por el Presidente puede ser apoyada en aras del consenso, aún compartiendo las opiniones manifestadas por el Sr. Seco.

El Sr. Jané agradece el espíritu constructivo de la intervención de la Sra. Iglesias.

El Sr. Cuenca interviene a su vez para apoyar, en aras del consenso, el respeto al texto propuesto por el Presidente.

El Sr. Pérez muestra su acuerdo con el texto definitivo propuesto por el Presidente y le felicita por su actuación a lo largo de todos los trabajos.

El Sr. Santaella se suma a la felicitación y considera que el documento puede satisfacer a todas las partes. Estima que el Sr. Seco tiene razón en sus planteamientos pero que quizás sea conveniente no entrar en excesivos pormenores.

El Sr. Juan se suma a la redacción del Presidente aunque propondría añadir a la Edad Media las Edades Antigua y Moderna. Asimismo en el párrafo tercero de la página 12 solicita que se hable de la proyección de los diversos territorios de "la Corona de Aragón y de la Monarquía hispánica".

El Sr. Calomarde se muestra básicamente de acuerdo con un documento que sirve para cerrar un debate y se suma a las anteriores felicitaciones al Presidente.

El Sr. Seco señala que la propuesta del Presidente le parece asumible y que estaría dispuesto a aceptarla para facilitar el acuerdo.

El documento del Grupo de Trabajo para el estudio de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria queda, tras esta última intervención, aprobado por asentimiento.

El Sr. Jané a la vista del acuerdo alcanzado solicita un voto de confianza en el Presidente para que éste redacte las conclusiones definitivas del documento y las presente en el próximo pleno.

La propuesta del Sr. Jané es aceptada unánimemente, y no habiendo más asuntos que tratar, se levanta la sesión a las 14h.

Vº Bº
El Presidente

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DEL PLENO DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DÍA 25 DE JUNIO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca Prado
D. Gregorio Monreal Zía
Sr. Jaume Jané i Bel
D. Ángel González Fernández
D. Juan Santaella López
D. Carlos Guitián Ayneto
D. Rafael Alvira Domínguez
Sr. Miquel Vives Madrigal
D. Julián Marías Aguilera
Dña. Carmen Iglesias Cano
Dña. Josefina Gómez Mendoza
Dña. Itziar Idiazabal Gorrotxategui
Dña. MªDolores Valverde Lamsfus
Sra. M. Dolors Ribelles Buxaderas
Sr. Jaume Sarramona López
D. Manuel Díaz y Díaz
Dña. Mar Pérez Marsó
D. Antonio Rodríguez Almodovar
D. Arsenio Moreno Mendoza
D. José Marín Guerrero
D. Antonio Pérez García
Dña. Candelaria Suárez López
D. José Gay Bochaca
D. Antonio Sola Alayeto
Dña. Mª Ester Melero de Pablo
Sr. D. Josep Juan Vidal

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey, 1, a las 9:30 horas del día 25 de junio de 1998, con asistencia de los señores reseñados al margen y la de D. Regino García-Badell Arias, D. Xavier Gisbert da Cruz, D. José Luis Pérez Iriarte y D. Francisco Javier Murillo Torrecilla, miembros del Subgrupo de Apoyo, da comienzo la sesión del Pleno del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el siguiente Orden del Día:

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.- Presentación por el Presidente del proyecto de conclusiones del dictamen aprobado en la sesión del dia 19 de junio.

3.-Informe del Presidente sobre presentación del dictamen a la Conferencia de Educación.

4.- Ruegos y preguntas.

1. Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

El Sr. Santaella pide que se modifique la referencia a su intervención contenida en la página 8 del acta sustituyendo la expresión "todos los alumnos" por "los alumnos" y la expresión "el Griego sea obligatorio en 1º de Humanidades" por "el Griego sea propio de modalidad en 1º de Humanidades".

La Sra. Melero pide que se modifique la referencia a su intervención recogida en la página 2 para lo que aporta un texto que, leído por el Secretario, es aceptado.

Una vez aprobada el acta, y dentro ya del segundo punto del Orden del Día, el Sr. Sola pide que se modifique la referencia a su intervención contenida en la página 9 para lo que lee un texto que es igualmente aceptado.

Con estas observaciones queda aprobada el acta de la reunión de los días 18 y 19 de junio.

El Sr. Piñeiro, antes de entrar en el segundo punto del Orden del Día pone de relieve que, en el documento que les ha sido entregado con el cuerpo del dictamen, existe una discrepancia con el acta de la reunión de los días 18 y 19, discrepancia que afecta a las propuestas relativas a las Lenguas Clásicas y que pide que se subsane.

El Presidente contesta señalando que se recogerá exactamente el contenido del manuscrito del Sr. Santaella en el que se recogen con exactitud los últimos acuerdos sobre esta materia.

El Sr. Sarramona hace una observación en este mismo sentido señalando que la expresión "los alumnos" contenida en el párrafo tercero de la página 139 debe ser sustituida por "la inmensa mayoría de los alumnos", cosa que así se hace.

2. Presentación por el Presidente del proyecto de conclusiones del dictamen aprobado en la sesión del día 19 de junio.

El Presidente lee el texto de las conclusiones elaborado de acuerdo con la solicitud que se le formuló en la reunión del día 19 de junio. El texto de las conclusiones es el siguiente:

1. Es preciso reforzar en la Educación Secundaria el estudio de las Humanidades según se señala en el cuerpo del dictamen, a cuyo contenido estas conclusiones se remiten "in toto".

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, así como afianzar el correcto uso 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 de obras completas. 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.

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.

8. En geografía, se aconseja dar a conocer la realidad plural de España de modo 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 se avance en el conocimiento regional.

9. 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.

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 conjuntamente 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 potencien la creación de grupos corales, los agrupamientos de instrumentos, las audiciones y los conciertos, el contacto directo con las obras de arte, la expresión coral y la danza.

Una vez leídas, el Sr. Rodríguez Almódovar manifesta echar de menos una referencia al profesorado.

El Sr. Jané se une a la propuesta del Sr. Rodríguez Almódovar y solicita una alteración del orden de las conclusiones pasando la primera al último lugar. Solicita asimismo una conclusión solicitando una adecuada financiación para la aplicación de las propuestas de la Comisión.

Los Sres. de Cuenca, González y Alvira y las Sras. Suárez y Pérez formulan diversas observaciones formales sobre la conclusión dedicada a la formación artística. El Sr. Alvira se adhiere, además, a la propuesta formulada por el Sr. Rodríguez Almódovar.

La Sra. Gómez Mendoza propone que en la conclusión quinta la petición de ampliación de horario se refiera a las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia así como algunas modificaciones a la conclusión octava.

El Sr. Monreal pide que se incluya en las conclusiones una referencia a las lenguas europeas.

El Presidente hace una recapitulación de las propuestas formuladas hasta el momento, aceptando, en general, las sugerencias de los Sres. Vocales.

El Presidente encarga a los Sres. Rodríguez Almódovar y Jané y a la Sra. Gómez Mendoza que redacten textos concretos que sirvan para incorporar a las conclusiones sus propuestas respectivas. En relación con la propuesta formulada por el Sr. Jané, referida a las necesidades de financiación, mantiene su criterio contrario a introducir ninguna conclusión sobre esta materia a efectos de no generar nuevas dificultades.

El Sr. Vives interviene a continuación para solicitar la incorporación de una conclusión referida al aprendizaje de las Lenguas de las Comunidades Autónomas.

El Sr. Jané insiste en su propuesta relativa a la financiación. No la pediría, señala, si el dictamen fuera dirigido a los profesores, pero va dirigido a las administraciones educativas y ellas deben solucionar el problema de la financiación.

La Sra. Iglesias pide que se introduzca una conclusión recomendando el examen detenido del dictamen y que en la conclusión referida al profesorado se transmita un mensaje de ánimo a los profesores.

La Sra. Gómez Mendoza propone incorporar la ampliación de horario de Geografía a la conclusión octava a lo que se opone el Sr. Sarramona por considerar que tal petición no se encuentra en el cuerpo del dictamen.

La Sra. Iglesias considera que la conclusión quinta está perfecta y que no conviene tocarla. Se podría, quizás, hacer una referencia al problema en el punto 8º.

La Sra. Gómez Mendoza lee su redacción de la conclusión octava que es aprobada.

La Sra. Valverde lee una nueva propuesta de redacción para el punto 14 del documento base, que se aprueba.

La Sra. Iglesias solicita que en la conclusión dedicada a la formación artística se mencione expresamente la música. Por su parte, el Sr. Monreal lee una propuesta concreta sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras que se incorpora a las conclusiones.

El Sr. Alvira sugiere que el texto que el Sr. Jané ha preparado sobre el profesorado se le añada una mención expresa poniendo de relieve que ninguna reforma educativa puede hacerse sin la colaboración del profesorado. Asimismo señala que la primera conclusión debía contener un exordio en el que se solicitase el refuerzo de las Humanidades por su carácter formativo.

Tras la intervención del Sr. Alvira se pasa al siguiente punto del Orden del Día:

3.- Informe del Presidente sobre presentación del dictamen a la Conferencia de Educación.

El Presidente explica que la Conferencia de Educación se encuentra reunida en esos momentos para tratar asuntos ordinarios y que, una vez alcanzado el acuerdo sobre las conclusiones, se procederá a comparecer ante dicha Conferencia de Educación para hacerle entrega del documento. Esta comparecencia tendrá lugar a las 13:00 horas celebrándose a continuación una rueda de prensa en la que participará el Presidente del Grupo de Trabajo con la Ministra y los Consejeros presentes en la Conferencia de Educación.

Interviene a continuación la Sra. Iglesias quien regresando al anterior punto del Orden del Día, manifiesta no quedarse plenamente tranquila con las referencias al profesorado y solicita que se suprima del cuerpo del documento la mención de los departamentos de didáctica contenidas en la página 161.

Tras las palabras de la Sra. Iglesias, toma de nuevo la palabra el Presidente para mostrar la satisfacción que le ha producido trabajar con todos y cada uno de los miembros del Grupo de Trabajo, desde el Sr. Marías a la Sra. Pérez que representan los extremos de edad del Grupo.

Da las gracias al Sr. Santaella por su invitación a Granada para celebrar allí una reunión de la Comisión Permanente y a la Sra. Iglesias por la visita a la exposición "Felipe II: un monarca y su época". Asimismo da las gracias al Subgrupo de Apoyo y las personas que han llevado la Secretaría del Grupo , Mercedes Gallego y Berta Valdelomar que han trabajado con entusiasmo, iniciativa y extraordinaria eficacia.

4. Ruegos y preguntas.

Terminadas las palabras del Presidente, interviene el Sr. Piñeiro quien solicita un aplauso para el Presidente por la labor desarrollada, petición a la que se une el Sr. Díaz y que es correspondida por todos los miembros del Grupo de Trabajo.

Se levanta provisionalmente la sesión a las 11'10 para que el Subgrupo de Apoyo pueda introducir las ampliaciones y las modificaciones acordadas.

Se reanuda la sesión a las 12,30 horas con la lectura por parte del Presidente del texto final de las conclusiones que es aprobado por asentimiento.

El Presidente levanta la sesión pero, acto seguido, la Sra. Ribelles solicita la palabra para pedir que se suprima la referencia a la ampliación del horario de historia contenida en la conclusión quinta.

El Presidente ruega a la Sra. Ribelles que no reabra un debate ya terminado y que

ha producido un equilibrio satisfactorio por lo que la Sra. Ribelles no insiste en su petición.

No habiendo más asuntos que tratar se levanta la sesión a las 12:45 horas.

Las conclusiones definitivamente aprobadas son las siguientes:

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.

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

importancia es fundamental para el perfeccionamiento del sistema educativo. Se insta a la mejora de su promoción profesional.

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 formuladas .

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".

Vº Bº
El Presidente

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DIA 13 DE MARZO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Diaz-Ambrona

- Vocales:

D. Luis Alberto de Cuencia y Prado
D. Juan Piñeiro Permuy
D. Gregorio Monreal Zia
D. Jaume Jané i Bel
D. Juan Santaella López
D. Angel González Fernández
D. Carlos Guitián Ayneto
D. Josep Vicent Felip i Monlleó
D. Rafael Alvira Dominguez
D. Miquel Vives Madrigal

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey 1, a las 11:30 horas del día 13 de marzo de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen, da comienzo la sesión constitutiva de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1. Constitución de la Comisión Permanente.

2. Informe del Presidente

   2.1 Normas de funcionamiento del Grupo de Trabajo.
   2.2 Calendario de reuniones.

3. Subgrupo de apoyo

4. Proyecto de esquema del dictamen.

5. Secciones y Ponencias

6. Ruegos y preguntas.

Con carácter previo al inicio del examen del orden del día, el Presidente, tras la presentación de los miembros de la Comisión Permanente, pronuncia unas breves palabras introductorias en las que explica los antecedentes de esta Comisión, sus características y los rasgos esenciales del encargo que le ha sido formulado por la Conferencia de Educación de Grupo de Trabajo para el estudio de las humanidades en la Educación Secundaria.

1. Constitución de la Comisión Permanente.

La Comisión Permanente del Grupo de Trabajo para el estudio de las humanidades en la Educación Secundaria, designada por la Conferencia de Educación en su reunión celebrada el día 4 de marzo de 1998, queda formalmente constituida con asistencia de todos sus miembros, actuando como Secretario designado por el Presidente D. Mariano Zabía Lasala.

2. Informe del Presidente.

2.1. Normas de funcionamiento del Grupo de Trabajo.

El Secretario da lectura a las normas de funcionamiento del Grupo de Trabajo que habían sido aprobadas en la reunión de la Conferencia de Educación en la reunión del día 4 de marzo de 1998.

2.2. Calendario de reuniones.

El Presidente propone concentrar las reuniones de la Comisión Permanente los jueves y los viernes. A la vista de las disponibilidades de tiempo de los miembros de la Comisión Permanente, se acuerda celebrar las reuniones de ésta los viernes o, si así fuera necesario, los sábados.

También se acuerda celebrar la reunión constitutiva del Grupo de Trabajo el viernes 3 de abril a las 16:30 horas, celebrándose la misma mañana a las 10:30 una reunión de la Comisión Permanente.

No se establece un calendario fijo de reuniones pero se acuerda reservar, en principio, todos los viernes hasta el próximo 30 de junio.

3. Subgrupo de apoyo

El Presidente explica la conveniencia de constituir un subgrupo de apoyo encargado de realizar los trabajos técnicos que le encomienda la Comisión Permanente y de elaborar documentos que sirvan a las deliberaciones de ésta.

El Presidente propone como miembros de este subgrupo de trabajo a D. Regino García-Badell Arias, D. Xavier Gisbert Da Cruz, Dña. Mercedes Muñoz Repiso y D. José Luis Pérez Iriarte subrayando el carácter profesional y la amplia experiencia educativa de todos ellos.

El Sr. Jané formula un voto de confianza al Presidente al que se adhieren otros miembros de la Comisión. El Sr. Monreal apoya la designación de las propuestas pero solicita que se deje abierta la posibilidad de incorporar algún otro nombre y de encargar algún trabajo específico a algún especialista.

Se aprueba la propuesta del Sr. Monreal por lo que quedan designados miembros del Subgrupo de apoyo las personas propuestas por el Presidente con la posibilidad de incorporar algún otro miembro si así se estima pertienente.

4. Proyecto de esquema de dictamen.

El Presidente explica la finalidad perseguida con la elaboración de un borrador de índice del dictamen y las pequeñas modificaciones introducidas en el borrador remitido junto con la convocatoria. Cede la palabra al Sr. Piñeiro quien explica el contenido del borrador de índice del dictamen.

A partir de la explicación del Sr. Piñeiro se abre un amplio debate en el que participan todos los miembros de la Comisión y se plantean diversas cuestiones sobre el contenido del borrador. Como consecuencia de este debate se acuerda:

4.1. Ampliar la relación de sistemas educativos que han de ser objeto de estudio, incluyendo en el punto 2.2 del borrador los casos de Bélgica, Holanda y Suiza.

4.2. Incorporar en el borrador del indice una referencia a la formación del profesorado como elemento fundamental en la enseñanza de las humanidades.

4.3. Clarificar si el contenido del punto 1.2 del borrador se refiere a la enseñanza en general o a las enseñanzas de las humanidades en particular. Si se refiriese a la enseñanza en general, el punto 1.2 debería pasar a ser el 1.1 del borrador.

4.4. Reflexionar con más detenimiento y posponer para una reunión posterior,

la decisión sobre la posible incorporación al borrador del análisis de la situación en nuestro sistema educativo de las lenguas oficiales reconocidas en los respectivos Estatutos de Autonomía.

4.5. Aprobar con carácter abierto el resto del borrador excepción hecha del epígrafe V cuyo análisis se deja para una consideración posterior.

5. Secciones y ponencias.

La Comisión Permanente acuerda la constitución de tres secciones en las que se integrarán los miembros del Grupo de Trabajo y que tendrán por objeto el estudio de los distintos grupos de materias contenidas en el apartado IV del borrador del indice.

Las Secciones serán las de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura y Filosofía Cultura y Lenguas Clásicas. Las Secciones de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Filosofía y Cultura y Lenguas Clásicas desarrollarán sus actividades mediante dos ponencias que actuarán sucesivamente.

Se solicitará a todos los miembros del Grupo de Trabajo que se integren en alguna de las tres Secciones para que éstas puedan empezar su trabajo a la mayor brevedad.

Se facilitará a los miembros de la Comisión Permanente los horarios de reunión de las distintas Secciones para que puedan acudir a sus sesiones, si así lo estiman pertinente.

6. Ruegos y Preguntas.

No se formulan ruegos ni preguntas por lo que, sin más asuntos que tratar, se levanta la reunión a las 18:15 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DIA 3 DE ABRIL DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Diaz-Ambrona

- Vocales:
D. Juan Piñeiro Permuy
D. Gregorio Monreal Zia
D. Jaume Jané i Bel
D. Juan Santaella López
D. Angel González Fernández
D. Carlos Guitián Ayneto
Sr. Josep Vicent Felip i Monlleó
D. Rafael Alvira Dominguez
Sr. Miquel Vives Madrigal

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey 1, a las 11:00 horas del día 3 de abril de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen, da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.- Informe sobre los trabajos realizados por el Subgrupo de Apoyo.

3.- Informe sobre los trabajos realizados por las Secciones.

3.- Reflexiones en torno a la labor encomendada.

5.- Ruegos y preguntas.

Tras unas breves palabras de bienvenida del Presidente, se inicia el examen de los puntos incluidos en el Orden del Día:

1. Lectura y aprobación , en su caso, del acta de la reunión anterior.

Se aprueba el acta de la reunión anterior con las siguientes modificaciones:

a) A propuesta del Sr. Felip se sustituye en el punto 4.4 la expresión "Lenguas españolas no castellanas" por la expresión "Lenguas oficiales reconocidas en los respectivos Estatutos de Autonomía".

b) A propuesta del Sr. Jané se introduce en el punto 4.5. la expresión "con carácter abierto" que matiza la aprobación del borrador de índice que se llevo a cabo en la sesión anterior.

2. Informe sobre los trabajos realizados por el Subgrupo de Apoyo.

El Presidente explica las modificaciones introducidas en el borrador de índice cuya nueva versión fue entregada a los Sres. Vocales durante la reunión y da cuenta de los trabajos realizados por el Subgrupo de Apoyo.

Estos trabajos son los siguientes:

a) El documento "Panorámica General de la Educación Secundaria" que se corresponde con el punto 2.1 del borrador del índice y que había sido enviado por correo a los Sres. Vocales.

b) El documento "Las Materias de Humanidades en el Currículo de la Educación Secundaria Inferior y Superior General: La Distribución de todas las Materias en el Currículo" que se corresponde con el punto 2.2.1 del borrador de índice, y que fue entregado a los Sres. Vocales durante la reunión.

c) El documento "Trayectoria Historica" que se corresponde con el punto 3.1 del borrador de índice y que fue igualmente entregado a los Sres. Vocales en el curso de la reunión.

El estudio de los mencionados documentos queda propuesto para la próxima reunión de la Comisión Permanente.

3. Informe sobre los trabajos realizados por la Secciones.

Tras unas palabras del Presidente en las que explica el funcionamiento general del Pleno, de la Comisión Permanente y de las Secciones y sucesivas intervenciones de los Sres.Jané, Monreal y Felip, el Sr. Ortega Díaz-Ambrona solicita al Sr. Piñeiro que de cuenta a la Comisión Permanente de los debates habidos en la ponencia de Cultura y Lenguas Clásicas dentro de la Sección de Filosofía y Cultura y Lenguas Clásicas.

Tras la intervención del Sr. Piñeiro que suscita comentarios de los Sres. Jané, Santaella, Alvira y Monreal, el Presidente cede la palabra al Sr. González para que explique los debates de las ponencia de Filosofía dentro de la misma Sección. La

intervención del Sr. González es seguida de comentarios por los Sres. Alvira, Piñeiro, Jané, Monreal, Santaella y Felip tras los que el Presidente pide al Sr. Santaella que explique las deliberaciones de la Sección de Lengua Castellana y Literatura lo que éste hace sin se susciten comentarios posteriores.

Las reuniones de las Secciones de Lengua Castellana y Literatura y Filosofía y Cultura y Lenguas Clásicas habían tenido lugar los días 26 y 27 de marzo respectivamente. Sobre dichas reuniones se había repartido a los Sres. Vocales sendos documentos en los que se plasmaban muy resumidamente las principales conclusiones de las mismas.

4. Reflexiones en torno a la labor encomendada.

Interviene en primer lugar el Presidente para formular algunas consideraciones generales sobre la tarea encomendada al Grupo de Trabajo.

Intervienen a continuación el Sr. Alvira y el Sr. Jané quien reparte y explica a los Sres. Vocales un documento que había hecho llegar previamente al Presidente y en el que se recogen algunas consideraciones sobre la labor a realizar por el Grupo de Trabajo.

Posteriormente intervienen el Sr. Piñeiro, el Sr. Santaella y el Sr. Monreal, quien solicita que se pidan y se incorporen como documentos de trabajo de la Comisión Permanente, las ponencias del Congreso de Profesores de Historia Contemporánea recientemente celebrado en Vitoria, propuesta que es aprobada por la Comisión.

El Presidente hace uso de la palabra a continuación para sugerir la posibilidad de que se solicite a las Comunidades Autónomas que, por carecer todavía de competencias educativas plenas, no forman parte del Grupo de Trabajo, su opinión soore la labor encomendada al mencionado Grupo de Trabajo para el Estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, propuesta que es igualmente aprobada.

5. Ruegos y Preguntas.

En este punto del Orden del Día, el Presidente informa de las gestiones realizadas para la percepción de las correspondientes asistencias por los miembros del Pleno, de la Comisión Permanente y de las Secciones y solicita la opinión de los Sres. Vocales sobre el desarrollo del Pleno que se ha de celebrar esa misma tarde, sobre los criterios a seguir en los contactos con los medios de comunicación y sobre la posible solicitud de apoyos externos para la realización de la tarea encomendada al Grupo de Trabajo.

Se acuerda, tras intervenciones del Sr. Guitian y del Sr. Felip que sea el Presidente quien informe al Pleno sobre los reuniones de la Comisión Permanente y, en

su caso, a los medios de comunicación, tanto sobre éstas como sobre las reuniones del Pleno.

Tras una intervención del Sr. Jané se acuerda, asimismo, extremar la prudencia y el rigor para preservar la confidencialidad de las reuniones manteniendo en todo momento una leal política informativa de acuerdo con los criterios que se fijen en el seno de la Comisión.

Respecto a los apoyos externos se toma nota de la sugerencia formulada por el Sr. Guitian sobre las publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona en la Editorial Horsori y del criterio expresado por el Sr. Felip de que sean las Secciones las que determinen los apoyos externos que, en cada caso, necesiten.

Por último se fija un calendario provisional de reuniones tanto de la Comisión Permanente como del Pleno que queda establecido de la siguiente forma:

- Comisión Permanente: 17 y 24 de abril, 8, 22 y 29 de mayo y 12 ó 13 de junio.

- Pleno: 8 de mayo, 18 ó 19 y 25 ó 26 de junio.

Sin otros asuntos que tratar, el Presidente levanta la sesión a las 13:45 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DIA 17 DE ABRIL DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Diaz-Ambrona

- Vocales:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca y Prado
D. Jaume Jané i Bel
D. Juan Santaella López
D. Angel González Fernández
D. Carlos Guitián Ayneto
Sr. Josep Vicent Felip i Monlleó
D. Rafael Alvira Domínguez
Sr. Miquel Vives Madrigal

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey 1, a las 11:00 horas del día 17 de abril de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen, da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.-Examen y deliberación sobre los textos presentados por el Subgrupo de Apoyo y las Secciones.

3.- Ruegos y preguntas.

Antes de iniciar el examen de los puntos incluidos en el Orden del Día, el Presidente informa que ha excusado su asistencia D. Gregorio Monreal Zía, por encontrarse de viaje en Canarias, así como del envío de cartas a los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas no representadas en el Grupo de Trabajo, solicitando su opinión sobre las materias objeto de estudio por dicho Grupo de Trabajo y sobre la recepción de los primeros escritos con los criterios de los Sres Vocales sobre las Humanidades en la Enseñanza Secundaria, conforme se acordó en la reunión del Pleno del pasado día 3 de abril. Asimismo, el Secretario da cuenta de la próxima aprobación por el Ministerio de Economía y Hacienda de las asistencias a percibir por los Sres Vocales (20.000 ptas por las sesiones del Pleno y 10.000 por las de la Comisión Permanente y las Secciones y Ponencias)

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

Se aprueba el acta de la reunión anterior sin modificaciones.

2.- Examen y deliberación sobre los textos presentados por el Subgrupo de Apoyo y las Secciones.

Antes de iniciar el examen de este punto del Orden del Día, se reparten a los Sres. Vocales dos nuevos documentos para su examen en la próxima reunión de la Comisión Permanente. Estos documentos son: el 2.2. "Peso de las materias de humanidades en el currículo de algunos cursos" y la tercera versión del documento 3.1. "Trayectoria histórica" que sustituye al repartido en la reunión del pasado día 3 de abril.

Con carácter previo al inicio de los debates sobre los documentos, el Sr. Jané puso de relieve la existencia de nuevos elementos surgidos en la reunión del Pleno del día 3 de abril que podrían alterar el orden y el sentido de los trabajos que estaba realizando la Comisión Permanente.

Asimismo, el representante de Canarias, Sr. Guitián, manifestó la preocupación del Consejero de Canarias por el giro que habían tomado los debates de las Secciones reunidas hasta la fecha.

Los Sres. Felip, Piñeiro y González intervinieron para expresar su opinión favorable a la continuación de los trabajos, con independencia de que éstos tuvieran que ser posteriormente adaptados a las decisiones que pudiese tomar el Pleno.

Se decide, en consecuencia, continuar con los trabajos cuyas conclusiones tendrán carácter provisional a reserva de los criterios establecidos por el Pleno.

Los documentos objeto de debate fueron pormenorizadamente explicados por Dña. Mercedes Muñoz Repiso, miembro del Subgrupo de Apoyo que asistía a la reunión con este objeto.

En la sesión de mañana se analizó el documento "II. La enseñanza de las humanidades en la Unión Europea: estudio comparado" sobre el que, tras las explicaciones de la Sra. Muñoz Repiso, se produjo un debate en el que intervinieron los Sres. Santaella, Jané, Alvira, Vives, González y Piñeiro.

Tras estas intervenciones, el Presidente resumió y sistematizó las cuestiones planteadas y volvió a ceder la palabra a la Sra. Muñoz Repiso para que contestase las observaciones concretas que se habían producido.

Como consecuencia del debate producido y de las contestaciones de la Sra.

Muñoz Repiso, se acordó introducir las siguientes modificaciones en el documento analizado para su posterior tramitación:

1. En el punto 1.1. del documento (pg1), se acuerda reducir la clasificación de estructuras educativas recogida en el documento, suprimiendo la referencia contenida en el apdo 2 del mencionado punto 1.1 al hecho de que la educación secundaria se imparta, o no, en centros diferentes, criterio éste que no se corresponde con la sistemática utilizada en el resto de los apartados.

2. En el punto 2 de la pg 2 del documento, se acuerda suprimir la referencia a los buenos resultados que en el mundo económico-laboral produce la temprana diversificación, pues no parece posible establecer una relación causa-efecto entre ambos fenómenos.

3. En la pag 5 del documento se acuerda incorporar información complementaria sobre Francia con independencia de la correspondiente remisión a la ficha que, sobre todos los países objeto de estudio, se incorporará al estudio.

4.- En la pg 7 punto 1.2. "La toma de decisiones respecto al currículo" se acuerda matizar la redacción reduciendo el énfasis respecto al papel de las autoridades centrales en esta materia.

5.- Asimismo se acuerda incluir en las fichas de países una ficha específica sobre el sistema educativo de Escocia.

En la sesión de tarde se examina el segundo documento "2. Las materias de humanidades en el currículo de la enseñanza secundaria inferior y superior general" que es, igualmente, objeto de explicación por la Sra. Muñoz Repiso.

Tras el debate que se produjo a continuación y en el que intervinieron los Sres. Piñeiro, Guitián, de Cuenca, Vives, Jané y Santaella se acordó introducir las siguientes modificaciones en el documento analizado para su ulterior tramitación:

1. En el gráfico 6 se acuerda modificar las iniciales correspondientes a los distintos territorios del Reino Unido para que todas respondan a la denominación castellana de los mismos.

2. En la p 5 primer párrafo se decide sustituir la expresión "humanidades" por "ciencias humanas".

3. Se acuerda asimismo reflexionar sobre la posibilidad de encontrar una alternativa válida al concepto de lengua materna para los gráficos 6 y 7.

Terminado el examen del documento, el Presidente indica que los textos

repartidos al inicio de la sesión serán objeto de estudio en la próxima reunión que se celebrará el viernes 24 de abril.

3.- Ruegos y preguntas.

El Sr. Santaella invita a celebrar en Granada la reunión de la Comisión Permanente que tendrá lugar el próximo 22 de mayo, invitación que es aceptada con el agradecimiento de la Comisión.

No habiendo más asuntos que tratar se levanta la sesión a las 17,30 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DÍA 24 DE ABRIL DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

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

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey 1, a las 12:00 horas del día 24 de abril de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen, y las de Dña. Mercedes Muñoz Repiso y D. José Luis Pérez Iriarte, miembros del Subgrupo de Apoyo, da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.-Examen y, en su caso, aprobación de los textos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

3.- Presentación y deliberación de los documentos remitidos por los Sres. Vocales en cumplimiento de lo acordado en la reunión del Pleno del día 3 de abril

4.-Ruegos y preguntas.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

El Sr. Jané manifiesta su oposición a que en el acta figuren como aprobados, ni siquiera con carácter provisional, los documentos examinados por la Comisión Permanente en su reunión del día 17 de abril. Estima que la Comisión Permanente se

encuentra en una fase de elaboración de los trabajos en los que resulta prematuro aprobar nada y que tales documentos sólo se podrán considerar definitivos una vez que se decida elevarlos al Pleno del Grupo de Trabajo para su aprobación.

El Presidente indica que, con independencia de que los documentos no se estimen aprobados con carácter definitivo, no existe ningún inconveniente para su posterior tramitación.

Como consecuencia de la intervención del Sr. Jané y del Presidente y de las posteriores de los Sres Santaella, Piñeiro y Guitián se acuerda suprimir del acta las expresiones "se acordó aprobar con carácter provisional el documento analizado introduciendo en el mismo las siguientes modificaciones" y "se acordó aprobar con carácter provisional el documento con las siguientes modificaciones" y sustituirlas, en ambos casos, por la expresión "se acordó introducir las siguientes modificaciones en el documento analizado para su ulterior tramitación".

El acta de la reunión de la Comisión Permanente del día 17 de abril se aprueba sin otras modificaciones.

2.- Examen y en su caso, aprobación de los textos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

Se examina en primer lugar el "documento 2.2. Peso de las Humanidades" que había sido repartido en la reunión anterior.

Se ponen de manifiesto erratas producidas en la pg. 2 párrafo final, y en la pg. 7 párrafo 3; se solicita, asimismo, suprimir la expresión " parsimoniosa contenida en la tercera línea, del párrafo segundo de la página primera, por otra más congruente con el sentido general de la frase.

El examen del fondo del documento se inicia con unas reflexiones del Sr. Santaella que pone de relieve la calidad del documento y analiza algunas de las conclusiones que, a su juicio, pueden desprenderse del mismo. Sugiere la posibilidad de que el estudio realizado por el documento se extienda a las materias optativas.

La intervención del Sr. Santaella es seguida por diversas intervenciones de los Sres. Piñeiro, Vives y Alvira así como del Presidente.

Cierra el turno de intervenciones la Sra. Muñoz Repiso, miembro del Subgrupo de Apoyo, quien manifiesta tomar nota de las erratas detectadas y comenta las observaciones formuladas. Respecto al posible examen de las materias optativas, sugerido por el Sr. Santaella y posteriormente apoyado por el Sr. Piñeiro, remite al documento 2.3. que será objeto de examen en la próxima reunión de la Comisión

Permanente.

Como resumen de todo ello, la Comisión Permanente estima que el documento resulta "prima facie" satisfactorio a reserva de las modificaciones que, en su caso, puedan introducirse en la versión final del mismo.

Se examina a continuación el "documento 3.1.: Evolución histórica" que había sido igualmente repartido en la reunión del día 17 de abril.

En el debate generado por el análisis del documento de referencia, se ponen de manifiesto diversas posturas, tanto sobre los planes de estudio que deben incluirse en el documento, como sobre el tratamiento que se debe dar a la explicación de los mismos.

Algunos vocales consideran que no deben incluirse en el documento planes históricos obsoletos sin una influencia directa en las normas actualmente vigentes, mientras que otros estiman que el documento debe ampliarse para dar entrada a algunos planes no analizados como el del año 1903 o a la política educativa de los primeros Gobiernos de la II República.

Respecto al tratamiento que se debe dar a los planes de estudio se manifiestan dos posturas básicas partidaria, la primera, de reducir la descripción de los planes de estudio a unos cuadros o gráficos en los que se recojan los diversos planes y materias y favorable, la segunda, a una descripción más amplia de los mismos por considerar que no se puede llevar a cabo un análisis descarnado de los planes de estudio.

Tras sucesivas intervenciones de los miembros de la Comisión Permanente, hace uso de la palabra D. José Luis Pérez Iriarte, para explicar los criterios que se habían seguido en la elaboración del documento.

Una vez finalizada la intervención del Sr. Pérez Iriarte, el Presidente propone, como fórmula que puede ser aceptada por todos, modificar el documento y darle una nueva estructura compuesta por una breve y muy ligera descripción de la evolución hasta la Ley General de Educación del año 1970, un análisis más amplio de esta última Ley, precedente inmediato de la LOGSE y, en parte, todavía vigente, y unos cuadros en los que se recojan los diversos planes y materias y que faciliten el análisis del peso relativo de las Humanidades en cada uno de aquellos.

La propuesta del Presidente es aceptada por la Comisión.

3. Presentación y deliberación de los documentos remitidos por los Sres. Vocales en cumplimiento de lo acordado en la reunión del Pleno del día 3 de abril.

En la sesión de tarde, la Comisión Permanente llevó a cabo un primer análisis de

los documentos remitidos por los Sres. Vocales en cumplimiento de lo acordado en la reunión del Pleno del 3 de abril. El análisis de los mencionados documentos proseguirá en la próxima reunión de la Comisión Permanente con carácter previo a su presentación ante el Pleno.

4. Ruegos y Preguntas.

Se acordó convocar la próxima reunión de la Comisión Permanente el día 8 de mayo a las 10,00h y el Pleno del Grupo de Trabajo el mismo día a continuación de la reunión anterior

Asimismo se acordó convocar las diversas Secciones y Ponencias a partir del día 29 de abril, incluida una nueva Sección de Humanidades que se acuerda constituir para el posible estudio de todas aquellas disciplinas humanísticas no incluidas en las Secciones inicialmente constituidas

Sin más asuntos que tratar se levanta la sesión a las 17,30h.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DÍA 8 DE MAYO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

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

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, Plaza del Rey 1, a las 10:00 horas del día 8 de mayo de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.-Examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

3.-Informe sobre el trabajo de las Secciones.

4.- Preparación del Pleno.

5.- Ruegos y preguntas.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

El acta de la reunión del día 24 de abril fué aprobada sin observaciones.

2.-Examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

El Presidente explica los documentos que se entregan en la reunión a los Sres. Vocales. Estos documentos son: la nueva versión del apartado III del borrador del índice: La enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria en España con el anexo I del mismo; las aportaciones al Grupo de Trabajo de los Consejeros de Educación de Ceuta, Extremadura y la Rioja y los resúmenes de las reuniones de las Secciones de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y de la Sección

constituida para la definición y alcance del concepto y función de las Humanidades.

En el curso de la reunión el Sr. Vives hizo entrega a los Sres. Vocales de un documento con las conclusiones de la Asamblea de Profesores de Filosofía celebrada en Palma de Mallorca.

Estos documentos no son objeto de comentario durante la reunión de la Comisión Permanente excepción hecha de los informes de las reuniones de la Secciones que son objeto del siguiente punto del Orden del Día.

3.- Informe sobre el trabajo de las Secciones.

El Presidente informa en primer lugar sobre el desarrollo y el contenido de la reunión de la Sección para la definición del concepto y de la función de las Humanidades celebrada el día 30 de abril.

El Presidente da cuenta de la propuesta de creación de una nueva Sección o Ponencia de Formación Artística que él entiende debe configurarse como una Ponencia dentro de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, propuesta que es apoyada por el Sr. Jané.

El Sr, Monreal pone de relieve la necesidad de no olvidar la enseñanza de las lenguas extranjeras, criterio que es apoyado por el Sr. Piñeiro y por el propio Presidente.

A continuación, el Presidente informa sobre la reunión de la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, celebrada el día 5 de mayo.

Los Sres. Piñeiro y Jané abundan sobre los problemas de formación y motivación del profesorado que habían sido puestos de relieve en la reunión de la Sección.

Sobre la necesidad de secuenciación en los estudios de historia, intervinieron a continuación los Sres. Piñeiro, Santaella y Guitián.

Por último, el Presidente leyó el texto en el que se recoge el resumen de la reunión de la Sección de Lengua Castellana y Literatura, celebrada el día 30 de abril.

4.- Preparación del Pleno.

El Presidente explica sus puntos de vista sobre el desarrollo de la reunión del Pleno que se ha de celebrar a continuación. La primera parte del mismo ha de tener, a su juicio, un carácter predominantemente informativo, reservándose para la sesión de tarde la deliberación sobre las aportaciones realizadas por escrito por los distintos miembros del Grupo de Trabajo.

Para informar al Pleno sobre los trabajos de las distintas Secciones, el Presidente propone los nombres de la Sra. Ribelles para la Sección constituida para la definición del concepto de Humanidades, el Sr. Piñeiro para la ponencia de Lenguas y Cultura Clásicas, el Sr. González para la ponencia de Filosofía, el Sr. Santaella para la Sección de Lengua Castellana y Literatura y el Sr. Guitián para la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Las propuestas del Presidente son aprobadas sin deliberación.

El Sr. Jané propone que, a partir de ahora e impulsado por los miembros de la Comisión Permamente, se lleve acabo un trabajo de reflexión interna en todos y cada uno de los grupos representantes del Ministerio de Educación y Cultura y de las Comunidades Autónomas a efectos de facilitar la redacción del documento final que para el pleno de los días 18 y 19 de junio debe estar ya muy maduro.

5.- Ruegos y preguntas.

En este punto, se analiza el calendario que el Grupo de Trabajo tiene por delante hasta el pleno de los día 18 y 19 de junio. Los días 13 y 14 de mayo quedan reservados para las reuniones de las Secciones que serán oportunamente convocadas.

El día 22 de mayo se celebrará reunión de la Comisión Permanente en Granada. Esta reunión, según había informado el Sr. Santaella al inicio de la sesión, se celebrará a las 11:00 horas en la sede del Consejo Escolar de Andalucía situada en la calle San Matías, 17

Los días 28 y 29 de mayo y 11 y 12 de junio han de quedar reservados para la celebración de reuniones de la Comisión Permanente o de las diversas Secciones. La próxima reunión del Pleno, como ya se ha señalado anteriormente, se celebrará los días 18 y 19 de junio.

Después de este análisis del calendario, el Sr. Santaella solicita que en el Pleno se recomiende que los miembros de las distintas Secciones manden sus conclusiones por escrito a efectos de facilitar el trabajo. Asimismo, el Presidente señala que solicitará del Pleno la remisión en el plazo de quince días de las observaciones que se puedan formular sobre los documentos que se repartirán en la reunión que se celebra a continuación.

Sin más asuntos que tratar, se levanta la sesión a las 11:30 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CELEBRADA EN GRANADA EL DÍA 22 DE MAYO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

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

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Granada, en la sede del Consejo Escolar de Andalucía, C/. San Matías, 17, a las 11:00 horas del día 22 de mayo de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen y la de Dña. Mercedes Muñoz-Repiso, D. Xavier Gisbert y D. Regino García-Badell, miembros del Subgrupo de Apoyo, da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.-Examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

3.-Informe sobre las propuestas y sugerencias de las Secciones. Deliberación y, en su caso, aprobación.

4.- Ruegos y preguntas.

Antes de iniciar el examen formal del Orden del Día, el Presidente expresa su agradecimiento y el de la Comisión Permanente, al Consejo Escolar de Andalucía y a D. Juan Santaella por su invitación a celebrar la presente reunión de la Comisión Permanente en Granada, solicitando que tal agradecimiento conste expresamente en el acta de la reunión.

A continuación informa de la celebración de una conferencia de prensa que el Presidente ha mantenido junto con el Consejero de Educación de Andalucía, D. Manuel

Pezzi, inmediatamente antes de iniciarse la reunión de la Comisión Permanente y solicita al Sr. Santaella que amplíe la información sobre el contenido de dicha conferencia de prensa.

El Sr. Santaella da cuenta de los principales puntos abordados en la conferencia de prensa y pone de relieve el clima de cordialidad y la voluntad de entendimiento que han presidido la misma.

Terminada la intervención del Sr. Santaella, el Sr. Jané informa de la reciente aprobación en el curso del Debate sobre el Estado de la Nación de una resolución firmada por el Grupo Popular, el Grupo Vasco, Coalición Canaria y el Grupo Catalán que insta al Gobierno a alcanzar un acuerdo con las distintas Administraciones competentes en materia educativa para mejorar la calidad de las enseñanzas de las Humanidades. El Secretario reparte el texto de la resolución a todos los miembros de la Comisión Permanente para general información.

Tras el reparto del texto de la Resolución se entra en el examen del Orden del Día que se desarrolla de la siguiente manera:

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

El Sr. Jané solicita que en el punto 4.- "Preparación del Pleno", se modifique la referencia a su intervención cuyo contenido exacto debe ser el siguiente: el Sr. Jané propone que, a partir de ahora e impulsado por los miembros de la Comisión Permanente, se lleve acabo un trabajo de reflexión interna en todos y cada uno de los grupos representantes del Ministerio de Educación y Cultura y de las Comunidades Autónomas a efectos de facilitar la redacción del documento final que para el pleno de los días 18 y 19 de junio debe estar ya muy maduro.

El Sr. Vives, por su parte, solicita que se haga constar en el acta que en la reunión de la Comisión Permanente del día 8 de mayo repartió un documento con las conclusiones de la Asamblea de Profesores de Filosofía celebrada en Palma de Mallorca.

Con estas observaciones se aprueba el acta de la reunión de la Comisión Permanente del día 8 de mayo de 1998.

2.- Examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

A modo de introducción, el Presidente explica la actualización que se ha llevado a cabo del Índice del Dictamen y hace una relación de los documentos repartidos hasta la fecha así como de los que se reparten en el curso de la reunión.

Los documentos repartidos en la reunión son los siguientes:

a) Borrador del Índice actualizado.

b) Antecedentes y consulta. Elaborado por el Subgrupo de Apoyo. El Presidente señala expresamente su deseo de incluir en la parte correspondiente a la consulta una referencia al carácter no vinculante del dictamen y a la salvaguarda de las competencias de las Administraciones educativas.

c) Documento correspondiente al capítulo 3 completo del Índice. Este documento completa los documentos correspondientes a los puntos 3.1.1 y 3.1.2. que se repartieron el día 8 de mayo.

d) Conclusiones provisionales de la Ponencia de Filosofía. Documento elaborado por D. Angel González.

e) Conclusiones provisionales de la Ponencia de Cultura Clásica. Documento elaborado por D. Juan Piñeiro y D. Manuel Díaz y Díaz.

f) Concepto de Humanidades. Documento elaborado por el Sr. Jaume Sarramona.

g) Dictamen sobre el área de Lengua y Literatura. Documento elaborado por D. Juan Santaella.

También se repartieron dos documentos, el primero de los cuales es un "análisis del trabajo de la Comisión de Humanidades" elaborado por Técnicos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el segundo unas consideraciones sobre la enseñanza de la música elaboradas por la Asociación de Profesores de Música de Andalucía "Manuel de Falla".

A continuación se abre el debate sobre los documentos presentados.

D. Ángel González solicita que de la página 43 del documento que recoge el estudio comparado, se supriman las cuatro últimas líneas que no aportan información relevante y pueden inducir a confusión. Se acepta la sugerencia del Sr. González.

El Presidente indica que el documento se repartió en el Pleno del día 8 de mayo y se dio un plazo de quince días para formular observaciones sin que, hasta la fecha, se haya producido ninguna.

El Sr.Jané manifiesta que, si existiere alguna observación, la haría llegar con carácter urgente.

El Sr. Santaella señala que en los horarios de la E.S.O. de Andalucía y en las tablas correspondientes al número de horas y peso por áreas y materias de Humanidades en la Educación Secundaria, se han detectado algunos errores por lo que hará llegar por fax las rectificaciones con la máxima urgencia.

El Presidente indica que en el punto 4 del Índice faltan los puntos 4.1 y 4.2. así como un apartado específico por cada Sección. A efectos de elaborar el punto 4.1. pregunta a los Sres. Vocales sí existe consenso sobre las conclusiones que se derivan del estudio comparado. Estas conclusiones serían, a su juicio, las siguientes:

a) En Lengua, España se encuentra en una mala posición en comparación con el resto de los países europeos.

b) En Ciencias Sociales, Geografía e Historia la situación sería, desde un punto de vista cuantitativo, más o menos parecida a la de los otros países europeos, aunque varíen los enfoques de la materia pues en España se presta menos atención a la historia europea y universal.

c) En Lenguas Clásicas se observa un deterioro en todos los países europeos con las excepciones de Grecia e Italia, aunque, quizás, este deterioro sea más acentuado en España.

d) En Filosofía, España se encuentra en la parte baja de la tabla en cuanto atención dedicada a esta materia.

El Presidente solicita al Subgrupo de Apoyo que elabore un proyecto de conclusiones sobre este documento.

El Sr. Jané señala que en el estudio comparado han surgido dos cuestiones como son las tensiones entre centralización y descentralización, por una parte, y comprensividad y diversificación, por otra, que quizás convendría tomar en consideración. Al mismo tiempo propone que se de un voto de confianza al Presidente para que él dé forma a las conclusiones con una visión de conjunto.

El Presidente agradece la propuesta del Sr. Jané pero indica que quedan tres tareas por hacer: la elaboración de las conclusiones de los estudios comparativo e histórico, la redacción de las conclusiones de cada una de las secciones y las conclusiones finales; entiende el Presidente que la propuesta del Sr. Jané debe limitarse a esta última tarea.

A continuación, el Presidente solicita a la Sra. Muñoz-Repiso que amplíe algunas ideas sobre posible contenido de los puntos 4.1.1 y 4.1.2 y, más concretamente, sobre los problemas enunciados por el Sr. Jané.

La Sra. Muñoz-Repiso indica que en Europa es perceptible un movimiento descentralizador en los países que tenían un sistema educativo muy centralizado y un movimiento inverso en los países con sistemas educativos muy descentralizados.

El Sr. Jané apunta que el informe Delors puede servir para reforzar esta idea mientras que el Sr. Monreal apunta que el problema ya se encuentra resuelto en la LOGSE.

El Presidente confirma el criterio del Sr. Monreal aunque entiende que la cuestión planteada es si, a pesar de todo, se debe decir algo sobre este punto en las conclusiones.

El Sr. Santaella plantea la posibilidad de hacer alguna referencia a la Formación Profesional. La Sra. Muñoz-Repiso señala que el problema es demasiado complejo para que pueda ser abordado aunque sí es posible indicar el porcentaje de alumnos que tienen los distintos países en la Formación Profesional.

A continuación, el Presidente señala que un dato que se desprende del estudio es que España es el único país de Europa que no tiene unas pruebas de homologación en secundaria y plantea la posibilidad de decir algo al respecto en las conclusiones.

Los Sres. Piñeiro, Vicent y Vives intervienen para apoyar este criterio y la conveniencia de dejar constancia en las conclusiones de lo que es un hecho innegable, sin que esto implique que haya que recomendar la implantación de estas pruebas.

El Sr. Santaella hace notar la complejidad de la materia y la dificultad de incorporar este asunto al capítulo de conclusiones. Señala, además, que las pruebas no tienen normalmente en los países europeos carácter selectivo sino de evaluación del sistema educativo.

El Sr. Vives plantea el problema de la diversificación y constata el hecho de que ésta se produce en la mayoría de los países a partir de los catorce años.

La Sra. Muñoz-Repiso explica la situación que se desprende del estudio. En la mayoría de los países la diversificación comienza a los 15, coincidiendo normalmente con el final de la escolaridad obligatoria. En los países germánicos, la diversificación comienza antes; en los países nórdicos y Gran Bretaña, más tarde y Francia mantiene un sistema intermedio.

El Presidente estima que se podría señalar como conclusión el hecho de que España se alínea en este punto con los países nórdicos y Gran Bretaña.

El Sr. González solicita que se incorpore a las conclusiones una mención referida

a la escasísima duración de nuestro bachillerato pues España es el único país de Europa que tiene un bachillerato de dos años.

El Sr. Santaella indica que la LOGSE ofrece soluciones al problema de la diversificación y plantea, en este punto, la posibilidad de analizar dónde se produce la división entre enseñanza secundaria inferior y superior y en qué momento se produce el cambio de centro.

El Sr. Monreal pone de relieve la necesidad de establecer unos límites al estudio pues no cree que la labor encomendada al Grupo de Trabajo tenga que abordar todos los problemas del sistema educativo.

El Presidente hace un resumen de las intervenciones y establece las cuestiones que, a su juicio, debe considerar el capítulo de conclusiones del estudio comparado.

Estas cuestiones serían las siguientes:

a) Comprensividad - diversificacion.
b) Centralización - descentralización.
c) Pruebas de homologación, aspecto que debe ser tratado de una forma muy somera.
d) Formación Profesional, estableciendo los aspectos cuantitativos a los que anteriormente se ha hecho referencia.
e) Duración del bachillerato.
f) Quizás, si fuese posible, alguna referencia a los cambios de centros según niveles.
g) Por último, una referencia específica a cada una de las materias de carácter humanístico.

A continuación, el Presidente solicita observaciones sobre el documento correspondiente a la trayectoria histórica del sistema educativo español que fue repartido el día 8 de mayo de 1.998.

El Sr. Jané recuerda que en su momento solicitó que se incluyesen datos correspondientes a las pirámides de población y a las tasas de escolaridad así como a los ratios aplicados en los distintos momentos históricos.

La Sra. Muñoz-Repiso pregunta a que ratios se refiere el Sr. Jané y señala que soló resulta posible aportar los ratios legalmente establecidos.

El Sr. Monreal explica, a continuación, el documento elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco que había sido previamente repartido.

El Presidente comenta, por su parte, el documento presentado por el Sr. Monreal algunos de cuyos puntos (conceptos de Humanidades, función de las mismas en la Educación Secundaria etc) ya habían sido objeto de contestación por la propia evolución de los trabajos de la Comisión.

El debate sobre este documento acaba centrándose en el problema de la formación y motivación del profesorado. Sobre este punto intervienen los Sres. Santaella, Guitián, Monreal, Vives y Alvira concluyéndose que cada una de las secciones, en sus conclusiones, deben hacer referencia a los problemas del profesorado como ya ha hecho la Sección de Lengua y Literatura.

El Sr. Alvira entiende que el dictamen debe ofrecer una breve justificación de aquellos puntos contenidos en la solicitud a los que no se pueda dar respuesta.

Ya en la sesión de tarde, el Presidente abre el debate sobre el documento "Concepto de Humanidades" elaborado por el Sr. Sarramona.

Intervienen en primer lugar el Sr. Monreal, quien manifiesta la insatisfacción que le produce el documento, y el Sr. de Cuenca que pone de relieve algunos defectos formales del mismo, así como la incongruencia que, a su juicio, se produce entre el párrafo 5º de la página 2 en el que se hace referencia a la tecnología, con el resto del documento.

El Sr. Alvira aplaude el documento dado que, en tan poco tiempo, es imposible hacer más, aunque considera que la Comisión tiene tiempo suficiente para elaborar un díctamen con mayor detenimiento. El Sr. Alvira considera crucial la distinción entre humanismo y disciplinas humanísticas que debe quedar reflejada en el documento.

En la necesidad de reelaborar el documento coinciden, con diversos matices y distintas aportaciones, los Sres. Piñeiro, de Cuenca, Monreal, González y Vives por lo que el Presidente acuerda solicitar a los autores del documento que elaboren una nueva versión más amplia del mismo. En este punto, y a propuesta del Sr. de Cuenca, se reparte a los Sres. Vocales un documento que, con título de "El concepto de Humanidades. Definición y alcance", ha sido elaborado por el Subgrupo de Apoyo y que puede ayudar a la redacción definitiva de este capítulo del Índice.

3.- <u>Informe sobre las propuestas y sugerencias de las Secciones. Deliberación y, en su caso, aprobación</u>

A continuación se entra en el análisis del documento en el que se recogen las conclusiones de la Ponencia de Filosofía.

Intervienen en primer lugar el Sr. Piñeiro quien pregunta por el significado de la distinción entre asignatura común y troncal contenida en el último párrafo de la página 2 del epígrafe consagrado a la Filosofía en el bachillerato.

Asimismo, el Sr. Piñeiro aclara que la segunda propuesta correspondiente a la Filosofía en el bachillerato (un único curso para todas las modalidades de bachillerato) debe entenderse sin detrimento de la situación actual del bachillerato de Humanidades en el que ya existen dos cursos de Filosofía.

Por su parte el Sr. Jané propone que la decisión de distribuir los estudios de Filosofía en uno o dos cursos se deje en manos de las correspondientes Administraciones educativas.

El Sr. Alvira interviene a continuación para solicitar que se matice la afirmación contenida en el documento según la cual la Filosofía "sólo es comprensible cuando se ve históricamente", así como la expresión "la Filosofía, donde todo es sometible a crítica".

El Sr. Vives plantea la falta de formación del profesorado y estima que todos los profesores deben ser profesores de ética, no sólo profesores de área sino también transmisores de actitudes. El Sr. Vives solicita que, si la ponencia se vuelve a reunir, se tome en consideración el programa de Filosofía para niños al que ya se refirió en la reunión anterior.

El Sr. Santaella insiste en el carácter transversal de la ética así como en la validez de la aproximación sistemática a la Filosofía por lo que estima que el documento debe ser redactado de nuevo en este punto. El Sr. Santaella considera inapropiado el nombre de ética que se propugna para la asignatura de Filosofía en 4º de ESO.

El Sr. Vicent estima, por su parte, que la transversalidad de la ética ya se encuentra contenida en la LOGSE e insiste en la formación del profesorado en la transmisión de los valores transversales.

El Presidente, no existiendo más intervenciones en este punto, levanta la sesión a las 18:00 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CELEBRADA EN MADRID EL DÍA 29 DE MAYO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca y Prado
Sr. Jaume Jané i Bel
D. Juan Santaella López
D. Carlos Guitián Ayneto
Sr. Miquel Vives Madrigal

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, plaza del Rey, 1 a las 16:00 horas del día 29 de mayo de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen y la de D. José Luis Pérez Iriarte, D. Xavier Gisbert da Cruz y D. Regino García-Badell Arías, miembros del Subgrupo de Apoyo, da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.-Examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo.

3.-Informe sobre las propuestas y sugerencias de las Secciones. Deliberación y, en su caso, aprobación.

4.- Ruegos y preguntas.

Excusaron su asistencia el resto de los vocales quienes no pudieron trasladarse a Madrid por razón de la huelga de celo de los controladores aéreos.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

El Sr. Piñeiro solicita que en el punto 2 se haga constar que el documento de conclusiones provisionales de la Ponencia de Cultura Clásica ha sido elaborado por él y por el Sr. Díaz y Díaz.

El Sr. Jané solicita que el punto 2.B relativo al documento correspondiente a los puntos del Índice "Antecedentes y Consulta" se añada la expresión "y la salvaguarda de las competencias de las Administraciones Educativas" que, a su juicio, responde fielmente a las palabras del Presidente. El Presidente acepta la observación.

Por último, el Sr. Santaella pide que se modifique la referencia a su segunda intervención en el punto 2 del Orden del Día, referencia que, en su tenor literal, ha de ser la siguiente: "el Sr. Santaella hace notar la complejidad de la materia y la dificultad de incorporar este asunto al capítulo de conclusiones. Señala, además, que las pruebas no tienen normalmente en los países europeos carácter selectivo sino de evaluación del sistema educativo".

Con estas observaciones se aprueba el acta por unanimidad.

2.- <u>Examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo.</u>

Antes de entrar en el examen de este punto del Orden del día, se reparten los siguientes documentos:

1. Nueva versión del documento "definición y alcance del concepto y función de las humanidades".

2. Nueva versión del documento "dictamen sobre el área de Lengua y Literatura" elaborado por D. Juan Santaella donde se recogen las conclusiones provisionales de esta Sección.

3. Conclusiones provisionales de la Sección de Formación Artística, documento elaborado por D. Arsenio Moreno.

4. También se repartió en esta sesión para su consideración un documento con el título de "valoración del plan de mejora de la enseñanza de las Humanidades en el sistema educativo español" remitido por el Consejero de Educación y Cultura de Aragón.

El examen de los documentos presentados por el Subgrupo de Apoyo comienza por el documento correspondiente a los "antecedentes y consulta".

EL Sr. Vives solicita que se modifique la errata producida en la transcripción de su nombre en la pagina 8 del documento, sobre el que no se producen otras observaciones.

Sobre el documento correspondiente al punto III del índice provisional, se señala que Andalucía y Cataluña han remitido correcciones a la descripción de sus horarios, correcciones que ya se están incorporando al documento por el Subgrupo de Apoyo. Sobre este documento no se producen más observaciones por lo que se pasa al

siguiente punto del Orden del Día.

3.- <u>Informe sobre las propuestas y sugerencias de las Secciones. Deliberación y, en su caso, aprobación.</u>

En primer lugar, el Presidente da lectura a la carta remitida por D. Julián Marías en la que se abordan diversas cuestiones relativas a la enseñanza de la Filosofía y de la Historia. Dado que el escrito del Sr. Marías no aborda específicamente los aspectos relativos a la función de la Filosofía en la educación secundaria, el Presidente solicita a D.Angel González que haga una nueva versión del documento por él elaborado, incorporando estas cuestiones.

A continuación se pasa al examen del documento en el que se recogen las conclusiones provisionales de la Sección de Cultura Clásica, documento que es leído por el Sr. Piñeiro.

El Sr. Santaella pregunta si el documento está consensuado en la Sección a lo que el Sr. Piñeiro contesta afirmativamente.

El Sr. Guitián estima que, con carácter general, debe huirse de expresiones excesivamente rotundas y el Sr. Jané considera que debe expresarse mejor la diferencia entre el estudio de la cultura clásica y el del Latín y el Griego pues, a su juicio, lo que resulta más importante es el refuerzo del conocimiento de la cultura clásica. Respecto a los posibles horarios se abstiene de formular ningún criterio mientras no efectúe las oportunas consultas. El Sr. Piñeiro señala que, a su juicio, no es misión de esta Comisión abordar el problema de los horarios aunque el mismo podría intentar solucionarse con una reconsideración de la optatividad. En todo caso, las propuestas de la Sección de Cultura Clásica no dicen nada de horarios, limitándose a señalar el hecho de que la educación secundaria quedaría coja sin un contacto con el mundo y la cultura clásica.

El Sr. Guitián, refiriéndose al párrafo 2º de la pagína 2, insinúa la posibilidad de que la opción en tercero arrastre la elección en cuarto lo que reforzaría el estudio de la cultura clásica.

Esta posibilidad no resolvería, a juicio del Sr. Piñeiro, el problema básico que es el de que todos los alumnos tengan con carácter general un contacto con la cultura clásica.

El Sr. Santaella, por su parte, hace algunas consideraciones sobre la definición de cultura clásica con la que arranca el documento así como sobre las expresiones "fases superiores de la ESO" y "educación de base" contenidas en la línea ocho del párrafo segundo de la página primera y en la línea segunda de la página dos del documento,

documento, respectivamente. El Sr. Santaella considera que el documento debe formularse en términos de recomendaciones y propone que el Latín no sea obligatorio en Ciencias Sociales sino optativo de modalidad.

El Sr. Piñeiro estima que esta última propuesta ya existe en la actualidad aunque el Sr. Santaella matiza que no es así en Andalucía.

El Sr. Piñeiro, tras la última intervención del Sr. Santaella, expresa su disposición a revisar la redacción del documento para matizar aquellas expresiones que puedan resultar excesivamente rotundas, pero solicita que la terminología y las formas de expresión se coordinen en todas las Secciones para que las conclusiones de todas ellas estén formalmente equilibradas.

El Presidente, utilizando la definición tradicional de las formas de acción administrativa, considera que los documentos deben insistir, como regla general, en fórmulas de fomento (impulso del estudio de la cultura clásica) y servicio público (oferta suficiente de esta enseñanza) huyendo de la llamada acción de policía (órdenes, sanciones). En todo caso, expresa lo que, a su juicio, es un sentir general de la Comisión, favorable al estudio de la cultura clásica.

El Sr. Piñeiro resume el contenido del debate subrayando la idea de que la consecución de hombres cultos requiere un contacto con la cultura clásica que es más importante incluso que el estudio del Latín y del Griego. Al mismo tiempo, señala que lo que el documento propugna para el bachillerato ya existe en algunas Comunidades Autónomas y reitera su petición de que las conclusiones de las distintas Secciones tengan una homogeneidad formal.

A continuación se pasa a examinar el documento "definición y alcance del concepto y función de las Humanidades".

Interviene en primer lugar el Sr. de Cuenca quien sugiere que en el documento se introduzca un párrafo que subraye la importancia de la cultura clásica más allá de la importancia que el Latín y el Griego puedan tener para el conocimiento de la lengua propia.

El Sr. Piñeiro estima, a continuación, que el documento mejora la primera versión pero no está todavía a la altura de las circunstancias y pone de relieve diversos defectos formales que, a su juicio, deben ser corregidos.

El Sr. Santaella insiste en la diferencia entre Humanidades y disciplinas humanísticas a la que se refirió en la reunión anterior el Sr. Alvira y pone de relieve una cierta incongruencia que, a su juicio, se produce en el párrafo segundo de la primera página.

El Sr. Vives señala que en esta segunda versión se han suprimido las referencias históricas, algunas de las cuales deberían, a su juicio, ser mantenidas.

El Sr. Guitián solicita que se presenten redacciones alternativas y plantea la posibilidad de que las referencias a los diccionarios se incluyan como notas a pie de pagína.

El Presidente, a la vista de las intervenciones producidas, decide que el documento se devuelva a Dña. Esther Melero para que se lleve a cabo una reconsideración del mismo. Insiste en el hecho de que un dictamen no es un documento científico o académico y en su deseo de que al texto se incorpore alguna referencia a la disociación descrita por Charles Percy Snow en su obra "las dos culturas".

Respecto al documento de conclusiones de la Sección de Lengua y Literatura el Presidente solicita al Sr. Santaella que se ponga en contacto con la Sra. Ribelles para dar una nueva redacción a la parte final del documento que será objeto de debate en la próxima reunión de la Comisión Permanente.

Sin más asuntos que tratar se levanta la sesión a las 18'10 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

ACTA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE DEL GRUPO DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CELEBRADA EN MADRID EL DÍA 12 DE JUNIO DE 1998.

ASISTENTES:

- Presidente:

D. Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona

- Vocales:

D. Juan Piñeiro Permuy
D. Luis Alberto de Cuenca y Prado
D. Gregorio Monreal Zía
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

- Secretario:

D. Mariano Zabía Lasala.

En Madrid y en la sede del Ministerio de Educación y Cultura, plaza del Rey, 1 a las 12:30 horas del día 12 de junio de 1998, con la asistencia de los señores reseñados al margen da comienzo la reunión de la Comisión Permanente del Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación para el estudio de las Humanidades en la Educación Secundaria, debidamente convocada, de acuerdo con el Orden del Día desarrollado a continuación.

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

2.-Examen de los documentos elaborados por el Subgrupo de Apoyo y las Secciones.

3.- Ruegos y preguntas.

Antes de comenzar con el análisis de los puntos incluidos en el orden del día se reparten los siguientes documentos:

1. Acta definitiva de la reunión de la Comisión Permanente celebrada en Granada el día 22 de mayo de 1998.

2. Nueva versión del documento "Las Humanidades" remitida por Dª Esther Melero.

3. The Humanities in America Life; Report Of the Commission on the Humanities, aportado por Presidente Sr. Ortega y Díaz Ambrona.

4. Nueva versión del documento "la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria en España". De este documento se reparten tres ejemplares a cada vocal para que se hagan llegar a todos los miembros del Grupo de Trabajo.

Así mismo, el Sr. Guitián hace entrega al secretario, para su posterior distribución, un documento elaborado por la Asociación Unísono de Tenerife sobre "la música en la enseñanza secundaria".

Posteriormente, el Presidente explica la situación actual de los trabajos y se analiza, con intervenciones de los Sres. Jané, Monreal, Santaella, Felip y Piñeiro, el método de trabajo a seguir y el calendario de reuniones hasta la entrega del dictamen. Como consecuencia de este debate se acuerda celebrar un último pleno los días 25 ó 26 de junio y solicitar que la Conferencia de Educación se reúna en una fecha próxima a las anteriormente mencionadas para llevar a cabo la entrega del dictamen.

A continuación se entra en el examen formal del orden del día:

1.- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

El acta se aprueba sin observaciones.

2.- Examen de los documentos elaborados por el Subgrupo de Apoyo y la Secciones.

Se analiza en primer lugar, el documento "4.1. Recapitulación a la situación de la enseñanza de las humanidades en España dentro del contexto europeo".

La primera intervención la formula el Sr. Guitián quien solicita que se suprima el párrafo de la pág. 4 del documento que se inicia con la expresión "Parece tener sentido..." y que se refiere a la solución bulga-francesa a la diversificación del alumnado. Sobre este punto intervienen los Sres. González, Piñeiro, Jané, de Cuenca y, otra vez, Guitián, acordándose finalmente que el Sr. González, quien se había mostrado conforme con el fondo de la cuestión pero no con la redacción dada al párrafo, formule una propuesta alternativa.

A continuación se suceden diversas intervenciones con observaciones concretas de texto del documento. Las intervenciones y observaciones fueron las siguientes:

El Sr. Piñeiro en sucesivas intervenciones solicita que se modifique la expresión "en profundidad" contenida en la línea 5ª de la pág. 2 y se suprima el adjetivo "esenciales" de la línea siguiente; que se suprima el adjetivo "drásticos" contenido en el

párrafo tercero de la pág. 2; que se suprima el adjetivo "metacognitivas" contenido dos veces en la pág. 3 y que se reconsidere la redacción dada al párrafo inicial del punto "1.2. la situación de la enseñanza de las humanidades" pues su actual redacción parece implicar una identificación entre materias humanísticas y educación elitista.

Sobre este último punto interviene el Sr. Alvira quien apoya el argumento del Sr. Piñeiro. El Sr. Alvira propone, además, que se suavicen los términos de las reflexiones contenidas en el párrafo primero de la pág. 2 sobre la información a la que acceden las nuevas generaciones, suprimiendo la expresión "bombardeo" y matizando la afirmación según la cual "la información no es conocimiento". Por último, el Sr. Alvira solicita que se expresen separadamente las referencias a la educación cívica y ética contenidas en el párrafo quinto de la pág. 7.

El Sr. Guitián, por su parte, además de la petición contenida en su intervención inicial, solicita que se matice la afirmación referida a la disminución de las humanidades en el currículo, contenida en el párrafo segundo de la pág. 6, acordándose especificar que esta disminución se refiere a las humanidades "entendidas en sentido clásico".

El Sr. González solicita que se sustituya la expresión "saboreo" contenida en la pág. 6 por otra más apropiada y señala la errata producida en la penúltima línea del documento que debe decir "en la historia de la filosofía y de la ciencia".

El Sr. Santaella corrige una errata producida en la primera línea de la cita del libro L'Ecole on la guerre civile, contenida en la pág. 7 y solicita que se reconsidere la afirmación contenida en la línea octava del párrafo cuarto de la pág. 7, según la cual el peso de la lengua y la literatura es equiparable en España al de la mayoría de los Estados, que, a su juicio, no es exacta. Asimismo, solicita que se haga constar una referencia a la selectividad española en el párrafo primero de la pág. 5.

Por último, el Sr. de Cuenca propone que se lleve a cabo una cuidadosa revisión del documento homogeneizándolo desde el punto de vista formal.

Ya en la sesión de tarde, se comienza con el documento de conclusiones de la sección de Lengua y Literatura. Tras una intervención inicial del Sr. Santaella quien, en principio, muestra su conformidad con la nueva versión del documento a pesar de las supresiones que en él se han producido, interviene el Sr. Piñeiro quien manifiesta echar de menos una referencia específica a la importancia de la ortografía. El Sr. Santaella contesta diciendo que tal referencia ya se encontraba en la versión inicial del documento e indica que las referencias contenidas al profesorado en el documento de Lengua y Literatura pueden ser utilizadas con carácter general.

El Sr. Vives señala que, a su juicio, el documento debía ser ampliado utilizando para ello la versión precedente e indica que deben hacerse algunas referencias a la lectura comprensiva y crítica y reintroducir las referencias a la ortografía. Asimismo opina

que debe insistirse en la composición escrita y en la exigencia de unos mínimos gramaticales y considera que la terminología utilizada en la enseñanza de la gramática, al menos durante los primeros años, debe ser unificada. Finalmente, propugna la recuperación de la figura del profesor en prácticas y hace algunas consideraciones críticas sobre la adaptación curricular que, a su juicio, acaba siendo hecha por las editoriales.

El Sr. Monreal considera pobres las referencias contenidas en el documento a las lenguas propias de las distintas Comunidades Autónomas así como a las lenguas extranjeras a las que se debe dar mayor importancia.

El Sr. Santaella, quien debe abandonar la reunión a causa del horario de su avión de regreso, manifiesta antes de ausentarse su profunda decepción por el procedimiento seguido en la elaboración del documento pues, según sus palabras, es el único caso en el que un documento elaborado por un ponente ha sido enmendado por otras personas antes de ser sometido a la consideración de la Comisión Permanente. El Sr. Santaella manifiesta su disgusto por lo que considera una falta de respeto a su esfuerzo personal y al trabajo dedicado a la redacción del documento.

El Presidente, una vez que el Sr. Santaella ha abandonado la reunión, señala que se pondrá en contacto con él para aclarar el malentendido y solicitarle una definitiva versión del documento de Lengua y Literatura.

El Sr. Guitián, indica a continuación que ha hecho un estudio, plasmado en un cuadro sinóptico, sobre las propuestas formuladas por las distintas secciones y las mismas conducen a una ampliación de horarios difícilmente asumible.

El Sr. Monreal pone de relieve el paralelismo entre los horarios docentes y los presupuestos donde el aumento de unas partidas implica la reducción de otras.

El Sr. Piñeiro señala que en los presupuestos se pueden reducir gastos superfluos lo que en términos lectivos supondría reconsiderar la actual configuración de las materias optativas.

El Sr. González expresa su opinión favorable a la inclusión de las distintas propuestas en forma de recomendaciones sin abordar directamente el problema de los horarios que, posteriormente, tocará resolver a los políticos o a los técnicos de las distintas administraciones educativas.

A continuación, se entra en el debate de la ponencia de Cultura Clásica, previa explicación por el Sr. Piñeiro de las modificaciones que, de acuerdo con los criterios expresados en la anterior reunión de la Comisión Permanente, había introducido en el documento.

El Sr. Jané presenta por escrito y reparte a todos los miembros de la Comisión Permanente dos observaciones formuladas y una enmienda puntal sobre la base de la anterior versión del documento, observaciones que se referían una a la E.S.O. y otra al Bachillerato. El texto literal de la primera es el siguiente:

> "ofertarse, orientando conveniente a los alumnos, para que durante la etapa de educación secundaria obligatoria una gran mayoría de ellos puedan cursar unas enseñanzas básicas de estos conocimientos.
>
> Además durante el segundo ciclo de la ESO, atendiendo a las diferentes expectativas de los alumnos, sería necesario ofertar conocimientos de carácter propedéutico para aquellos que previsiblemente vayan a cursar bachillerato e intensificarlos en el caso de los que piensan cursar el bachillerato humanístico"
>
> El texto de la segunda es el siguiente:
>
> "En el bachillerato se diseñarán itinerarios en los cuales mediante combinaciones de las materias de modalidad y las optativas pueda atenderse a las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con las previsiones de sus estudios posteriores, de manera que determinados alumnos estudien latín y griego durante los dos años del bachillerato y otros puedan tener otras combinaciones de menor cuantía.
>
> Los tutores orientarán y dirigirán adecuadamente a aquellos itinerarios que se correspondan con sus expectativas de estudios posteriores".

El Sr. Piñeiro considera que las propuestas del Sr. Jané, especialmente la referida a la E.S.O. suponen echar por tierra la principal conclusión de la ponencia, que propugna un contacto de todos los alumnos durante la E.S.O. con la Cultura Clásica. Estima, por consiguiente, que debe mantenerse el texto original, si bien puede introducirse en el mismo una cláusula de salvaguardia a efectos de dejar claro que cada una de las administraciones educativas han de organizar este contacto general con la Cultura Clásica de acuerdo con sus criterios y sus posibilidades. Tras sucesivas intervenciones de los Sres. Jané y Piñeiro, éste solicita que la Comisión se pronuncie expresamente sobre este último punto de debate, por lo que el Presidente abre una ronda de intervenciones. En la misma, todos los miembros de la Comisión se muestran favorable a mantener la propuesta inicial relativa al contacto general durante la E.S.O. con la Cultura Clásica si bien los Sres. Monreal, Vicens y Guitián manifiestan sus dudas sobre la forma en que se debe articular ese contacto.

El Sr. Piñeiro se compromete a la elaboración de un nuevo texto.

Por último se entra en el debate del documento correspondiente a la Sección de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Toma en primer lugar la palabra el Sr. Monreal quien manifiesta su decepción por el contenido del documento que, ni desde el punto de vista del fondo ni desde el de la forma, reúne, a su juicio, las condiciones mínimas para servir de base a las conclusiones del Grupo de Trabajo. A las observaciones del Sr. Monreal se adhieren el Sr. Vives y el Sr. Jané. El Sr. Monreal toma de nuevo la palabra y estima que, dado el tiempo del que se dispone, nos encontrarnos ante una situación de emergencia por lo que propone que se otorgue un voto de confianza al Presidente para que, por sí mismo, o previa consulta con los historiadores que estime pertinentes, elabore y presente un nuevo documento que pueda ser asumido por el Grupo de Trabajo.

Se aprueba la propuesta del Sr. Monreal y sin más asuntos que debatir se levanta la sesión a las 18,00 horas.

Vº Bº
EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS
SECRETARIA GENERAL
REGISTRO GENERAL
13 MAYO 1998
Entrada 05375

A LA MESA DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

Los Grupos Parlamentarios abajo firmantes, al amparo de lo dispuesto en el artículo 197 del Reglamento de la Cámara, tiene el honor de presentar la siguiente **Propuesta de Resolución** en materia de Educación.

El Congreso de los Diputados insta al Gobierno a:

Alcanzar un acuerdo entre 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 en la materia, la debida consideración, en cada caso, a las características del alumnado receptor en el marco de la realidad pluricultural y plurilingüe que conoce el alumnado y el sistema educativo del Estado Español.

Madrid, 12 de mayo de 1998

GRUPO POPULAR

Grupo Vasco (EAJ-

COALICIÓN CANARIA.

E. Trans. nº 5

El Grupo Parlamentario Catalán (Convergència i Unió) formula, en relación con la Propuesta de Resolución nº **51**, del Grupo Parlamentario Popular la siguiente:

ENMIENDA TRANSACCIONAL

"Alcanzar un acuerdo con los distintos ... en el marco de la realidad pluricultural y plurilingüe del Estado Español."

ANEXOS DEL CAPÍTULO II

ANEXO 1

METODOLOGÍA Y FUENTES DOCUMENTALES DEL ESTUDIO COMPARADO

A1.1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El **objetivo** del estudio es conocer la situación de la enseñanza de las humanidades en los distintos países de la Unión Europea y hacer una comparación entre ellos, estableciendo algunas pautas comunes y diferenciales.

Se ha partido de la acepción convencional del término "**materias humanísticas**" usada en *The International Encyclopedia of Education* (Husen y Postlethwaite, 1985), es decir referida a la lengua y literatura, las lenguas y cultura clásicas, la historia, la geografía y la filosofía. Esta decisión está motivada por razones de orden práctico, ya que era preciso acotar el campo de estudio, sin prejuzgar la posible inclusión entre las humanidades de otras materias del currículo escolar (o quizá de todas ellas, en sentido amplio).

La **metodología** utilizada se enmarca dentro de la tradición comparada, con los tres pasos clásicos de este tipo de investigación: descripción, yuxtaposición y comparación. Hay que señalar, sin embargo, que el estudio ha sido realizado con los condicionantes siguientes: llevarlo a cabo en el plazo de dos meses; proporcionar información breve y clara; y dar datos fiables y significativos para el objeto del dictamen sobre la enseñanza de las humanidades.

El estudio se compone de **tres partes**, con objetivos distintos y con peculiaridades metodológicas:

- La primera tiene como objetivo contextualizar el estudio de las humanidades dentro de la enseñanza secundaria en Europa y se ha basado en fuentes de documentación secundarias, procedentes principalmente de Eurydice (red de información sobre educación de la Unión Europea).

- En la segunda parte se hace un análisis del peso de las materias humanísticas en los currículos de la enseñanza secundaria inferior y superior general en los 15 países de la Unión Europea, combinando la utilización de los resultados de un trabajo previo (Eurydice, 1998) con la realización de una investigación *ad hoc*. Ante la variedad y complejidad de las estructuras de enseñanza secundaria se decidió limitar la recogida de datos a tres grupos de edad (13-14, 15-16 y 17-18 años). Esta información se obtuvo de las diferentes unidades nacionales de Eurydice, a las que se pidió confirmación sobre los datos de una tabla que contenía, para cada grupo de edad, las siguientes categorías: modalidades de escuela y especialidades, cúrso correspondiente, materias de humanidades, carácter de dichas materias, número de horas semanales que se imparte cada una de ellas y total de horas semanales. Solamente en los casos en los que no se disponía de dicha información, las unidades de Eurydice debían completar las tablas.

- La tercera parte pretende profundizar en algunos aspectos concretos referidos a las materias humanísticas en ocho países de la Unión Europea. Por un lado, se ha ana-

lizado la presencia, el carácter y el contenido de las materias de humanidades en los exámenes nacionales de final de la enseñanza secundaria inferior y superior general. Por otro, se ha realizado una comparación entre los programas de las asignaturas de ciencias sociales, historia, geografía y filosofía. A este fin se ha recopilado documentación especializada a través de las embajadas de España, de las unidades de Eurydice y de centros de investigación de los diferentes países.

Toda esta información ha servido también para elaborar una ficha detallada y sintética de cada país, que se incluye en el anexo 2. Estas fichas comparten una estructura común que facilita la comparación, pero en algunas ocasiones, con objeto de no perder información, se ha permitido cierta flexibilidad en su presentación en los países cuyo sistema educativo está tan diversificado o cuenta con tantas peculiaridades que es difícil ajustarlo a un esquema excesivamente cerrado.

A1.2. FUENTES DOCUMENTALES

- AUSTRIAN EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Austrian educational system.* Wien, Austrian Eurydice Unit.
- BRITISH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the educational system in England, Wales and Northern Ireland.* London, British Eurydice Unit.
- CABINET DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION (1997): *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propers à les atteindre.* Bruxelles, Cabinet de la Ministre de l'Éducation.
- CENTRE SUISSE DE DOCUMENTATION EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉDUCATION (1993): *Organigrammes des systèmes scolaires cantonaux.* Genève, CESDOC.
- CIDE (1995): *Sistema educativo español (1995).* Madrid, CIDE (MEC).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN ITALIA (1998): *Informe sobre la enseñanza de las humanidades en la escuela secundaria en Italia.* Documento inédito.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN PARÍS (1998): *"Historia y geografía", "Lengua y literatura", "Horarios, evaluación y titulación", "Las lenguas clásicas", "Filosofía" . Collèges y Lycées.* Francia. Bulletin Officiel. Hors série. Documento inédito.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *L'enseignement secondaire dans la communauté flamande de Belgique.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *L'enseignement secondaire en Allemagne.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *L'enseignement secondaire en France.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *L'enseignement secondaire en Suisse.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in Denmark.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in England.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in the Flemish Community of Belgium.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in the Netherlands.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1996): *L'enseignement secondaire au Luxembourg.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1996): *Secondary education in Finland.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1996): *Secondary education in Italy.* Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1996): *Secondary education in Scotland.* Strasbourg, Council of Europe.
- CURRICULUM COUNCIL FOR WALES (1991): *The whole curriculum 5-16 in Wales.* Cardiff, Curriculum Council for Wales.
- DANISH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Danish educational system.* Copenhagen, Danish Eurydice Unit.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1995): *Geography and history in the national curriculum.* London, HMSO.

- DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (1992): *Education (cross-curricular) themes*. Belfast, HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (1994): *Information brief on education in Northern Ireland*. Bangor, DENI.
- DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (1996): *The Northen Ireland Curriculum. Key Stages 3 & 4. Programmes of study and attaintment targets*. Bangor, DENI.
- DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (1993): *Lehrplan für die bayerische Realschule*. München, Des bayerischen staatsministeriums.
- DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (1997): *Lehrplan für die Hauptschule*. München, Des bayerischen staatsministeriums.
- DUTCH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Dutch educational system*. Zoetermeer, Dutch Eurydice Unit.
- EUROPEAN COMMUNITIES (1997): *Key data on education in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- EURYDICE – CEDEFOP (1996): *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- EURYDICE (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas, Eurydice.
- EURYDICE (1998): *La educación secundaria en la Unión Europea: estructuras, organización y administración*. Bruselas, Eurydice.
- FINNISH EURYDICE UNIT (1997): *National report on the Finnish educational system*. Helsinki, Finnish Eurydice Unit.
- FRENCH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the French educational system*. Paris, French Eurydice Unit.
- GERMAN EURYDICE UNIT (1996): *National report on the German educational system*. Bonn, German Eurydice Unit.
- GREEK EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Greek educational system*. Athens, Greek Eurydice Unit.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.) (1985): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- IRISH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Irish educational system*. Dublin, Irish Eurydice Unit.
- ITALIAN EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Italian educational system*. Florence, Italian Eurydice Unit.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1992): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: geschichte, geographie, philosophie*. Beschluss vom 1-12-1989. Neuwied, Herman Luchterhand Verlag.
- LANE, P. y LANE, C. (1997): *Study guide GCSE history: 1750 to the present day*. London, Letts Educational.
- LANE, P. y LANE, C. (1997): *Study guide GCSE world history: 1870 to the present day*. London, Letts Educational.
- LECLERCQ, J. M. (1993): *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. Paris, La documentation française.

- LINES, C. et al. (1997): *Study guide GCSE geography*. London, Letts Educational.
- LUXEMBOURG EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Luxembourg educational system*. Luxembourg, Luxembourg Eurydice Unit.
- MAX-PLANK-INSTITUT (1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik* (El sistema educativo en la República Federal Alemana). Hamburgo, Rowohlt.
- MIDLAND EXAMINING GROUP (1998): *General Certificate of Secondary Education. Syllabuses for: history and geography*. Cambridge, University of Cambridge.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE (1997): *Organisation de l'enseignement secondaire*. Bruxelles, Departement de l'education, de la recherche et de la formation.
- MINISTERIE VAN JUSTITIE (1993): *Belsuit van 6 april 1993 (Stb. 207). "Voorschriften omtrent het onderwijs aan scholen voor VWO, HAVO, MAVO en VBO"*. 'S-Gravenhage, Ministerie van Justitie.
- MINISTERIE VAN JUSTITIE (1997): *Belsuit van 15 oktober 1997. "Vastelling van de kerndoelen en adviesurentabel basisvorming voor de periode tot 1 augustus 2003"*. 'S-Gravenhage, Ministerie van Justitie.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (1994): *Basic education in the Netherlands. The attainment targets*. Zoetermeer, Netherlands Ministry of Education and Science.
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (1992): *La enseñanza en lengua neerlandesa en Bélgica*. Brussels, Department for education of the Ministry of Flanders.
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (1994): *Educational developments in Belgium: 1992-1994*. The Flemish Community. Brussels, Department for education of the Ministry of Flanders.
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (1997): *Flemish education in figures*. Brussels, Department for education of the Ministry of Flanders.
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (1997): *Flemish education in images*. Brussels, Department for education of the Ministry of Flanders.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1997): *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, CIDE (MEC).
- NOHEL, J. D. G. y COHEN, S. N. (1996): *D'Overbroek's guide. How to choose your A-levels*. Oxford, Screenactive.
- OECD (1991): *Review of national policies for education: Education in Belgium: the diverging paths*. Brussels, Department for education of the Ministry of Flanders.
- OXFORD & CAMBRIDGE EXAMINATIONS & ASSESSMENT COUNCIL (1996): *General Certificate of Education. Advanced level. Advanced supplementary. Syllabuses for geography, modular geography and history*. Cambridge, University of Cambridge.
- PORTUGUESE EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Portuguese educational system*. Lisbon, Portuguese Eurydice Unit.
- RODRÍGUEZ DURANTEZ, L. (1989): "Sistema educativo y administración educativa en Suiza". *Revista de Educación*, 289, pp. 423-463.
- SCOTTISH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Scottish educational system*. Scotland, Scottish Eurydice Unit.
- SCOTTISH EXAMINATION BOARD (1990): *Scottish Certificate of Education Higher Grade and Certificate of Sixth Year Studies: history, geography*. Midlothian, Scottish Examination Board.
- SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY (1997): *Scottish Certificate of Education. Standard Grade in history and geography*. Midlothian, Scottish Qualification Authority.
- STATISTICS SWEDEN (1994): *Education in Sweden. Facts and figures*. Örebro, Statistics Swe-

den.

- SWEDISH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Swedish educational system.* Stockholm, Swedish Eurydice Unit.
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (1995): *Syllabi for the compulsory school.* Stockholm, Swedish Ministry of Education and Science.
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (1996): *The 1994 curriculum for the compulsory school system.* Stockholm, Swedish Ministry of Education and Science.
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (1996): *The 1994 curriculum for the non-compulsory school system.* Stockholm, Swedish Ministry of Education and Science.
- SWEETMAN, J. (1995): *Parents' guide to secondary schools and the national curriculum. Key stages 3 and 4.* London, Letts.
- UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE (1997): *Dossier nacional del sistema educativo español.* Madrid, Unidad española de Eurydice.
- UNITÉ DE BELGIQUE FRANCOPHONE D'EURYDICE (1996): *Raport nationale du système educative de Belgique francophone.* Brussel, Unité de Belgique francophone d'Eurydice.
- WELSH OFFICE (1995): *History and geography in the national curriculum.* Cardiff, HMSO.
- WRAGG, T. (1996): *GCSE and Key Stage 4 of the National Curriculum.* London, Longman.

ANEXO 2

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA Y EN SUIZA

DESCRIPCIÓN POR PAÍSES

A2.1. BÉLGICA

A2.2. ALEMANIA

A2.3. FRANCIA

A2.4. ITALIA

A2.5. PAÍSES BAJOS

A2.6. SUECIA

A2.7. REINO UNIDO

A2.8. SUIZA

A2.1. BÉLGICA

Bélgica ha adoptado recientemente la forma de Estado federal. En 1989, y mediante una fase transitoria de siete años, se estableció el traspaso de las competencias en materia educativa a las tres Comunidades que conforman la estructura federal: la Comunidad francófona, la Comunidad flamenca y la Comunidad germano-parlante.

A continuación se describen los subsistemas de enseñanza secundaria de las Comunidades francófona y flamenca. No se ofrece información sobre la Comunidad germano-parlante, puesto que su organización y estructura son muy similares a la de la Comunidad francófona y acoge a una pequeña minoría de la población.

En ambas Comunidades, la enseñanza obligatoria tiene una duración de 12 años, desde los 6 hasta los 18. La asistencia a la escuela a tiempo completo es obligatoria hasta los 15 años, lo cual incluye la enseñanza primaria y los dos primeros cursos de la enseñanza secundaria. Los alumnos que no realicen estos dos cursos deben seguir un tipo de enseñanza a tiempo completo hasta los 16 años. Aquéllos que no deseen seguir estudiando a tiempo completo hasta la edad de 18 años pueden cursar enseñanza obligatoria a tiempo parcial hasta los 18 años.

En las dos Comunidades, tras seis años de enseñanza primaria (de los 6 a los 12), los estudiantes acceden a la enseñanza secundaria, dividida en tres ciclos de dos años cada uno. El primer ciclo se considera como enseñanza secundaria inferior y los dos siguientes como secundaria superior. En el primer ciclo, que los alumnos cursan entre los 12 y los 14 años, se imparte una educación general básica. En los dos ciclos posteriores, los alumnos recibirán una formación más especializada y tendrán posibilidades crecientes de elegir las materias.

También coinciden las dos Comunidades en la importancia que otorgan a la libertad de enseñanza. Así, se puede elegir entre tres redes de centros: públicos de la Comunidad; públicos de las provincias y municipios; y privados.

El Gobierno federal sólo es responsable de la fijación del inicio y término de la escolaridad obligatoria, de las condiciones mínimas para la obtención de títulos y del régimen de pensiones del profesorado. Los Ministerios de Educación de las dos Comunidades han fijado un mínimo de 849 horas lectivas anuales, repartidas en 28 sesiones lectivas semanales de 50 minutos cada una. El número de días lectivos anuales es de 182.

1F. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL EN LA COMUNIDAD FRANCÓFONA

1F.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

En la Comunidad francófona, la enseñanza secundaria está dividida en dos categorías principales:

- **Modalidad I**: se introdujo en el sector público en 1969 y actualmente se lleva a cabo en todas las escuelas públicas y en casi todos los centros educativos subvencionados. En 1995, esta modalidad era cursada por la mayoría de los alumnos. Consta de tres ciclos, denominados *degrés*, de dos años cada uno, que constituyen la "enseñanza renovada". Esta modalidad está dividida en cuatro especialidades (general, técnica, profesional y artística) y, a partir del tercer año, en dos ramas principales:

  - La rama de transición, que es la más académica (enseñanza general, técnica y artística), cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para su ingreso en la enseñanza superior, dejándoles la opción de acceder al mundo laboral.

  - La rama de cualificación, más profesional (enseñanza técnica, artística y de formación profesional), cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para su entrada en el mundo laboral, dejándoles la opción de ingresar en la enseñanza superior.

  El paso de una a otra rama se puede realizar en distintos momentos a lo largo de la enseñanza.

- **Modalidad II**: denominada "enseñanza tradicional", consta de dos ciclos de tres años cada uno. Actualmente, este sistema sólo se ofrece en algunos centros públicos y, en el curso 1994-95, sólo la cursó el 3'8% de los alumnos de secundaria. Esta modalidad no se incluye en el estudio, dada su escasa importancia y su decreciente peso en la educación.

La enseñanza secundaria se imparte en tres tipos de **centros** educativos: el Ateneo Real (*Athénée Royal*), en el que se cursan los tres ciclos, o sólo el segundo y el tercero; el Liceo de la Comunidad (*Lycée de la Communauté francaise*), en el que se cursa el primer ciclo, o el primero y el segundo; y el Instituto Técnico de la Comunidad (*Institut technique de la Communauté francaise*), que imparte los tres ciclos, o el segundo y el tercero.

La **responsabilidad** de la toma de decisiones respecto al currículo es en su mayor parte del Gobierno de la Comunidad. Los centros tienen un cierto margen de autonomía, sobre todo a la hora de ofertar asignaturas optativas.

1F.2. Enseñanza secundaria inferior

Se cursa entre los 12 y 14 años de edad, tiene carácter común para todos los alumnos y se puede cursar en el Ateneo Real, el Liceo de la Comunidad y el Instituto Técnico de la Comunidad. Sin embargo, para los alumnos que han tenido dificultades en la enseñanza primaria, el primer año tiene un programa especialmente adaptado (año B). Asimismo, también en el segundo año se puede realizar un curso más orientado a la formación profesional con un programa de estudios diferente (año P).

Se accede a la enseñanza secundaria inferior tras la obtención del título de primaria (*Certificat d'Etudes de Base* - CEB). Los alumnos que hayan terminado el sexto curso de enseñanza primaria sin haber obtenido el título acreditativo también pueden ser admitidos (bajo ciertas condiciones).

El número mínimo de sesiones lectivas semanales es de 28. Los centros pueden, de acuerdo con los padres, elevar el número de sesiones lectivas hasta 32, 34 ó 36, dependiendo de la opción elegida y de si se cursan o no clases de apoyo. En el primer curso, casi todos los estudiantes siguen un mismo plan de estudios. En el segundo curso común también se sigue un mismo plan de estudios, pero con diversas opciones básicas: latín, economía y formación científica, artística o técnica. Al finalizar cada año, el "consejo de clase" decide qué alumnos son aptos para continuar su formación.

TABLA A1.1. PRIMER *DEGRÉ* – MATERIAS Y HORARIO SEMANAL EN EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO COMÚN

	Materia	Nº horas
Comunes	▪ Religión o ética	2
	▪ Francés	5
	▪ Matemáticas	4-5
	▪ Geografía e historia	4
	▪ Ciencias naturales	2
	▪ Segundo idioma	4
	▪ Educación física	3
A elegir	▪ Formación técnica	1 (mínimo)
	▪ Formación artística	1 (mínimo)
	▪ Latín ▪ Economía ▪ Formación científica ▪ Formación artística ▪ Formación técnica ▪ Actividades deportivas	A elegir un mínimo de 2 sesiones lectivas y un máximo de 6
Actividades de recuperación-apoyo		2 (sólo alumnos que las necesiten)
TOTAL		28-34

1F.3. Enseñanza secundaria superior general

Los alumnos que superan los dos primeros cursos de enseñanza secundaria continúan sus estudios en la enseñanza secundaria superior general. Los centros en los que se

imparte la enseñanza, el número mínimo de horas lectivas anuales y su distribución son los mismos que en la etapa anterior. Los alumnos pueden elegir entre una educación de cualificación y una de transición. Esta última es la de carácter más académico, y a ella se refieren los datos subsiguientes.

En el segundo ciclo (14-16 años), se reduce la formación común y aumentan las opciones. La formación común incluye las siguientes materias: ética o religión, francés, geografía e historia, matemáticas, ciencias naturales, idioma extranjero y educación física, con un total de 27 sesiones lectivas semanales. Además, en la rama general es obligatorio elegir al menos una de las siguientes opciones: segundo idioma moderno, latín, griego, economía, ciencias sociales, formación técnica y tecnológica, educación física o formación artística, hasta completar un máximo de 34 sesiones lectivas semanales. En las ramas técnica y artística, los alumnos han de elegir entre 7 y 11 horas lectivas semanales entre distintas opciones: ciencias agrarias, ciencias de la industria (electromecánica, electrónica informática), ciencias de la industria (construcción y obras públicas), audiovisuales, artes, artes gráficas, ciencias económicas aplicadas, ciencias sociales y educativas, ciencias aplicadas, educación física y estudios deportivos, y biotécnica. Por último, todos los alumnos han de escoger entre un número de materias (cada una tiene asignada entre 1 y 3 horas lectivas semanales) siempre que con ellas no superen el máximo de sesiones. El horario general queda con un mínimo de 28 sesiones lectivas a la semana. En la rama general, este número puede llegar hasta un máximo de 32/34 horas. En las ramas técnica y artística, el máximo puede ser de 36 horas.

TABLA A1.2. SEGUNDO *DEGRÉ* – MATERIAS Y HORARIO SEMANAL EN EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO

	Materia	Nº horas*
Materias comunes	▪ Religión o ética	2
	▪ Francés	4-5
	▪ Matemáticas	4-5
	▪ Geografía e historia	3-4
	▪ Ciencias naturales	2-5
	▪ Segundo idioma	4
	▪ Educación física	2-3
Rama general (a elegir al menos una)	▪ Lengua moderna I	4
	▪ Lengua moderna II	4
	▪ Ciencias económicas	4
	▪ Ciencias sociales	4
	▪ Latín	4
	▪ Griego	2-4
	▪ Educación física	4
	▪ Formación artística	4
	▪ Formación técnica y tecnológica	4
Rama técnicas (a elegir al menos una)	▪ Ciencias agrarias ▪ Cc. de la industria: electromecánica, electrónica informática ▪ Cc. de la industria: construcción y obras públicas ▪ Audiovisuales ▪ Artes ▪ Artes gráficas ▪ Ciencias económicas aplicadas ▪ Ciencias sociales y educativas ▪ Ciencias aplicadas ▪ Educación física y estudios deportivos ▪ Biotécnica	Entre 7 y 11 sesiones lectivas semanales
Materias optativas (siempre que no se sobrepase el máximo de sesiones)	▪ Francés II	1-2
	▪ Comunicación y expresión	2
	▪ Formación tecnológica	2
	▪ Iniciación a la cultura antigua	2
	▪ Iniciación a la cultura griega	2
	▪ Prácticas de laboratorio	1-2
	▪ Geografía física	1-2
	▪ Economía aplicada	1-2
	▪ Tratamiento de textos o dactilografía	1-2
	▪ Iniciación a la informática	1-2
	▪ Educación física y deportiva	1-3
	▪ Actividades relacionadas con proyectos propios del centro	1-3
	▪ Actividades de recuperación y apoyo	2 (sólo los que los necesiten)
TOTAL		28-36

(*) El número de sesiones semanales puede variar en la enseñanza oficial y libre no confesional con respecto a la enseñanza libre confesional.

Una vez completado este ciclo, y tras evaluación positiva del "consejo de clase", los alumnos pasan al tercer ciclo (16-18 años), donde suelen continuar el tipo de formación (general, técnica o artística) que eligieron en el ciclo anterior.

En este ciclo se vuelven a reducir las materias comunes en beneficio de una mayor optatividad. Como materias comunes se cursan: religión o ética, francés, geografía e historia y educación física, que tienen el mismo número de sesiones lectivas. Existen también ciertas materias obligatorias para todos los alumnos (matemáticas y ciencias o formación científica) cuyo número de sesiones depende de la opción que hayan elegido: en el caso de matemáticas, el rango es de 2 a 6 sesiones; el alumno puede optar entre las otras dos materias: entre 3 y 5 sesiones si elige ciencias, y 2 sesiones si escoge formación científica.

Además, en la **rama general** se ofrece una enseñanza con formación preferente en distintos dominios: lenguas modernas, ciencias, clásicas, económicas, ciencias humanas, arte y educación física. Las materias que curse el alumno dependen del dominio elegido. Por último, y siempre que las sesiones semanales no superen el máximo autorizado, los alumnos pueden escoger cuatro sesiones de otras materias optativas (matemáticas, física, historia, ciencias sociales, educación física, educación técnica y tecnológica, latín, griego, biología, ciencias económicas...), o actividades complementarias (refuerzo de francés, iniciación a la cultura antigua, tratamiento de textos, informática, diseño científico...).

En la **rama técnica**, los alumnos pueden elegir entre las siguientes opciones: ciencias agrarias, ciencias industriales (electromecánica y electrónica informática), ciencias industriales (construcción y obras públicas), artes aplicadas (audiovisuales, artes y artes gráficas), economía (ciencias económicas aplicadas), servicios sociales (ciencias sociales y educativas) y ciencias aplicadas (informática y ciencias, química industrial, ciencias paramédicas, educación física, estudios deportivos y biotécnica). Como en el caso anterior, las materias dependen de la elección los alumnos y es posible, siempre que no se supere el número máximo de sesiones, elegir entre las materias optativas o las actividades complementarias mencionadas. También se pueden realizar opciones mixtas de las dos ramas.

Este ciclo suele cursarse entre los 16 y 18 años y, habitualmente, los alumnos que lo terminan suelen realizar un curso preparatorio para acceder a la enseñanza superior.

TABLA A1.3. TERCER *DEGRÉ* - MATERIAS Y HORARIO SEMANAL EN EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO

Materias		Nº horas *
Materias comunes	▪ Religión o ética	2*
	▪ Francés	4-6*
	▪ Geografía e historia	3-4*
	▪ Educación física	2-3*
Materias obligatorias	▪ Matemáticas	2-6**
	▪ Ciencias o formación científica	2-5
Rama general*	▪ Lenguas modernas ▪ Formación científica ▪ Formación clásica ▪ Formación económica ▪ Formación en ciencias humanas ▪ Formación artística ▪ Formación en educación física	Depende de la opción elegida (vg. lenguas modernas: 12 sesiones semanales)
Técnica*	▪ Ciencias agrarias ▪ Cc. de la industria: electromecánica, electrónica informática ▪ Cc. de la industria: construcción y obras públicas ▪ Artes aplicadas: audiovisuales, artes, artes gráficas ▪ Economía: ciencias económicas aplicadas ▪ Servicios sociales: ciencias sociales y educativas ▪ Ciencias aplicadas: cc. informática, química industrial, cc. paramédicas, ed. física, estº sobre deporte, biotécnica	Depende de la opción elegida
Materias optativas (a elegir siempre que no se sobrepase el máximo de sesiones lectivas)	▪ Francés II	1-2
	▪ Matemáticas	4
	▪ Física	4
	▪ Iniciación a la cultura antigua	2
	▪ Historia	4
	▪ Ciencias sociales	4
	▪ Educación técnica o tecnológica	4
	▪ Latín	4
	▪ Griego	4
	▪ Ciencias económicas	4
	▪ Informática	1-2
	▪ Diseño científico	1-2
	▪ Tratamiento de textos	1-2
	▪ Biología	4
	▪ Latín	4
	▪ Educación física	4
	▪ Otras	¿
	Actividades de recuperación-apoyo	2 (sólo para los que lo necesiten)
TOTAL		28-34

(*) El número de sesiones semanales puede variar en la enseñanza oficial y libre no confesional con respecto a la enseñanza libre confesional.

(**) Hay un número mínimo de sesiones obligatorio que el alumno puede aumentar si lo desea.

(***) A elegir una de las dos ramas, aunque también se pueden cursar opciones mixtas.

Al finalizar el primer curso del segundo ciclo, los alumnos reciben un título de enseñanza secundaria básica (*Certificat d'Enseignement Secondaire Inférieur* -CESI). Al terminar el segundo curso del tercer ciclo, los estudiantes obtienen el título de enseñanza superior (*Certificat d'Enseignament Secondaire Supérieur* -CESS). Ambos títulos son concedidos por los centros donde se realizan los estudios.

No existe ningún examen al final de la educación secundaria superior general. La decisión de si el alumno ha alcanzado los objetivos pretendidos la toma el "consejo de clase". Tampoco hay un examen de acceso a la universidad.

2F. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2F.1. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior

Las materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior (primer *degré*) son tres: francés, geografía e historia y latín. Las dos primeras son obligatorias y la materia de latín es optativa. En este primer *degré*, el número de sesiones lectivas comunes y obligatorias es de 24, sobre un total de 28.

TABLA A1.4. NÚMERO DE HORAS SEMANALES DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL *PRIMER DEGRÉ*

Materias	Carácter	Nº horas	Nº total sesiones
Francés	Obligatoria	5	Totales: 28-34
Geografía e historia	Obligatoria	4	Obligatorias: 24
Latín	Optativa	2-6	Optativas: 4-10

2F.2. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria superior general

En la enseñanza secundaria superior general, el análisis se realizará por *degrés* o ciclos. La tabla A1.5 se refiere al segundo *degré*.

TABLA A1.5. NÚMERO DE SESIONES SEMANALES DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL SEGUNDO *DEGRÉ*

Rama	Materias	Oblig./optat.	Nº sesiones semanales	TOTAL
General	Francés	Obligatoria	4-5*	28-34 Oblig:22-27* Opt:1-14
	Geografía e historia	Obligatoria	3-4*	
	Inic. a la cult. antigua	Optativa	2	
	Inic. a la cult. griega	Optativa	2	
	Geografía física	Optativa	1-2	
	Francés II	Optativa	1-2	
	Cc. sociales	Optativa	4	
	Latín	Optativa	4	
	Griego	Optativa	2-4	
	Cc. económicas	Optativa	4	
Técnica y artística	Francés	Obligatoria	4-5*	28-36 Oblig:22-27* Opt:1-14
	Geografía e historia	Obligatoria	4-5*	
	Inic. a la cult. antigua	Optativa	2	
	Inic. a la cult. griega	Optativa	2	
	Geografía física	Optativa	1-2	
	Francés II	Optativa	1-2	
	Cc. económicas aplicadas	Optativa	-	
	Cc. sociales y educativas	Optativa	7-11**	

(*) El número de horas difiere entre los centros de enseñanza oficial y libre no confesional por una parte, y los de enseñanza libre confesional, por otra.

(**) El alumno ha de elegir un mínimo de 7 sesiones lectivas y un máximo de 11 entre distintas materias, incluidas las humanísticas.

En el tercer *degré*, las materias de humanidades se dividen en comunes y optativas. Éstas últimas dependerán de la opción elegida por el alumno. Si, dentro de la rama general, el estudiante escoge una opción clásica o de ciencias humanas, el número de materias humanísticas será mayor que en otro caso. En la rama técnica, dos de las opciones que pueden elegir los alumnos pueden considerarse como humanidades: economía (ciencias económicas aplicadas) y servicios sociales (ciencias sociales y educativas).

En la Comunidad flamenca, el poder legislativo sobre política educativa es **responsabilidad** del Consejo Flamenco (nombre que se da al Parlamento), y el poder ejecutivo es ejercido por el Gobierno de la Comunidad a través de su Ministerio de Educación.

Cada una de las autoridades o poderes organizativos de los centros es libre de diseñar planes de estudio sobre la base de unos objetivos mínimos establecidos por el Gobierno de la Comunidad para cada nivel educativo. El Servicio de Desarrollo Educativo (*Dienst voor Onderwijsontwikkeling -DVO*) es el encargado de definir dichos objetivos, que deben ser aprobados por el Parlamento, una vez que el Consejo de la Educación de la Comunidad (*Vlaamse Onderwijsraad - VLOR*), el principal órgano consultivo central, se ha expresado sobre ellos. La regulación de los mínimos afecta a las materias que pueden impartirse, los horarios base, las optativas base, etc. Las escuelas pueden determinar el plan de estudios y el horario exactos. Por ejemplo, para el segundo año del 1er ciclo está establecido por una orden ministerial un horario base de 24 horas semanales. Esto implica que el centro es libre de alargar este horario añadiendo ocho horas (máximo) de materias que considere relevantes. A pesar del margen de opción, los horarios suelen converger, porque los distintos poderes organizativos han elaborado horarios consolidados, aprobados por el Ministerio y adoptados por la mayoría de centros. A partir del 2º ciclo no existe regulación central sobre materias obligatorias u horarios mínimos.

El organismo que define los **planes de estudio** para los centros de la Comunidad es el Consejo Central (*Centrale Raad*). Para los centros provinciales es el *CVPO* (*Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs*) y para los municipales es el *OVGS* (*Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap*). En el caso de la enseñanza privada existen varios organismos responsables, dependiendo del ámbito en que operan: Comunidad, diócesis y región.

En la enseñanza subvencionada (centros públicos y privados que reciben subvenciones de la Comunidad) existe un organismo consultivo denominado Consejo de Participación (*Participatieraad*), compuesto por representantes de los poderes organizadores, de los padres, de los miembros del personal y de la comunidad local. Este consejo tiene derecho a ser informado y cumple funciones consultivas sobre todos los asuntos concernientes a la vida escolar, incluidos los planes de estudio.

1N.2. Enseñanza secundaria inferior

En el primer año de esta etapa, los alumnos se dividen entre primer curso A y primer curso B. Para acceder al primer curso A, los alumnos deben poseer el certificado de enseñanza primaria o, en su caso, haber finalizado el 6º curso de la enseñanza primaria y recibir una valoración favorable del *Toelatingsraad* (consejo de admisión) del centro.

En este curso, los alumnos tienen un máximo de 32 horas semanales de materias obligatorias, de las cuales 27 se dedican a materias básicas, es decir, de oferta obligada para los centros (neerlandés, francés -también se puede impartir inglés-, matemáticas, geo-

grafía, historia, ciencias, religión o ética, arte, tecnología y educación física). Las cinco horas restantes están a disposición del centro para ofrecer diversas materias según su propio criterio. En el segundo año, el número de horas dedicadas a materias básicas se reduce a 24 (religión o ética, francés, inglés, matemáticas, historia, geografía, ciencias, arte, tecnología y educación física). Las ocho o diez horas restantes (hasta llegar a un máximo de 32 ó 34) se ponen a disposición de los centros para que complementen el plan de estudios con otras materias según su criterio. Del total de horas semanales, 14 se dedican a materias comunes y el resto a materias optativas: latín, griego, idiomas modernos, matemáticas avanzadas y tecnología.

El primer curso B está pensado para los alumnos que no resulten aptos para el ingreso en el primer curso A, aunque se encuentren en posesión del título de enseñanza primaria. Las condiciones del horario lectivo son iguales que en el curso A y las materias son las mismas, salvo inglés y francés. Posteriormente, los alumnos optan por realizar un segundo año de educación preprofesional o pasar al primer curso A. Si escogen la segunda opción, reciben 16 horas de materias básicas y otras 16 horas de materias relacionadas con diversas ramas de formación profesional.

TABLA A1.7. NÚMERO MÍNIMO DE HORAS SEMANALES DE CADA MATERIA EN EL PRIMER AÑO A DEL 1ER CICLO (SECUNDARIA INFERIOR)

Materias de educación general	Nº de horas semanales
Religión y ética	2
Geografía	1
Biología	1
Francés	4
Historia	1
Educación física	2
Música	1
Neerlandés	4
Arte	1
Matemáticas	4
Tecnología	1
Subtotal	*23 * (27)*
Asignaturas optativas de elección de los centros (p.e. latín)	5
TOTAL	32

(*) Cada centro decide a qué materias dar más peso asignándoles más horas del mínimo exigido hasta llegar a un total de 27 horas dedicadas a materias básicas.

Fuente: COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in the Flemish Community of Belgium.* Strasbourg, Council of Europe.

TABLA A1.8. NÚMERO MÍNIMO DE HORAS SEMANALES DE CADA MATERIA EN EL SEGUNDO AÑO DEL 1ER CICLO (SECUNDARIA INFERIOR)

Materias		Nº horas semanales
Materias de educación básica	▪ Religión y ética	2
	▪ Geografía	1
	▪ Biología	1
	▪ Inglés	2
	▪ Francés	3
	▪ Historia	1
	▪ Educación física	2
	▪ Música	-
	▪ Neerlandés	4
	▪ Arte	-
	▪ Matemáticas	4
	▪ Tecnología	1
	Subtotal	*21 * (24)*
Materias optativas (ejemplos)	▪ Agro-biotecnología:	4
	- Técnicas agrícolas	2
	- Ejercicios prácticos	2
	▪ Griego-latín:	5
	- Griego	2
	- Latín	3
	▪ Ciencias modernas:	-
	- Geografía	-
	- Economía	2
	- Expresión	-
	- Arte	2
	- Mecanografía	-
	▪ Otras a elección del centro	3
	Subtotal	*8*
TOTAL		32-34**

(*) Cada centro decide a qué materias dar más peso asignándoles más horas del mínimo exigido hasta llegar a un total de 24 horas dedicadas a materias básicas.

(**) Se permite un máximo de 34 horas si hay al menos 4 horas de sesiones prácticas.

Fuente: COUNCIL OF EUROPE (1995): *Secondary education in the Flemish Community of Belgium*. Strasbourg, Council of Europe.

Al terminar el ciclo, los alumnos obtienen el ***diploma*** *van secundair onderwijs* de 1º ciclo.

1N.3. Enseñanza secundaria superior general

La rama de secundaria superior general se denomina *Algemeen secundaironderwijs* (*ASO*) y abarca el 2º y 3er ciclos de la enseñanza secundaria. Su objetivo es proporcionar una amplia formación teórica que sirva de base para acceder a la educación superior. El requisito de acceso a este nivel es haber finalizado satisfactoriamente el 1er ciclo de la enseñanza secundaria.

Durante los dos **ciclos** (de 3º a 6º curso), las materias básicas son las siguientes: religión o ética laica, neerlandés, segundo idioma moderno, matemáticas, historia, geografía, ciencias, educación física y tercer idioma moderno. Además de éstas se ofrece una amplia gama de materias con la finalidad de completar el curso básico.

Para obtener el **diploma** de educación secundaria (*diploma van secundair onderwijs*) sólo es necesario haber finalizado con éxito el 3er ciclo. No se realizan exámenes finales. El diploma de educación secundaria constituye la cualificación de acceso a cualquier institución de educación superior.

2N. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la Comunidad flamenca de Bélgica se concede un amplio margen a los distintos poderes organizativos y a los centros educativos para configurar sus planes de estudio a partir de un núcleo de regulaciones básicas sobre materias y horarios mínimos. Las materias de obligada oferta en los centros son denominadas "básicas". No se dispone de información completa sobre las materias adicionales que los centros imparten para complementar este currículo básico. Asimismo, la información disponible sobre horarios es la relativa a los mínimos establecidos para las materias básicas y para algunas de las materias optativas, y esto únicamente en el caso de la enseñanza secundaria inferior.

2N.1. Materias humanísticas en el currículo de enseñanza secundaria inferior

Las materias humanísticas que se incluyen en el currículo básico del primer año del 1er ciclo (cursos A y B) de la enseñanza secundaria son neerlandés, historia y geografía.

En el segundo año, el currículo para los alumnos que siguen la rama profesional (curso preprofesional posterior al primer curso B) es distinto del establecido para el resto de alumnos. Para estos últimos se amplía el número de materias humanísticas, puesto que pueden optar por materias como griego, latín y economía. En las siguientes tablas se ofrecen datos sobre el número y porcentaje de horas semanales que se dedican a estas materias en ambos cursos.

TABLA A1.9. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE LAS MATERIAS BÁSICAS HUMANÍSTICAS EN EL 1ER CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR

Materias	N	%
Neerlandés	4*	12,5
Historia	1*	3,1
Geografía	1*	3,1
Griego**	2	6,2
Latín**	3	9,3
Economía**	2	6,2
TOTAL	32	100

(*) Cada centro dispone de cinco horas en el primer curso y tres en el segundo para aumentar, según su criterio, el número mínimo de horas exigido para las materias básicas.

(**) Éstas son algunas de las materias optativas humanísticas que pueden ofertar los centros en el 2º curso.

2N.2. Materias humanísticas en el currículo de enseñanza secundaria superior

En la rama de secundaria superior general, *algemeen secundaironderwijs* (*ASO*), el número de materias básicas establecidas por el Gobierno de la Comunidad es menor que en anteriores niveles. De estas materias, tres son de carácter humanístico: neerlandés, historia y geografía. No se dispone de información sobre las materias optativas humanísticas ni sobre el número de horas que se dedican a cada materia. A partir del 2º ciclo, la regulación central sobre materias y horarios mínimos es menor que en niveles anteriores.

A2.2. ALEMANIA

1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

La escolaridad obligatoria en Alemania dura generalmente doce años, y abarca las etapas de educación primaria (6-10 años), secundaria inferior (10-15/16, dependiendo del *Land* y la modalidad escogida) y secundaria superior (16-19 años). Los alumnos que no continúan en la secundaria superior a tiempo completo (general o profesional) deben cursar la modalidad a tiempo parcial.

El sistema educativo alemán está altamente diversificado. Tras la etapa de educación primaria (*Grundschule*), común a todos los alumnos, éstos deben optar por una de las distintas modalidades educativas que componen la educación secundaria inferior, y que determinarán su trayectoria posterior en la educación secundaria superior. Las modalidades difieren en su duración y en la titulación que otorgan, pero conforman un sistema interrelacionado en el que es posible el paso de una a otra.

La función de la enseñanza secundaria inferior es preparar a los alumnos para la enseñanza secundaria superior, cuya realización es necesaria para acceder a la educación superior, universitaria o profesional. La secundaria inferior proporciona una educación de carácter general, mientras que en la etapa superior predominan las modalidades de formación profesional.

La mayor parte de la **responsabilidad** educativa y administrativa es competencia de los *Länder*. Los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* son la principal autoridad en lo que se refiere a la supervisión y administración de los centros que imparten enseñanza general y profesional. Esto supone planificar y organizar todo el sistema escolar: los objetivos de la enseñanza, las materias propuestas, el contenido de los estudios, los horarios lectivos, la metodología, la supervisión del rendimiento de los alumnos y profesores, etc.

Por tanto, son los propios Ministerios de Educación de los *Länder* los encargados de establecer los planes de estudio para las materias impartidas en los diferentes tipos y niveles de enseñanza. Estos programas son generalmente diseñados por comisiones especiales formadas por profesores y expertos. Antes de llevar a cabo un determinado plan de estudios existe un procedimiento que garantiza la participación de las asociaciones y de los representantes de los padres, alumnos y profesores. En algunos *Länder*, los programas pasan por una fase de experimentación antes de ser implantados en los centros.

En materia de planificación educativa existen mecanismos de cooperación entre el Gobierno federal y los *Länder* para llegar a acuerdos relativos a los planes de estudio. Una

comisión mixta (*Bund-Länder Kommission für Bildungsplannung und Bildungsforschung*) es la encargada de llevar a cabo estas tareas de cooperación. En cuanto a la cooperación entre los distintos *Länder*, la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*) garantiza el desarrollo de una estructura básica uniforme en el sistema escolar alemán.

1.2. Enseñanza secundaria inferior

Se accede a ella automáticamente tras la *Grundschule* o enseñanza primaria (del 1º al 4º curso). La duración de esta etapa es de cinco o seis años, según la modalidad elegida (del 5º al 9º o 10º curso). El objetivo común de las distintas modalidades es proporcionar a los alumnos una enseñanza general básica combinada con una especialización individual de acuerdo con el avance realizado, el rendimiento y los intereses personales.

Los dos primeros cursos, 5º y 6º, independientemente de la escuela a la que se esté asistiendo, constituyen una fase de apoyo, observación y orientación para los futuros estudios común a todo el alumnado (*Orientierungsstufe*). En algunos *Länder*, estos cursos se dan en unidades organizativas independientes de los centros convencionales. A partir del 7º curso, los centros y modalidades empiezan a diferenciarse de forma progresiva en lo que se refiere a las disciplinas que imparten, a los requisitos de las especialidades y a la titulación que proporcionan.

Las **modalidades** que conforman esta etapa son: el *gymnasium*, una educación secundaria avanzada que prepara a los alumnos para el acceso a la educación superior; la *hauptschule*, una educación secundaria básica orientada a la formación profesional; y la *realschule*, una educación secundaria un poco más amplia que la que se ofrece en la *hauptschule*.

Los alumnos pueden optar por un cuarto tipo de centro: la *gesamtschule*. Constituye una alternativa a la estructura tripartita, puesto que agrupa a los alumnos de las tres modalidades y facilita el paso de unas a otras. A pesar de los esfuerzos por implantar este tipo de centros, en la actualidad sólo acude a ellos el 8,9% del alumnado.

En todas las modalidades de la etapa, las clases están organizadas generalmente por grupos de edad. En algunas materias y en las *gesamtschulen*, las clases pueden estar organizadas en función del nivel de aprendizaje. Normalmente, los alumnos reciben 28 sesiones lectivas semanales en 5º y 6º curso y 30 horas del 7º al 10º (hay un máximo establecido de 34 horas). Generalmente, la semana escolar transcurre de lunes a viernes, en horario de mañana, aunque en algunos *Länder* los centros educativos son libres de elegir entre semanas de cinco o seis días. El número anual de días lectivos es 188 en los *Länder* con semanas escolares de cinco días y 208 en aquellos con semanas de seis días. La duración de cada sesión es de 45 minutos.

Las **materias** de alemán, matemáticas e idioma extranjero ocupan de 3 a 5 horas semanales y las de ciencias naturales y sociales de 2 a 3 horas. El número de horas semanales dedicadas a otras asignaturas obligatorias u optativas (música, arte, deportes, orientación laboral, religión) varía dependiendo de la asignatura concreta y del tipo de centro. Además de las materias tradicionales, existen ciertos contenidos que se abordan de forma interdisciplinar como, por ejemplo, educación para la salud, educación medioambiental, dimensión europea de la educación y educación para el desarrollo cultural.

TABLA A2.1. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

Materias	Nº horas	%
Alemán	3-5	10-16,6%
Matemáticas	3-5	10-16,6%
Lengua extranjera	3-5	10-16,6%
Ciencias naturales	2-3	6,6-10%
Ciencias sociales	2-3	6,6-10%
TOTAL	30	100%

La ***hauptschule*** imparte una enseñanza general de carácter básico orientada a la formación profesional. Abarca desde el 5º hasta el 9º curso (5º-10º en Nordrheim-Westfalen; 7º-9º en *Länder* con una fase de orientación independiente; 7º-10º en Berlín y Bremen). En la mayoría de los *Länder* donde la escolarización obligatoria a tiempo completo dura nueve años, los alumnos tienen la opción de cursar un 10º curso voluntario para conseguir una titulación más avanzada (*hauptschulabschluss* avanzado). A los alumnos más capaces, en determinadas condiciones, se les ofrece la posibilidad de obtener el *realschulabschluss*, que posibilita el acceso a la enseñanza secundaria superior técnica (y, posteriormente, a la educación superior). Por lo general, los alumnos continúan su formación en escuelas profesionales de secundaria superior a tiempo completo o en el sistema dual a tiempo parcial. Estas dos opciones conducen directamente al ingreso en el mercado laboral.

Las materias que se imparten son: alemán, idioma extranjero, matemáticas, física, química, biología, geografía, historia, orientación laboral (*arbeitslehre*), ciencias sociales, música, formación artística, deportes, religión y, en algunos *Länder*, economía y organización doméstica. En Bayern se añade a estas asignaturas estudios educativos y en Mecklenburg-Vorpommern, tecnología. Los estudios de matemáticas y de idioma extranjero se imparten frecuentemente en unidades de acuerdo con las capacidades del alumno. El objetivo de este método es adaptarse a las diferentes capacidades de aprendizaje para conseguir que el mayor número de alumnos pueda acceder a las titulaciones más avanzadas, así como para facilitar su paso a otras modalidades.

La ***realschule*** imparte una enseñanza general amplia un poco más avanzada que la que se ofrece en la *hauptschule*. Abarca desde el 5º hasta el 10º curso (7º-10º en los *Länder* con la fase de orientación independiente). La titulación que otorga (*realschulabschluss* o *mittlerer schulabschluss*) permite acceder tanto a las modalidades de secundaria superior

profesional, que proporcionan una cualificación profesional, como a la secundaria superior técnica, que prepara para el ingreso en la educación superior.

Las materias que se imparten en esta modalidad son: alemán, idioma extranjero, matemáticas, física, química, biología, geografía, historia, ciencias políticas, música, formación artística, deportes y religión. A partir del 7º curso, los alumnos deben cursar de tres a seis horas semanales de materias optativas además de las obligatorias, con la finalidad de reforzar sus conocimientos en determinadas materias obligatorias o de iniciarse en otras nuevas, a menudo con una clara orientación profesional. En Rheinland-Pfalz (1993), las materias optativas son las siguientes: profundización en la primera lengua extranjera, segunda lengua extranjera, lengua del país de origen, matemáticas, ciencias sociales, diseño industrial, estenografía, dactilografía, trabajos manuales y economía doméstica. En general, las materias optativas que se ofrecen en los distintos *Länder* pueden agruparse en cinco áreas (los centros sólo están obligados a impartir materias de tres):

- Lenguas modernas (francés, español, ruso, etc.)
- Matemáticas y ciencias naturales
- Economía (contabilidad, mecanografía, diversas técnicas para profesiones concretas relacionadas con la economía y la administración)
- Ciencias sociales (trabajo social, economía y organización doméstica, pedagogía)
- Música

El ***gymnasium*** ofrece una enseñanza secundaria general de carácter avanzado. Abarca generalmente del 5º al 10º curso. Estos estudios prosiguen en la etapa de secundaria superior en el *gymnasiale obersstufe* durante tres años más y capacitan para el acceso a cualquier institución de educación superior. Además del *gymnasium* tradicional, existen unas escuelas de prolongación (*aufbaugymnasien*) en las que pueden ingresar los alumnos procedentes de las *hauptschulen*, de las *realschulen* y de escuelas de secundaria superior profesional.

Las materias obligatorias que se imparten en esta modalidad son: alemán, un mínimo de dos lenguas extranjeras, matemáticas, física, química, biología, geografía, historia, ciencias políticas, música, formación artística, deportes y religión. El plan de estudios de cada *gymnasium* se va especializando a medida que avanzan los cursos hasta adoptar en 9º y 10º una rama de enseñanzas diferenciada principalmente por el tipo y el número de lenguas extranjeras que se imparten. Los tipos de *gymnasium* más conocidos son el de lenguas clásicas, el de lenguas modernas y el científico-matemático, aunque existen otros como el de ciencias económicas, el de ciencias sociales y el de música.

Existen dos modalidades de ***gesamtschule***. La *kooperative gesamtschule* combina la enseñanza impartida en la *hauptschule*, la *realschule* y el *gymnasium* en una sola unidad organizativa y educativa; los alumnos cursan una rama en función de la titulación final que pretenden obtener. En la *integrierte gesamtschule,* algunas materias se imparten por etapas de forma gradual y los estudios se organizan como mínimo en dos niveles, que se definen

en función del programa de estudios en cuestión. En este centro, la enseñanza impartida en función de diferentes niveles de aprendizaje comienza en el 7º curso para las matemáticas y el primer idioma extranjero; en 8º o 9º curso, como tarde, para el alemán; y en el 9º, como tarde, para un mínimo de una materia científica (física o química). En ciencias sociales, formación artística, música, deportes y religión los alumnos no reciben formación en función del nivel de aprendizaje, sino que se forman grupos en los que se combinan dichos niveles.

TABLA A2.2. NÚMERO DE HORAS SEMANALES DE CADA MATERIA EN LAS DISTINTAS MODALIDADES DE SECUNDARIA INFERIOR (*HAUPTSCHULE*, *REALSCHULE* Y *GYMNASIUM*). RHEINLAND-PFALZ, 1992

Materias	7º curso			8º curso			9º curso			10º curso		
	HS	RS	GY	HS	RS	GY	HS	RS	GY	HS	RS	GY
Religión	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Alemán	5	4	4	4/5	4	4	4/5	4	4	4	3	3
Lengua extranjera	3/4	4	4	4/3	4	4	4/3	4	4	5	4	3
Matemáticas	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4
Historia	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Ciencias sociales	1	-	-	1	1	-	1	1	2	1	1	1
Geografía	1	-	1	1	2	2	1	1	-	1	2	2
Física	2	2	-	2	-	2	2	1	2	4	2	2
Química	-	-	-	-	2	1	-	1	2		2	2
Biología	2	2	2	1	-	1	2	2	-		1	2
Orientación laboral	3	-	-	3	-	-	3	-	-	2	-	-
Música	2	2	2	2	1	2	2	1	1	-	1	1
Educación artística		2	2		2	2		1	1	-	1	1
Textiles y	-			-			-					
Educación física	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Materias optativas	2/1	4	4	1	4	4	1	4	4	2	3	3
TOTAL	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura de Rheinland-Pfalz.

1.3. Enseñanza secundaria superior general

La *gymnasiale oberstufe* es la rama general de la enseñanza secundaria superior. Se accede a ella tras superar con éxito el 10º curso del *gymnasium* o habiendo obtenido un nivel comparable en otras modalidades de secundaria inferior. Tiene una duración de tres años, abarcando, por tanto, del 11º al 13º curso. Los alumnos deben superar al final de la etapa el examen *Abitur* para obtener la titulación *allgemeine hochschulreife*, que permite el acceso a cualquier institución de educación superior.

Tras un primer año de transición, en el que el plan de estudios es el mismo para todos, los alumnos pueden elegir una especialización, para lo cual disponen de un amplio rango de materias optativas más allá de las que les ofrecían los distintos tipos de *gymnasien* de la etapa anterior. De esta forma, se establece un sistema de combinaciones variables de materias obligatorias y optativas semestrales (de medio año de duración) que son impartidas en dos niveles, básico (*grundkurse*) y avanzado (*leistungskurse*). La combinación de mate-

rias y niveles de aprendizaje da lugar a numerosas especializaciones posibles. Al inicio de cada semestre, el alumno debe configurar su propio plan de estudios a partir de la oferta de materias de su centro. Las materias básicas suponen entre 2 y 3 horas semanales y las avanzadas entre 5 y 6 horas. Cada alumno tiene como media 30 sesiones semanales de 45 minutos cada una.

Las materias que se imparten en el *gymnasiale oberstufe* se agrupan en tres grandes bloques, además de religión y deportes: alemán, literatura y arte; ciencias sociales; y matemáticas, ciencias naturales y tecnología. Los alumnos deben cursar obligatoriamente ciertas materias pertenecientes a los tres bloques.

TABLA A2.3. MATERIAS OBLIGATORIAS EN 12º Y 13º CURSO DEL *GYMNASIALE OBERSTUFE*

Bloques de materias	Nº mínimo de horas semanales (4 semestres)	Materias obligatorias	Número mínimo de cursos* en 4 semestres
Lengua, literatura y arte (alemán, 6 lenguas extranjeras, arte, música)	22	Alemán Literatura/arte 1 lengua extranjera	2 cursos** 2 cursos 2 cursos**
Ciencias sociales (ciencias sociales, historia, geografía, filosofía, economía, sociología, psicología, pedagogía, enseñanza complementaria)	16	Historia	Durante los 4 semestres
Matemáticas, ciencias naturales y tecnología (matemáticas, informática, cálculo, física, química, biología, tecnología, etc.)	22	Matemáticas Ciencias naturales	2 cursos ** 4 cursos
Deportes	8		
Religión	Según el *Land*		

(*) Por curso se entienden las distintas divisiones de contenido en que se dividen las disciplinas o materias.

(**) Dos de las materias alemán, lengua extranjera y matemáticas deben ser cursadas de forma continua durante los cuatro semestres.

Fuente: Acuerdo sobre la reforma del *gymnasiale oberstufe* de 11 de abril de 1988 (Recopilación de Resoluciones de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura).

Las distintas combinaciones de materias obligatorias y optativas, así como el número de horas mínimo, están regulados por cada *Land*. Algunos *Länder* añaden a estas materias obligatorias una más (arte o música, por ejemplo) o exigen un número mayor de cursos, sobre todo en alemán, lengua extranjera o matemáticas.

Las materias básicas pueden llegar a ocupar dos tercios del total. Los alumnos deben escoger al menos dos materias avanzadas (una de ellas debe ser alemán, lengua extranjera, matemáticas o ciencias naturales). En estas materias se exige haber cursado hasta el *Abitur* cuatro cursos. Si la primera materia avanzada es alemán, entre las cuatro materias del examen *Abitur* se debe incluir matemáticas o idioma extranjero.

En el *Abitur*, los estudiantes se examinan de cuatro materias, dos de ellas avanzadas. Las pruebas para estas dos materias y para una tercera son escritas y, a veces, tam-

bién orales, mientras que para la cuarta materia se realiza solamente una prueba oral. Los tres bloques de materias principales han de estar representados. La nota que aparece en la titulación del *Allgemeine Hochschulreife* es la media de los puntos obtenidos a lo largo de los últimos dos años del *gymnasiale oberstufe* y en el examen *Abitur*. Concretamente, los 840 puntos que, como máximo, se pueden obtener se distribuyen de la forma siguiente:

- 22 cursos básicos (330 puntos máximo)
- Seis cursos avanzados (180 puntos máximo)
- Un trabajo escrito (30 puntos máximo)
- La calificación del *Abitur* (300 puntos máximo), que consiste en la suma de los resultados de las cuatro pruebas de examen multiplicados por cuatro, más la suma de las calificaciones obtenidas en estas materias en los cuatro últimos semestres.

De los 840 puntos totales posibles, hay que alcanzar al menos un tercio de los puntos tanto en los cursos básicos, como en los cursos avanzados y en las dos materias avanzadas del *Abitur* (un mínimo de 280 puntos).

A pesar de que cada *Land* es competente para determinar sus planes de estudio, el *gymnasiale oberstufe* se rige por un acuerdo básico de la Conferencia de Ministros de Educación de los *Länder* (1989) sobre criterios unificados para el examen *Abitur*, que incluye cuestiones de procedimiento y exigencias de contenido para cada materia.

Existe un tipo de escuela llamada *berufliches gymnasium* o *fachgymnasium* que, además de las materias características del *gymnasium*, ofrece materias orientadas a ciertas carreras profesionales como ingeniería o empresariales. Estas escuelas ofrecen en algunos casos incluso la posibilidad de obtener una titulación profesional, además de la *Allgemeine hochschulreife*.

2. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Es difícil encontrar datos exhaustivos sobre aspectos concretos del currículo en Alemania debido a la diversidad de diseños curriculares existentes. Los *Länder* tienen completa autonomía para configurar sus propios planes de estudio y cada tipo de centro, además, dispone de un currículo diferenciado. Por último, la posibilidad de que cada alumno decida sobre gran parte de su trayectoria académica, especialmente en secundaria superior, contribuye a aumentar la diversidad de planes de estudio.

No se dispone, por tanto, de datos unificados sobre la presencia y peso específico de las materias de humanidades en el currículo alemán. No obstante, se ha optado por presentar, a modo de ejemplo, datos referentes a estas cuestiones en uno de los 16 *Länder*: Rheinland-Pfalz.

Primero se estudian las materias humanísticas obligatorias de los planes de estudio de las tres modalidades de secundaria inferior (*hauptschule*, *realschule* y *gymnasium*), así

como las horas semanales que se les dedican y el porcentaje del currículo que representan. No se dispone de información completa sobre las materias humanísticas optativas.

A continuación se señalan las materias humanísticas obligatorias y algunas de las optativas que se pueden ofrecer en el *gymnasiale oberstufe*, la rama de secundaria superior general. No se aportan datos exhaustivos sobre las horas lectivas que se dedican a estas materias porque son muy variables. Finalmente, se presentan datos sobre el porcentaje de alumnos que cursan materias avanzadas de humanidades.

2.1. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior

En la ***hauptschule***, las asignaturas humanísticas que se imparten con carácter obligatorio en esta modalidad son: alemán, geografía, historia y ciencias sociales y políticas. Si se compara el peso que tienen estas materias en el currículo de la *hauptschule* con el que tenían en el de su antecesora, la *volksschuloberstufe*, se puede observar que a las materias de geografía y, sobre todo, alemán, se les dedicaba antes un número mayor de horas lectivas. La materia de ciencias sociales y políticas, en cambio, está ahora presente en el plan de estudios de todos los cursos, mientras que antes sólo lo estaba en los dos últimos.

TABLA A2.4. NÚMERO DE HORAS SEMANALES DE MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LA *HAUPTSCHULE* (1992) Y EN LA *VOLKSSCHULOBERSTUFE* (1957). RHEINLAND-PFALZ

Materias	*Volksschuloberstufe*				*Hauptschule*			
	5º	6º	7º	8º	7º	8º	9º	10º
Alemán	7	7	6	7	5	4/5	4/5	4
Historia	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciencias sociales y políticas	-	-	1	1	1	1	1	1
Geografía	2	2	2	2	1	1	1	1
TOTAL	30	30	30	31	30	30	30	30

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura de Rheinland-Pfalz.

El peso que tienen las materias humanísticas en el currículo es el que aparece en la tabla A2.5.

TABLA A2.5. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LA *HAUPTSCHULE* . RHEINLAND-PFALZ, 1992

Materias	7º		8º		9º		10º	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alemán	5	16,6	4-5	13,3-16,6	4-5	13,3-16,6	4	13,3
Historia	2	6,6	2	6,6	2	6,6	2	6,6
Ciencias sociales y políticas	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Geografía	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100

En algunos *Länder* se añaden a las materias humanísticas obligatorias señaladas otras, como estudios educativos.

Las materias humanísticas que se imparten en la *realschule* con carácter obligatorio son también alemán, geografía, historia y ciencias sociales y políticas. Las materias humanísticas de carácter optativo varían dependiendo del plan de estudios de cada *Land*. Éstas pueden ser, entre otras: ciencias sociales, trabajo social o pedagogía. La tendencia observada en la evolución de los planes de estudio de la *realschule* es hacia una mayor presencia de las materias "empíricas" como matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía, en detrimento de materias de tradición cultural como latín, religión y alemán.

TABLA A2.6. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LA *REALSCHULE*. RHEINLAND-PFALZ. 1992

Materias	7º		8º		9º		10º	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alemán	4	13,3	4	13,3	4	13,3	3	10
Historia	2	6,6	1	3,3	2	6,6	2	6,6
Ciencias sociales y políticas	-	-	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Geografía	-	-	2	6,6	1	3,3	2	6,6
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100

En el ***gymnasium*** se imparten con carácter obligatorio las siguientes materias humanísticas: alemán, geografía, historia y ciencias sociales y políticas. Su peso en el currículo se expresa en la tabla A2.7.

TABLA A2.7. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL *GYMNASIUM* (EXCEPTUANDO EL *GYMNASIUM* DE LENGUAS CLÁSICAS). RHEINLAND-PFALZ, 1992

Materias	7º		8º		9º		10º	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alemán	4	13,3	4	13,3	4	13,3	3	10
Historia	2	6,6	1	3,3	2	6,6	2	6,6
Ciencias sociales y políticas	-	-	-	-	2	6,6	1	3,3
Geografía	1	3,3	2	6,6	-	-	2	6,6
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100

En el *gymnasium* de lenguas clásicas se imparte latín (desde el 5º o 7º curso hasta el 10º) y griego (9º y 10º); en el *gymnasium* de lenguas modernas existe la posibilidad de escoger entre francés y latín (desde 7º hasta 10º) y en el *gymnasium* científico-matemático (también en otros *gymnasien* menos usuales como el de ciencias económicas, el de ciencias sociales o el de música) se ofrece latín como alternativa al francés (desde 7º hasta 10º).

2.2. Materias humanísticas en el currículo de enseñanza secundaria superior

Las materias humanísticas que se imparten con carácter obligatorio a todos los alumnos del *gymnasiale oberstufe* son: alemán, literatura e historia. Los alumnos pueden

completar sus planes de estudio con materias humanísticas optativas como: ciencias sociales, geografía, filosofía, economía, sociología, psicología y pedagogía. El número de horas semanales de cada una varía en función del nivel de aprendizaje (básico o avanzado) que haya elegido el alumno. Las materias básicas suponen de 2 a 3 horas semanales y las avanzadas de 5 a 6 horas.

A continuación se presentan datos sobre el número de alumnos de 12º y 13º curso que han escogido materias humanísticas como materias avanzadas. Se incluyen datos sobre las materias más frecuentemente elegidas en nivel avanzado (matemáticas e inglés).

TABLA A2.8. PORCENTAJE DE ELECCIONES DE MATERIAS HUMANÍSTICAS EN NIVEL AVANZADO. CURSOS 12º Y 13º. 1988/89

Materias	Bayern	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen
Alemán	6,4	9,5	11,1
Latín	6,5	2,8	0,9
Geografía	1,9	5,4	7,9
Historia	4,5	4,2	6,0
Matemáticas	15,4	20,1	16,6
Inglés	16,4	16,2	17,5

A2.3. FRANCIA

1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

Tradicionalmente, el sistema educativo francés ha tenido un carácter muy centralizado. En 1982 se delegaron en las autoridades locales determinadas competencias y **responsabilidades** que antes eran ejercidas por el Estado, pero éste continúa garantizando el correcto funcionamiento de los servicios públicos y la cohesión del sistema educativo.

El **Estado** define las directrices educativas y los planes de estudio, supervisa la contratación, formación y administración del personal, establece los estatutos y reglas de funcionamiento de los centros educativos y asigna las plazas docentes y administrativas que éstos requieran. El Ministerio de Educación Nacional determina también las fechas de las vacaciones escolares en cada una de las tres zonas de la Francia metropolitana. El curso escolar se establece sobre la base de 316 medias jornadas de trabajo al año.

Las **regiones** tienen categoría de autoridades territoriales. Existe un total de 22, divididas en departamentos (de 2 a 8) y gestionadas por un Consejo Regional responsable de llevar a cabo los planes de desarrollo científico, cultural, sanitario, social y económico establecidos tanto en el ámbito nacional como en cada ciudad. Son las responsables de la construcción y mantenimiento de los centros de enseñanza secundaria superior.

Los **departamentos**, autoridades locales, tienen las mismas competencias que las regiones, pero únicamente para la enseñanza secundaria inferior.

El Decreto 85/924, de 30 de agosto de 1985, reconoce la autonomía de los **centros** de enseñanza secundaria (*collèges* y *lycées*) en lo que se refiere a las cuestiones educativas. Los centros de carácter público poseen responsabilidad legal y autonomía financiera y de organización general. En el programa escolar, los centros definen los métodos específicos mediante los cuales se alcanzarán los objetivos nacionales y se aplicarán los planes de estudio, tomando en consideración las características de la población escolar y los recursos socioculturales y económicos de la zona.

1.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

Todos los niños que finalizan el ciclo de consolidación de la enseñanza primaria son admitidos en la enseñanza secundaria inferior a los 11 años (como máximo, a los 12) hasta los 15. Esta etapa comprende los cursos 6º, 5º, 4º y 3º, divididos en tres ciclos desde la reforma que tuvo lugar en 1996.

La educación secundaria superior de carácter general tiene una duración de tres años (cursos 2º, 1º y terminal) y está dividida en dos ciclos, el de determinación (curso 2º,

15-16 años) y el terminal (cursos 1º y terminal, 16 a 18 años). La edad teórica de incorporación y finalización de esta etapa es de 15-18 años.

Los dos niveles de educación secundaria se imparten en centros diferentes. El primer nivel se denomina integrado, debido a que todos los alumnos siguen un mismo currículo general. En la secundaria superior se ofrecen varias ramas formativas a los alumnos, quienes eligen los centros en función del tipo de estudios que desean seguir.

TABLA A3.1. ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

<table>
<tr><th colspan="6">Educación secundaria inferior</th></tr>
<tr><th colspan="2">Ciclos tradicionales</th><th>Ciclos desde la reforma</th><th colspan="2">Curso</th><th>Edad</th><th>Tipo de centro</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Observación</td><td>Observación y adaptación</td><td colspan="2">6º</td><td>11-12 años</td><td rowspan="4">Collége</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Central</td><td colspan="2">5º</td><td>12-13 años</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Orientación</td><td colspan="2">4º</td><td>13-14 años</td></tr>
<tr><td>Orientación</td><td colspan="2">3º</td><td>14-15 años</td></tr>
<tr><th colspan="7">Educación secundaria superior (baccalauréat général et technologique)</th></tr>
<tr><td colspan="3">Determinación</td><td colspan="2">2º</td><td>15-16 años</td><td>Lycée</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="3">Terminal</td><td>General (L,ES,S)</td><td>Tecnológico (STT, STI, SMS, STL)</td><td rowspan="2">16-17 años</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>1º</td><td>1º</td></tr>
<tr><td>Terminal</td><td>Terminal</td><td>17-18 años</td></tr>
</table>

1.2. Enseñanza secundaria inferior

Normalmente, esta etapa educativa tiene una duración de cuatro años, desde los 11 hasta los 15. Este período se corresponde con los cursos 6º, 5º, 4º y 3º, organizados tradicionalmente en dos ciclos de dos años de duración cada uno: el ciclo de observación (cursos 6º y 5º, de 11 a 13 años de edad) y el de orientación (cursos 4º y 3º, de 13 a 15 años de edad). La nueva reforma, que entró en vigor en el curso 1995/96 y se completará en el curso 1999/2000, divide la enseñanza secundaria inferior en tres ciclos: el de adaptación (curso 6º, de 11-12 años), el central (cursos 5º y 4º, de 12 a 14 años de edad) y el de orientación (curso 3º, de 14-15 años).

El acceso a la educación secundaria inferior es abierto, pero la transición conlleva un cambio de centro. La enseñanza secundaria inferior es impartida en el *collège*, organizado y gestionado por los departamentos (responsables de su construcción y mantenimiento). Estos centros imparten enseñanza secundaria de carácter general, incluidos aspectos preprofesionales, en el marco de la enseñanza obligatoria. Cada *collège* organiza la semana escolar según su criterio. Las materias se deben distribuir de forma uniforme entre cinco (a veces, seis) mañanas y de dos a cuatro tardes. Por regla general, las clases duran 55 minutos. El número de sesiones semanales oscila entre 25,5 y 30. El número de días lectivos al año es de 180 y el número anual de horas lectivas oscila entre 842 (mínimo) y 990 (máximo).

En los cursos 6º y 5º, la distribución de materias y horarios se ofrece en la tabla A3.2.

TABLA A3.2. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LOS CURSOS 6º Y 5º

Materias	6º	5º
Francés	6	4-5,5
Matemáticas	4	3,5-4,5
Primera lengua moderna	4	3-4
Historia, geografía, educación cívica	3	3-4
Física, química		1,5-2
Biología/geología	1,5	1,5-2
Arte y música	2	2-3
Tecnología	1,5	1,5-2
Educación física y deportes	4	3

Los alumnos pueden elegir en 5º latín como una opción facultativa (3 horas semanales), en cuyo caso la continuarán en 4º y 3º. A partir del curso 4º, los alumnos se dividen en dos ramas: enseñanza general y enseñanza tecnológica. En la tabla A3.3 se ofrece la carga de materias y horarios para estos cursos.

TABLA A3.3. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LOS CURSOS 4º Y 3º

Materias	Educación tecnológica	Educación general
Francés	4,5	4,5
Matemáticas	4	4
Lengua moderna I	3	3
Historia-geografía	3	2,5
Tecnología	7	2
Física	1	2
Biología-geología	1	1,5
Arte	2	2
Educación física	3	3

En el curso 3º de educación general, los alumnos tienen que elegir latín o griego como asignatura optativa (con una duración de 3 horas semanales), así como recibir clases extra de la lengua moderna elegida durante 2 horas a la semana. Además, pueden elegir una segunda opción.

Al inicio de la enseñanza secundaria inferior (11 años) existen unas **pruebas** nacionales de lectura, escritura y aritmética cuya finalidad es detectar y solucionar cualquier tipo de problema académico.

La **certificación** que obtienen los alumnos al final de la educación secundaria inferior tiene en cuenta los resultados de los dos últimos años, junto con la realización de un examen nacional (*brevet national*) compuesto por tres pruebas (francés, matemáticas y geografía e historia). La mayoría de los alumnos obtiene un certificado de educación general tras la

finalización del tercer curso, el *Brevet* (*diplome national du brevet*), que no determina el acceso a la secundaria superior.

1.3. Enseñanza secundaria superior general

En la enseñanza secundaria superior se ofrecen varias ramas formativas, que se cursan en centros diferentes.

La secundaria superior de carácter general es impartida en los denominados *lycées d'enseignement général et technologique*, organizados y gestionados por las regiones al igual que los *colléges*. Son centros de carácter mixto que imparten formación a los alumnos durante tres años (cursos segundo, primero y terminal).

Las disposiciones relativas a la organización de la jornada escolar de estos centros son las mismas que en los *collèges*. Así, el número mínimo de sesiones a la semana es de 29 y el máximo de 31 a 35. En los dos últimos años, el máximo puede llegar hasta 35 en los casos en que el alumno elige ciertas opciones. Las sesiones duran 55 minutos y el número de días lectivos al año es de 180.

El acceso a la educación secundaria superior está condicionado por la decisión del "consejo de clase" o el consejo de orientación. La admisión se basa en el tipo de estudios elegido y en los deseos de la familia, que tiene el peso decisivo en la elección.

El curso segundo es común para las enseñanzas de carácter general y tecnológico y forma parte de la enseñanza obligatoria, denominándose ciclo de determinación. Al finalizar, los alumnos pueden elegir entre varias **modalidades** que se detallan a continuación:

Los **cursos primero y terminal del *baccalauréat général*** se dividen en tres series:

- ES (económica y social), con tres "perfiles" posibles: economía-ciencias sociales, economía-matemáticas aplicadas y economía-lenguas
- L (literaria), que cuenta con cuatro opciones: letras-lenguas vivas, letras clásicas, letras-artes y letras-matemáticas
- S (científica), que tiene cuatro posibilidades: matemáticas, física-química, ciencias de la vida y de la tierra y tecnología industrial

En primero, el alumno escoge serie, y en terminal escoge, además, una "enseñanza de especialidad".

En los cursos primero y terminal, para las series del *baccalauréat general*, la distribución por materias y horarios se ofrece en la tabla A3.4.

TABLA A3.4. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LOS CURSOS PRIMERO Y TERMINAL DEL *BACCALAURÉAT* GENERAL

Materias	Serie L		Serie S		Serie ES	
	1º	Term.	1º	Term.	1º	Term.
Francés	5 (obl)	-	4 (obl)	-	3 (obl)	-
Letras	-	2 (obl)	-	-	-	2 (opt)
Filosofía	-	8 (obl)	-	4 (obl)	-	4 (obl)
Lengua moderna 1	4 (obl)	3 (obl)	3 (obl)	3 (obl)	3 (obl)	3 (obl)
Historia-geografía	4 (obl)	4 (obl)	3 (obl)	3 (obl)	4 (obl)	4 (obl)
Ciencias	2,5 (obl)	1 (obl)	3 (opt)	3 (opt)	2,5 (opt)	1 (opt)
Latín	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)
Griego	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)
Lengua moderna 2	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)
L. moderna 2 o latín o arte	3-4-4 (obl)	-	-	-	-	-
L. moderna 2 o clásica	-	-	-	-	3-3 (obl)	3-3 (obl)
Lengua moderna 2 o latín o griego o arte	-	3-3-3-4 (obl)	-	-	-	-
Lengua moderna 3	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)	3 (opt)
L. moderna 3 o griego o latín o matemáticas	-	3-3-3-4 (opt)	-	-	-	-
Arte	4 (opt)	4 (opt)	-	4 (opt)	4 (opt)	4 (opt)
Educ. física y deportiva	2 (obl) 3 (opt)	2 (obl) 3 (opt)	2 (obl) 3 (opt)	2 (obl) 3 (opt)	2 (obl) 3 (opt)	2 (obl) 3 (opt)
Cc. económicas y sociales	-	-	-	-	5 (obl)	5 (obl)
Cc. econom. y sociales o mat. o lengua moderna 1 (ref.)	-	-	-	-	-	2-2-2 (opt)
Física-química	-	-	3,5 (obl)	4,5 (obl)	-	-
Biología	-	-	-	2 (opt)	-	-
Tecnología industrial	-	-	3 (opt)	-	-	-
Cc. vida y de la tierra o tecnología industrial	-	-	3-8 (obl)	-	-	-
Cc. de la vida y de la tierra o biología-ecología	-	-	-	3-5 (obl)	-	-
Agronomía y medio	-	-	3 (opt)	-	-	-
Matemáticas	4 (opt)	-	5 (obl)	6 (obl)	3 (obl) 4 (opt)	3 (obl)
Mat. o fís.-quím. o cc. de la vida o biología-ecología	-	-	-	2-2-2-3 (opt)	-	-

Por su parte, los **cursos primero y terminal del *baccalauréat tecnologique*** están divididos en cuatro modalidades:

- STI (ciencias y tecnologías industriales), con las especialidades siguientes: ingeniería mecánica, ingeniería de los materiales, ingeniería electrónica, ingeniéría electrotécnica, ingeniería civil, ingeniería energética, ingeniería óptica y artes aplicadas
- STT (ciencias y tecnologías del sector terciario), con las modalidades de gestión y acción administrativa y comercial

- STL (ciencias y tecnologías de laboratorio) con los perfiles: física de laboratorio y de procedimientos industriales, química de laboratorio y de procedimientos industriales, bioquímica/ingeniería biológica
- SMS (ciencias médico-sociales)

El currículum de las series tecnológicas está compuesto, para la enseñanza general, por dos o cuatro horas semanales de matemáticas, francés, filosofía, historia-geografía, segunda lengua moderna y educación física. Esta formación general está acompañada por las asignaturas de especialización de cada serie. En las series SMS, STI y STL existe la posibilidad de elegir una segunda lengua moderna como asignatura optativa, así como obligatoria en el curso terminal de la serie STT.

TABLA A3.5. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LA SERIE STI DEL *BACCALAURÉAT* TECNOLÓGICO

Materias	Mecánica		Electricidad		Electrónica		Ing. Civil		Energía	
	1º	Term.	1º	Term.	1º	Term.	1º	Term.	1º	Term.
Est. de construcción	7	7,5	5	4,5	5	4,5	7	7,5	5	5,5
Sist. industriales	10	11	8	10	9	12	10	11	12	13
Física aplicada	3	4	7	8	6	6	3	4	3	4

TABLA A3.6. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LA SERIE STS DEL *BACCALAURÉAT* TECNOLÓGICO

Materias	Física de laboratorio		Química de laboratorio		Bioquímica/ Ingeniería biológica	
	1º	Terminal	1º	Terminal	1º	Terminal
Física	3	3	4	4	7	6
Química	2	2	11	10	-	-
Electricidad	6	6,5	-	-	-	-
Automoción	2	2	-	-	-	-
Control y regulación	6	6	-	-	-	-
L.T.	-	2	-	-	-	-
Tecnología química	-	-	3	4	-	-
Ingeniería	-	-	-	-	7	-
Bioquímica	-	-	-	-	-	7
Microbiología	-	-	-	-	6	6
Biología humana	-	-	-	-	-	5,5

TABLA A3.7. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LA SERIE SMS DEL *BACCALAURÉAT* TECNOLÓGICO

Materias	Primero	Terminal
Ciencias sociales y salud	5	5
Salud y trabajo social	5	4,5
Biología humana	4	4
Psicopatología y terminología médica	-	2
Física	2,5	2

TABLA A3.8. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN LA SERIE STT DEL *BACCALAURÉAT* TECNOLÓGICO

Materias	Gestión	Adm. comercial	Gestión y contabilidad	Informática y gestión	Acción y com. administrativa	Acción y com. comercial
Economía y derecho	5	5	6	6	6	6
Informática y gestión	5-6	4-5	-	9	-	6
Contabilidad de gestión	4	5	9	-	-	-
Acción y com. administrativa	-	-	-	-	9	-
Acción y com. comercial	-	-	-	-	-	9

En el **curso segundo**, común para la secundaria superior, las materias y su distribución horaria son las siguientes: dos materias obligatorias a elegir entre informática, lenguas modernas o clásicas, artes, ciencias y técnicas de varios tipos, con una duración de tres o cuatro horas semanales cada una; tres horas semanales dedicadas a asignaturas optativas, tales como latín, griego, etc., y las siguientes materias obligatorias:

TABLA A3.9. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS EN EL CURSO SEGUNDO

Materias	Nº horas
Francés	4
Matemáticas	3,5
Física y química	3,5
Biología y geología	2
Tecnología de los sistemas automatizados	3
Lengua moderna I	2,5
Historia y geografía	3
Educación física y deportiva	2

Los alumnos trabajarán obligatoriamente durante tres horas a la semana en módulos (trabajo en grupo) las siguientes asignaturas: francés, matemáticas, historia-geografía y lengua moderna I, dedicándole 45 minutos por semana a cada disciplina.

La educación secundaria superior de carácter general lleva al alumno a conseguir una de las siguientes **titulaciones**: el *baccalauréat général*, que habilita para el ingreso en la enseñanza superior, o el *baccaluaréat technologique*, para el ingreso en la enseñanza secundaria superior y para la obtención de un puesto de trabajo.

Existen unas **pruebas** nacionales de evaluación en francés, lengua moderna y matemáticas a los 15 años para detectar y solucionar cualquier dificultad. Además, los profesores realizan una evaluación continua mediante calificaciones y comentarios.

Al final del curso terminal, el alumno realiza las pruebas de *Baccaluréat*, comúnmente denominado *Bac*. Su superación lleva a la obtención del título que lleva el mismo nombre, ya sea general o tecnológico, lo que otorga al alumno el diploma de *Bachelier* correspondiente y a la vez le permite continuar estudios superiores. La regulación del acceso a la universidad es competencia del Estado. El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General de *lycées* y *collèges*, es quien dicta el reglamento general del *Bac*. La organización y confección de las pruebas corre a cargo de las Academias, que son autoridades educativas regionales.

Por otro lado, se otorga un *Certificat de fin d'études secondaires* a los alumnos que obtienen puntuaciones medias equivalentes a 8/20 como mínimo en los exámenes de *Baccalauréat*. Este certificado acredita la realización en su totalidad de los estudios de enseñanza secundaria, pero no da derecho al acceso a la educación superior.

2. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior

Las materias humanísticas ofertadas en el currículo de laeducación secundaria inferior son: francés (lengua y literatura), geografía e historia (incorporando en su currículum la educación cívica y, en algunos casos, la economía), latín y griego.

TABLA A3.10. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS DE MATERIAS HUMANÍSTICAS EN SECUNDARIA INFERIOR

Materias	6º			5º			4º			3º		
	Nº	%	Obl/ opt	Nº	%	Obl/ opt	Nº	%	Obl/ opt	Nº	%	Obl/ opt
Francés	6	23	Obl	4-5,5	19,6	Obl	4-5,5	17,6	Obl	4,5	17,6	Obl
Historia-geografía	4	15	Obl	3-4	13,7	Obl	3-4	13,7	Obl	3,5	13,7	Obl
Latín				2	7,8	Opt	3	11,7	Opt	3	11,7	Opt
Griego							3	11,7	Opt	3	11,7	Opt
Mínimo horas semana	26			25,5			25,5			25,5		

En el examen nacional que se realiza al final de esta etapa (*brevet national*) se certifica, junto con los resultados obtenidos en los dos últimos años, la puntuación obtenida. De las tres pruebas que lo componen, dos se centran en francés y geografía e historia.

2.2. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria superior

Las materias de humanidades ofertadas por los liceos son fundamentalmente de cuatro tipos, cambiando su denominación según la serie en la que estén integradas. Estas materias son: francés, geografía e historia, lenguas clásicas y filosofía.

TABLA A3.11. NÚMERO DE HORAS DE MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURSO SEGUNDO DEL *BACCALAURÉAT*

Materias (*)	Nº horas
Francés	4
Historia-geografía	3
Latín	3
Griego	3
TOTAL	29,5

(*) Todas las materias son obligatorias.

TABLA A3.12. NÚMERO Y PORCENTAJE[1] DE MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LOS CURSOS PRIMERO Y TERMINAL DE LAS DISTINTAS SERIES DEL *BACCALAURÉAT* GENERAL Y TECNOLÓGICO

Materias	Serie	Curso 1º			Curso terminal		
		Horas	%	Carácter	Horas	%	Carácter
Francés	S	4	13,1	Obligatoria			
	L	5	19,6	Obligatoria	2	6,5	Obligatoria
	ES	3	13,1	Obligatoria			
	STI	3	9,8	Obligatoria			
	STL	3	9,8	Obligatoria			
	STT	3	9,8	Obligatoria			
	SMS	3	9,8	Obligatoria			
Letras	L				2	6,5	Obligatoria
	ES				2	6,5	Optativa
Filosofía	L				8	26,2	Obligatoria
	S				4	13,1	Obligatoria
	ES				4	13,1	Obligatoria
	SMS				3	9,8	Obligatoria
	STI				2	6,5	Obligatoria
	STL				4	13,1	Obligatoria
	STT				2	6,5	Obligatoria
Historia-geografía	L	4	13,1	Obligatoria	4	13,1	Obligatoria
	S	3	9,8	Obligatoria	3	9,8	Obligatoria
	ES	4	13,1	Obligatoria	4	13,1	Obligatoria
	SMS	2	6,5	Obligatoria			
	STI	2	6,5	Obligatoria			
	STL	2	6,5	Obligatoria			
	STT	2	6,5	Obligatoria	2	6,5	Obligatoria
Lenguas clásicas	ES				3	9,8	Obligatoria
	L				3	9,8	Obligatoria
Latín	L	4+3	13+9,8	Oblig+opt	3	9,8	Optativa
	S	3	9,8	Optativa	3	9;8	Optativa
	ES	3	9,8	Optativa	3	9,8	Optativa
Griego	L	3	9,8	Optativa	3	9,8	Optativa
	S	3	9,8	Optativa	3	9,8	Optativa
	ES	3	9,8	Optativa	3	9,8	Optativa
TOTAL		26-35 horas					

[1] Calculado el peso en función de 30,5 horas semanales, ya que el intervalo va de 26 a 35 dependiendo de la serie.

TABLA A3.13. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL *BAC*

	Materia	Tipo de prueba	Duración	Carácter
Serie ES	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	escrita	-	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Historia-geografía	escrita	4	Obligatoria
	- Lengua clásica	oral	-	Optativa
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria
Serie L	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	oral	-	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Letras	escrita	2	Obligatoria
	- Historia-geografía	escrita	4	Obligatoria
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria
	- Lengua clásica	escrita	3	Optativa
	Optativas (una a elegir):			
	- Latín	escrita	3	Optativa
	- Griego clásico	escrita	3	Optativa
Serie S	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	oral	-	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Historia-geografía	escrita	4	Obligatoria
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria
Serie SMS	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	oral	-	Obligatoria
	- Historia-geografía	oral	-	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria
Serie STT	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	oral	20 min	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Historia-geografía	oral	20 min	Obligatoria
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria
Series STI	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	oral	20 min	Obligatoria
	- Historia-geografía	oral	20 min	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria
Series STL	**Pruebas anticipadas:**			
	- Francés	escrita	4	Obligatoria
	- Francés	oral	4	Obligatoria
	- Historia-geografía	oral	20 min	Obligatoria
	Pruebas terminales:			
	- Filosofía	escrita	4	Obligatoria

A2.4. ITALIA

1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

En Italia, la enseñanza primaria y secundaria inferior constituyen la enseñanza obligatoria. Este periodo comienza a la edad de 6 años y termina a los 14. Son, por tanto, ocho años de enseñanza obligatoria, divididos en cinco de enseñanza primaria (*scuola primaria)*, y tres de enseñanza secundaria inferior (*scuola media*). Tras la superación de esta etapa y la obtención del *Diploma di licenza media*, los alumnos comienzan la enseñanza secundaria superior. En Italia existe un alto grado de especialización en este periodo. Los alumnos pueden realizar estudios de tres, cuatro o cinco años, que habilitan para el ingreso en la enseñanza superior o para el acceso al mundo laboral. La enseñanza secundaria superior se divide en cuatro grupos:

- Estudios clásicos, científicos, lingüísticos y de formación inicial del profesorado: los estudios clásicos se imparten en el *liceo classico*, los científicos en el *liceo scientifico*, una modalidad de formación en lenguas se imparte en el *liceo linguistico* y la formación inicial del profesorado se lleva a cabo en la *scuola magistrale* (profesorado de educación infantil) o en el *istituto magistrale* (profesores de educación primaria).

- Estudios artísticos: se imparten en el *liceo artistico* o en el *istituto d´arte*.

- Estudios técnicos: impartidos en los *istituti tecnici*.

- Estudios profesionales: se imparte una formación profesional dividida en cinco programas (agricultura, industria, comercial, marítima, y hostelería y turismo), con una duración mínima de 3 años y la posibilidad de realizar dos años más.

La toma de decisiones respecto al currículo está muy centralizada y corresponde en su totalidad al Ministerio de Instrucción Pública.

En este estudio se consideran como enseñanza secundaria superior general los estudios clásicos, científicos, artísticos y lingüísticos impartidos en los *licei*. El resto de los estudios artísticos, técnicos y profesionales serán considerados como enseñanza secundaria superior profesional y no serán analizados.

1.2. Enseñanza secundaria inferior

Esta etapa tiene una duración de tres años y coincide con los últimos tres cursos de enseñanza obligatoria. Los **centros** de educación secundaria inferior (*scuola media*) imparten unos estudios polivalentes con un plan de estudios común para cada curso, formado por grupos de alumnos de la misma edad (desde los 11 hasta los 14 años). El **currículo** es fija-

do por el Ministerio de Instrucción Pública. Para acceder a la *scuola media*, los alumnos deben superar el examen de enseñanza primaria (*esame di licenza elementare*), en cuyo caso reciben un certificado (*diploma di licenza elementare*) acreditativo de haber cursado la enseñanza primaria y que les faculta para acceder a la enseñanza secundaria inferior (*scuola media*).

El **curso escolar** comienza a mediados de septiembre y finaliza el 30 de junio, con un mínimo de 200 días lectivos al año. El horario escolar consta de 30 sesiones lectivas semanales (cinco horas diarias, en horario de mañana, de 8 a 13 h., de lunes a sábado). La duración de cada sesión es de 60 minutos. A petición de un número de familias suficiente para formar una o varias clases, el horario escolar puede ampliarse hasta las 36-40 horas semanales, dedicándose estas horas adicionales a actividades extraescolares y estudios complementarios.

TABLA A4.1. *SCUOLA MEDIA* - HORAS SEMANALES DEDICADAS A CADA MATERIA EN SECUNDARIA INFERIOR

Materia	Nº de horas
Religión (optativa)	1
Italiano	6-7
Historia, educación cívica y geografía	4-5
Idioma extranjero	3
Matemáticas, física, química y cc. naturales	6
Formación técnica	3
Arte	2
Música	2
Educación física	2
TOTAL	30

Al finalizar el tercer curso, los alumnos se presentan al **examen** de enseñanza secundaria básica (*esame di licenza media*). Tras superar esta prueba se obtiene el *diploma di licenza media*, que habilita para el ingreso en los distintos centros de enseñanza secundaria superior, tanto general como profesional, y para la incorporación al mundo laboral. En esta **titulación**, que acredita la realización de los estudios de enseñanza secundaria básica, se refleja la nota global otorgada por la Junta de Evaluación, y a ella se adjuntan sugerencias y recomendaciones para futuros estudios del alumno.

1.3. Enseñanza secundaria superior general

Los alumnos que hayan obtenido el *diploma di licenza media* pueden ingresar en la enseñanza secundaria superior general, cuyo currículo también es fijado por el Ministerio de la Instrucción Pública. En general, los estudios se dividen en un primer ciclo de formación básica, de dos cursos de duración (14-16 años), y otro ciclo posterior de mayor especialización que dura tres cursos (17-19 años). Entre ambos ciclos no hay ningún examen de acceso. Los profesores suelen ser los mismos durante cada ciclo y, en algunos casos, durante toda la educación secundaria superior general.

Tras finalizar la enseñanza secundaria superior, los alumnos han de realizar el *esame di maturità*, para obtener el *diploma di maturità* especifico de la modalidad de secundaria superior que hayan cursado. El **examen** consta de tres pruebas, dos escritas y una oral, y comprende las materias correspondientes al último curso de secundaria. La primer prueba escrita versa sobre lengua italiana, y va dirigida a valorar la capacidad expresiva y crítica. La segunda es decidida por el Ministerio y trata sobre las materias propias del *liceo*. La prueba oral (*colloquio*) examina al alumno de dos materias del programa del último curso: una la elige él mismo de las cuatro que propone el Ministerio y la otra la elige el tribunal.

En el *liceo classico* se imparte una enseñanza basada en la tradición cultural humanística y su objetivo es preparar a los alumnos para la enseñanza superior. Los estudios que se imparten en estos centros tienen una duración de cinco años y están divididos en dos ciclos: el básico (*ginnasio*), de dos años, y el superior (*liceo*), de tres años. Se imparten de 27 a 29 sesiones lectivas semanales (seis días), cada una de las cuales tiene una duración de 60 minutos. En el *liceo classico,* la religión es optativa y las materias obligatorias son:

- En el *ginnasio*: lengua y literatura italiana, latín, griego, lengua y literatura extranjera, historia, geografía, matemáticas y educación física.

- En el *liceo*: lengua y literatura italiana, lengua y literatura latina, lengua y literatura griega, historia, filosofía, ciencias naturales, química y geografía, matemáticas y física, historia del arte y educación física.

TABLA A4.2. HORAS SEMANALES DEDICADAS A CADA MATERIA EN EL *LICEO CLASSICO*

Materias	1º	2º	3º	4º	5º
Religión (optativa)	1	1	1	1	1
Lengua y literatura italiana	5	5	4	4	4
Lengua y literatura latina	5	5	4	4	4
Lengua y literatura griega	4	4	3	3	3
Lengua y literatura extranjera	4	4	-	-	-
Historia	2	2	3	3	3
Geografía	2	2	-	-	-
Filosofía	-	-	3	3	3
Ciencias naturales, química y geografía	-	-	4	3	2
Matemáticas	2	2	3	2	2
Física	-	-	-	2	3
Historia del arte	-	-	1	1	2
Educación física	2	2	2	2	2
TOTAL	27	27	28	28	29

Al finalizar estas enseñanzas se obtiene el *diploma di maturità classica*, con el que se puede acceder a cualquier tipo de educación universitaria y superior.

El objetivo de la enseñanza impartida en el *liceo scientifico* es desarrollar la formación de los alumnos que desean realizar estudios universitarios de ciencias, medicina y cirugía, aunque este centro habilita para el ingreso en todos los tipos de enseñanza universitaria

y superior. Como en el caso anterior, consta de dos ciclos de dos y tres cursos, respectivamente. El horario escolar es de 25 a 30 sesiones lectivas, de 60 minutos de duración, distribuidas en seis días a la semana.

Las materias obligatorias son: lengua y literatura italiana, lengua y literatura latina, lengua y literatura extranjera, historia, filosofía (en los tres últimos cursos), geografía (en el primer curso), ciencias naturales, química y geografía (en los cuatro últimos cursos), matemáticas, física (en los tres últimos cursos), dibujo y educación física. La religión tiene carácter optativo.

TABLA A4.3. HORAS SEMANALES DEDICADAS A CADA MATERIA EN EL *LICEO SCIENTIFICO*

Materias	1º	2º	3º	4º	5º
Religión (optativa)	1	1	1	1	1
Lengua y literatura italiana	4	4	4	3	4
Lengua y literatura latina	4	5	4	4	3
Lengua y literatura extranjera	3	4	3	3	4
Historia	3	2	2	2	3
Geografía	2	-	-	-	-
Filosofía	-	-	2	3	3
Ciencias naturales, química y geografía	-	2	3	3	2
Matemáticas	5	4	3	3	3
Física	-	-	2	3	3
Dibujo	1	3	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2
TOTAL	25	27	28	29	30

La superación de esta etapa permite obtener el *diploma di maturità scientifica*, que faculta para el acceso a cualquier tipo de educación universitaria y superior.

El objetivo de las enseñanzas que se imparten en el *liceo artistico* es proporcionar a los alumnos una formación especializada en las disciplinas de pintura, escultura, escenografía y arquitectura. Los estudios duran cuatro años y se dividen en dos secciones: una dedicada al estudio de las artes figurativas y la escenografía, y la otra centrada en el estudio de la arquitectura. Ambas secciones tienen las mismas materias durante los cuatro cursos; lo que varía es el número de horas que se dedican a cada materia. La sección de artes figurativas y escenografía habilita a los alumnos para ingresar en los estudios superiores de las Escuelas de Bellas Artes (*Academia di Belle Arti*), mientras que los alumnos que siguen la sección de arquitectura pueden ingresar en las facultades universitarias de arquitectura. Además, existe la posibilidad de realizar un curso adicional, tras el cual los alumnos pueden presentarse a un examen que conduce a la obtención del título de esta modalidad artística (*diploma di maturità artistica*), que habilita para el acceso a todas las facultades universitarias.

El horario es de 39 a 44 clases semanales, distribuidas en seis días. Las horas adicionales que tiene esta modalidad en comparación con las dos anteriores se dedican a las materias artísticas. Las materias obligatorias son:

- Generales: lengua, literatura e historia de Italia; historia del arte; matemáticas y física; ciencias naturales, química y física; y educación física.
- Artísticas: dibujo básico, dibujo ornamental, modelado de figura, modelado ornamental, dibujo geométrico, perspectiva, fundamentos de arquitectura y anatomía.

La religión tiene carácter optativo y se pueden elegir actividades alternativas.

TABLA A4.4. HORAS SEMANALES DEDICADAS A CADA MATERIA EN EL *LICEO ARTISTICO*

	Materias	1º	2º	3º	4º
Materias artísticas	Dibujo básico	10	6	8-4	8-4
	Dibujo ornamental	10	6	8-4	8-4
	Modelado de figura	-	4	4	4
	Modelado ornamental	-	4	4	4
	Dibujo geométrico	4	3	-	-
	Perspectiva	-	-	4	4
	Elementos de arquitectura	-	2	4	4
Materias generales	Religión/Actividades alternativas	1	1	1	1
	Lengua, literatura e historia	3	3	4	4
	Historia del arte	2	2	2	3
	Matemáticas y física	4	4	0-4	0-5
	Cc. naturales, química y física	3	3	0-2	-
	Educación física	2	2	2	2
TOTAL		39	40	43-41	44-41

(*) Varía según sección.

La enseñanza impartida en el *liceo linguistico* tiene como objetivo que los alumnos alcancen un alto nivel de competencia lingüística en dos lenguas extranjeras y una formación básica de tipo humanístico. Tras superar esta etapa, los alumnos obtienen el *diploma di maturità linguistica*, que les faculta para acceder a todas las facultades universitarias.

El horario es de 28 a 30 sesiones semanales, y las materias obligatorias son: lengua y literatura italiana, dos lenguas extranjeras, historia, educación cívica y geografía, historia del arte, matemáticas y física, religión, educación física, lengua y literatura latinas (los dos primeros años), filosofía, psicología y sociología (los tres últimos años) y ciencias naturales, geografía general y económica (los tres últimos años).

En los tres últimos años se pueden cursar como materias optativas: lengua y literatura latinas, una tercera lengua extranjera, informática y derecho, economía e instituciones extranjeras.

TABLA A4.5. HORAS SEMANALES DEDICADAS A CADA MATERIA EN EL *LICEO LINGUISTICO*

Carácter	Materias	1º	2º	3º	4º	5º
Materias obligatorias	Lengua y literatura italiana	4	4	4	4	4
	Primera lengua extranjera	5	5	5	5	5
	Segunda lengua extranjera	6	6	5	5	5
	Historia, educ. cívica y geografía	3	3	2	2	2
	Historia del arte	1	1	1	1	1
	Matemáticas-física	3	3	3	3	3
	Religión	1	1	1	1	1
	Educación física	2	2	2	2	2
	Lengua y literatura latinas	3	3	-	-	-
	Filosofía, psicología y sociología	-	-	3	3	3
	Ciencias naturales, geog. general y económica	-	-	2	2	2
Materias optativas	Lengua y literatura latinas	-	-	2	2	2
	Tercera lengua extranjera	-	-	2	2	2
	Derecho, economía e instituciones extranjeras	-	-	2	2	2
	Informática	-	-	2	2	2
TOTAL		28	28	30	30	30

2. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior

Las materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior son dos: lengua y literatura italiana, por una parte, e historia, educación cívica y geografía por otra. Ambas son obligatorias.

TABLA A4.6. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LA SCUOLA *MEDIA*

Materia	1º		2º		3º	
	N	%	N	%	N	%
Lengua y literatura italiana	7	23	7	23	6	20
Historia, educación cívica y geografía	4	13	4	13	5	16
TOTAL	11	36	11	36	11	36

2.2. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria superior general

En la educación secundaria superior general, las materias de humanidades presentes en el currículo dependen de la modalidad de *liceo* elegida.

TABLA A4.7. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE HUMANIDADES EN EL *LICEO CLASSICO*

Materias	Ginnasio				Liceo					
	1° (27h)		2° (27h)		1° (28h)		2° (28h)		3° (29h)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Len. y lit. italiana	5	18	5	18	4	14	4	14	4	14
Len. y lit. latina	5	18	5	18	4	14	4	14	4	14
Len. y lit. griega	4	15	4	15	3	11	3	11	3	10
Historia	2	7	2	7	3	11	3	11	3	10
Geografía	2	7	2	7	-	-	-	-	-	-
Filosofía	-	-	-	-	3	11	3	11	3	10
Historia del arte	-	-	-	-	1	3	1	3	2	7
TOTAL	18	66	18	66	18	64	18	64	19	65

TABLA A4.8. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE HUMANIDADES EN EL *LICEO SCIENTIFICO*

Materias	1° (25h)		2° (27h)		3° (28h)		4° (29h)		5° (30h)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Len. y lit. italiana	4	16	4	15	4	14	3	10	4	13
Len. y lit. latina	4	16	5	18	4	14	4	14	3	10
Historia	3	12	2	7	2	7	2	7	3	10
Geografía	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-
Filosofía	-	-	-	-	2	7	3	10	3	10
TOTAL	13	52	11	40	12	42	12	41	13	43

TABLA A4.9. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE HUMANIDADES EN EL *LICEO LINGUISTICO*

Materias	Bienio				Trienio					
	1° (28h)		2° (28h)		1° (30h)		2° (30h)		3° (30h)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano(bienio)/Len. y literatura italiana (trienio)	4	14	4	14	4	13	4	13	4	13
Latín	3	11	3	11	-	-	-	-	-	-
Literatura latina (optativa)	-	-	-	-	2	7	2	7	2	7
Historia del arte	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
Hª, ed. cívica y geografía	3	11	3	11	-	-	-	-	-	-
Filosofía, psicología y sociología	-	-	-	-	3	10	3	10	3	10
Historia y ed. cívica	-	-	-	-	2	7	2	7	2	7
Elem. de derecho, economía e instit. extranjeras (opt.)	-	-	-	-	2	7	2	7	2	7
TOTAL	11	39	11	39	14	47	14	47	14	47

TABLA A4.10. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS SEMANALES DE HUMANIDADES EN EL *LICEO ARTISTICO*

Materias	1° (39h)		2° (40h)		3° (43h)		4° (44h)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Literatura e historia	3	8	3	8	4	9-10*	4	9-10*
Historia del arte	2	5	2	5	2	5	3	7
TOTAL	5	13	5	13	6	14-15*	7	16-17*

(*) Varía según sección.

A2.5. PAÍSES BAJOS

1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

La enseñanza secundaria está destinada a jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 16/18 años, y cuenta con las siguientes modalidades:

- Enseñanza pre-universitaria (*VWO*), que dura seis años (de 12 a 18), prepara a los alumnos para la enseñanza universitaria y presenta tres modalidades:
  - *Atheneum*: no imparte lenguas clásicas
  - *Gymnasium*: las lenguas clásicas son obligatorias
  - *Lyceum*: las lenguas clásicas son optativas
- Enseñanza secundaria general superior (*HAVO*), que abarca de los 12 a los 17 años (dura cinco años). Prepara a los alumnos para la enseñanza profesional superior, aunque también permite acceder a la modalidad anterior (*VWO*) y al ciclo de formación profesional de secundaria superior (*MBO*).
- Enseñanza secundaria general básica (*MAVO*), para alumnos entre 12 y 16 años. Una vez finalizada esta etapa, los alumnos pueden ingresar en centros de formación profesional de secundaria superior (*MBO*) o en enseñanza secundaria general superior (*HAVO*).

Desde 1993, todos las modalidades de educación secundaria comienzan con un período de educación **secundaria inferior** que dura tres años. Esta etapa no constituye un tipo de educación separada, pero representa una reforma del currículo en toda la enseñanza secundaria. Proporciona una educación general para alumnos con edades entre 12 y 15 años.

La enseñanza **secundaria superior** está constituida por el segundo ciclo de las modalidades *MAVO*, *HAVO* y *VWO*. En las dos últimas, la enseñanza secundaria superior está sufriendo algunas modificaciones que entrarán en vigor en agosto de 1998.

1.2. Enseñanza secundaria inferior

Los **tipos de instituciones** en los que se imparte la enseñanza secundaria son públicos y privados. Los centros de este nivel de enseñanza pueden impartir una sola modalidad o bien constituir un centro combinado que englobe diversas modalidades. La tendencia es aumentar el número de este último tipo de centro.

El currículo holandés está marcado por una cierta **descentralización**. Se establecen unos objetivos nacionales de capacitación para las materias del programa básico y se determinan unos niveles mínimos obligatorios que deben alcanzar los centros educativos al

final del ciclo de enseñanza básica, expresados en términos de conocimientos, comprensión y destrezas. Cada centro de secundaria debe elaborar un plan de trabajo escolar en el que se describe cómo se interpretan los objetivos del currículum básico, tanto en general como en cada una de las materias. Este plan lo establece la autoridad competente en cooperación con el equipo directivo, y ha de ser enviado a la Inspección para su aprobación. Desde 1998, los centros de secundaria deben diseñar un plan escolar, que es una versión simplificada del plan de trabajo escolar a la que se añade el plan del centro para el profesorado y el plan de formación permanente. Este documento debe discutirse en el consejo escolar y actualizarse cada cuatro años. Desde 1997, los centros también tienen que elaborar un prospecto anual del centro que contenga información para los padres y los alumnos acerca de los objetivos del centro y los resultados alcanzados.

El **currículo** base de la secundaria inferior, tras la reforma introducida en esta etapa en 1993, consta de 15 asignaturas obligatorias repartidas entre los tres años, que se imparten en un mínimo de 3.000 horas. El 20% restante (840 horas) puede usarse para clases y otras actividades educativas a discreción propia. En *VWO* y *HAVO* (en los tres primeros años) es obligatorio un tercer idioma, y en la modalidad de *gymnasium* del *VWO* también es obligatorio el latín o el griego. El número de horas lectivas a la semana ha aumentado de 30 a 32. La tabla A5.1 muestra el número recomendado de sesiones lectivas (de 50 minutos) para cada materia, distribuidos a lo largo de los tres años.

TABLA A5.1. NÚMERO DE SESIONES RECOMENDADO PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR

Materias obligatorias	Nº recomendado de sesiones en los 3 años
Neerlandés	400
Inglés	280
Segundo idioma (francés, alemán)	240
Matemáticas	400
Biología	120
Física y química	200
Estudios IT (tecnologías de la información)	20
Historia y ciencias políticas	200
Geografía	140
Economía	80
Tecnología	180
Autonomía personal (habilidades sociales y para la vida)	100
Educación en artes plásticas, música, danza, teatro (al menos dos de ellos)	280
Educación física	360
Total obligatorio	*3.000*
Opciones del centro: latín, religión, lengua materna, f. profesional, orientación y otras	840
TOTAL	3.840

La **admisión** en la enseñanza secundaria de los alumnos que han finalizado la enseñanza primaria se tramita a través de un comité de admisión, que acepta las solicitudes de ingreso en función del informe escolar elaborado por el centro de primaria. Para la admisión en *MAVO* y *HAVO* debe evaluarse el nivel de capacitación de los alumnos, pero cuando

un centro *MAVO* comparte el primer curso con *VBO* (formación profesional básica) no existen condiciones de admisión.

Cada una de las 15 materias obligatorias que se estudian durante el ciclo de enseñanza secundaria inferior conduce a un **examen** en el propio centro, salvo la educación física. Estos exámenes están basados en los objetivos del currículo base y el método utilizado ha de constar en el plan de trabajo del centro. Esta prueba se realiza después del segundo curso y puede ser completada con otras pruebas en cursos anteriores. La **certificación** que se obtiene al final de la enseñanza secundaria inferior se denomina *getuigschrijft basisvorming*.

1.3. Enseñanza secundaria superior general

En lo referente a **materias y horarios** es necesario hacer una distinción entre los diferentes tipos de bachillerato (*VWO*, *HAVO* y *MAVO*), ya que sus respectivos currículos son diferentes. Por otra parte, la reforma de la etapa superior de *HAVO* y *VWO* implicará un cambio en el currículo y en el examen final. En primer lugar se explica el currículo vigente en la actualidad, y a continuación se presentan las principales líneas de esta reforma.

- *MAVO*: Durante los cuatro años de este bachillerato, los alumnos cursan como mínimo las materias que se presentan en la tabla A.5.2, a lo largo de un número mínimo de sesiones de 50 min.

- *HAVO*: al igual que en *MAVO*, para este bachillerato se indican las materias mínimas con el número exigido de clases de 50 minutos, repartidos a lo largo de los cinco años (tabla A5.3).

- *VWO*: las materias prescritas, junto con su correspondiente número de períodos lectivos (de 50 minutos) mínimos, están reflejadas en la tabla A5.4.

TABLA A5.2. NÚMERO MÍNIMO DE SESIONES LECTIVAS EN EL BACHILLERATO *MAVO*

Materias	Nº mínimo de sesiones (en los 4 años)	
Neerlandés	560	
Inglés	280	920
Francés	240	
Alemán		
Historia y política	240	
Geografía	240	
Estudios sociales	80	
Matemáticas	400	
Física y química	200	
Biología	160	
Economía	80	
Música	120	320
Dibujo	80	
Manualidades	40	
Danza		
Teatro		
Tecnología	180	
Habilidades sociales y para la vida	100	
Estudios de tecnología de la información	20	
Educación física	400	
Estudios privados	80	

TABLA A5.3. NÚMERO MÍNIMO DE SESIONES LECTIVAS EN EL BACHILLERATO *HAVO*

Materias	Nº mínimo de sesiones (durante los 5 años)	
Neerlandés (lengua y literatura)	640	
Inglés (lengua y literatura)	280	1.120
Francés (lengua y literatura)	320	
Alemán (lengua y literatura)	240	
Historia y política	240	
Geografía	200	
Estudios sociales	80	
Matemáticas	400	
Física y química	200	
Biología	160	
Música	40	360
Dibujo	80	
Manualidades	40	
Danza		
Teatro		
Educación física	440	
Tecnología	180	
Habilidades sociales y para la vida	100	
Estudios de tecnología de la información	20	
Economía	80	
Estudios privados	80	

TABLA A5.4. NÚMERO MÍNIMO DE SESIONES LECTIVAS EN EL BACHILLERATO *WVO*

Materias	Nº mínimo de sesiones (en los 6 años)			
	Gymnasium		*Atheneum*	
Neerlandés (lengua y literatura)	640		720	
Latín (lengua y literatura)	920			
Griego (lengua y literatura)				
Inglés (lengua y literatura)	320	1080	320	1240
Francés (lengua y literatura)	320		360	
Alemán (lengua y literatura)	280		320	
Historia y política	320		320	
Geografía	240		240	
Estudios sociales	80		80	
Matemáticas	440		520	
Física y química	200		200	
Biología	160		160	
Música	40	280	40	360
Dibujo	80		80	
Manualidades	40		40	
Danza				
Teatro				
Educación física	480		480	
Tecnología	180		180	
Habilidades sociales y para la vida	100		100	
Estudio tecnología de la información	20		20	
Economía	80		80	
Estudios privados	40		80	

La reforma del segundo ciclo de *HAVO* y *VWO* implica nuevos enfoques didácticos y algunas variaciones en los contenidos. Uno de los cambios más importantes es la desaparición de la completa optatividad que caracterizaba anteriormente al examen final. En lugar de ello se han creado cuatro perfiles o modalidades:

- Ciencias naturales y técnicas
- Ciencias naturales y de la salud
- Economía y ciencias sociales
- Cultura y ciencias sociales

Estos perfiles constan de asignaturas obligatorias comunes (50%) y obligatorias de opción (una tercera parte). El resto se cubre con optativas, que pueden incluir obligatorias de otras modalidades y otras materias que elija el centro, y con actividades de orientación escolar y profesional.

Las asignaturas comunes en esta etapa de *HAVO* tras la reforma son:

- Lengua y literatura neerlandesa
- Lengua y literatura inglesa
- Lengua y literatura de alguna de estas opciones: francés, alemán, español, ruso, italiano, árabe, turco o frisón

- Ciencias naturales
- Historia y ciencias sociales
- Historia cultural y del arte
- Nutrición

Las materias comunes en *VWO* son:

- Lengua y literatura neerlandesa
- Lengua y literatura inglesa
- Lengua y literatura francesa
- Lengua y literatura alemana
- Ciencias naturales
- Historia y ciencias sociales
- Historia cultural y del arte
- Nutrición

Otra de las novedades importantes de este nuevo enfoque es el cambio del concepto de horas docentes por el de tiempo de estudio (*studielast*), que equivale al tiempo que un estudiante medio necesita para elaborar el temario de cada materia, tanto en el centro como en casa. El trabajo realizado en este intervalo comprende ejercicios escritos, lectura de libros, trabajo en la biblioteca, excursiones y deberes. Un año escolar consta de 1.600 horas de estudio; por lo tanto, la segunda etapa de *HAVO* conlleva un total de 3.200 horas y la de *VWO*, 4.800. De todas estas horas, la legislación determina que cada año escolar tenga al menos 1.000 horas lectivas.

Los estudios de *MAVO*, *HAVO* y *VWO* terminan con un **examen** final que consta de una prueba en el propio centro y de otra de carácter nacional. El examen escolar es organizado por cada centro en el último curso y consta de al menos dos pruebas orales y/o escritas por materia. El examen nacional es el mismo para todos los centros de cada modalidad educativa y se celebra en las mismas fechas. La calificación final se establece en función de la media entre la calificación obtenida en el examen escolar y la conseguida en el examen nacional.

El **examen nacional** para cada modalidad de bachillerato tiene las siguientes características:

- *MAVO*: consta de seis materias. El neerlandés y otro idioma moderno (francés, inglés, alemán o español) son materias obligatorias. Los alumnos eligen el resto de las materias y no se celebra examen de educación física. Los exámenes se pueden realizar en dos niveles: C y D. Los alumnos deben presentarse al menos en tres materias al examen del nivel D, que es el superior.

- *HAVO*: también esta prueba abarca seis materias, de las que el neerlandés y otro idioma moderno (francés, inglés, alemán o español) son obligatorias. El resto de

materias son optativas. El máximo de materias de las que los alumnos pueden examinarse es siete.

- *VWO*: consta de siete materias. El neerlandés y otro idioma moderno (francés, inglés o alemán) son materias obligatorias. En el *gymnasium*, el latín y el griego también tienen carácter obligatorio. Los alumnos eligen el resto de las materias y no se celebra examen de educación física. Los alumnos pueden presentarse a los exámenes de más de siete materias. La titulación *VWO* incluye el título concedido por el *atheneum* y por el *gymnasium*, que tienen carácter diferenciado.

Con la reforma, la estructura y contenido del examen nacional varían. Disminuye la libertad de opción en cuanto a las asignaturas que lo componen, ya que con la introducción de los perfiles o modalidades son éstos los que determinan las materias del examen final. Las asignaturas que lo constituyen (tanto en la parte que se realiza en el centro como en la prueba nacional común) son:

- Neerlandés
- Frisón
- Lenguas extranjeras modernas
- Latín
- Griego
- Economía
- Gestión y organización
- Matemáticas A2
- Matemáticas B
- Historia cultural y del arte
- Filosofía
- Historia
- Ciencias sociales
- Geografía
- Biología 3
- Física
- Química

Cada uno de los bachilleratos con su correspondiente examen nacional conduce a un **certificado** que permite el acceso a diferentes niveles educativos. El certificado de *MAVO* cualifica para ingresar en la formación profesional dentro de la secundaria superior, continuar en *HAVO* o acceder al período de aprendizaje (prácticas profesionales). El de *HAVO* habilita para entrar en la enseñanza profesional superior, y continuar en el quinto año de *VWO* o en la formación profesional de secundaria superior. Al finalizar *VWO* se obtiene un certificado diferente en función de haber estudiado en el *atheneum* o en el *gymnasium*, pero ambos proporcionan acceso a la universidad y a la formación profesional superior.

2. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior

TABLA A5.5. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR

Edad	Tipo de centro – modalidad	Curso	Materias de humanidades	Obligatoria/optativa	Nº horas en los 3 años	TOTAL (en los 3 años)
12-15	*MAVO/HAVO/VWO*	1º-3º	Lengua Historia y política Geografía Economía Latín o griego	OB OB OB OB OB*	400 200 140 80	3.840**

(*) Solamente para los alumnos de *gymnasium* dentro de *VWO*.

(**) Están incluidas 840 horas para asignaturas optativas, determinadas por el centro, entre las que se pueden encontrar materias de humanidades, como latín.

2.2. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria superior

TABLA A5.6. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR

Edad	Tipo de centro – modalidad		Curso o ciclo	Materias de humanidades	Oblig./ optativa	Nº horas	TOTAL
15-16	*MAVO*		4º			(En los 4 años de *MAVO*)	(en los 4 años de *MAVO*)
				▪ Neerlandés	OB	560	
				▪ Historia y política	OB	240	3.980
				▪ Geografía	OB	240	
				▪ Estudios sociales	OB	80	
				▪ Economía	OB	80	
15-17	*HAVO*		4º - 5º			(En los 5 años de *HAVO*)	(en los 5 años de *HAVO*)
				▪ Neerlandés	OB	640	
				▪ Historia y política	OB	240	
				▪ Geografía	OB	200	4.300
				▪ Estudios sociales	OB	80	
				▪ Economía	OB	80	
15-18	*VWO*	*Gymnasium*	4º - 6º			(En los 6 años de *VWO*)	(en los 6 años de *VWO*)
				▪ Neerlandés (lengua y literatura)	OB	640	
				▪ Historia y política	OB	320	5.260
				▪ Geografía	OB	240	
				▪ Estudios sociales	OB	80	
				▪ Economía	OB	80	
				▪ Latín y griego	OB	920	
		Atheneum				(en los 6 años de *VWO*)	(en los 6 años de *VWO*)
				▪ Neerlandés (lengua y literatura)	OB	720	
				▪ Historia y política	OB	320	4.780
				▪ Geografía	OB	240	
				▪ Estudios sociales	OB	80	
				▪ Economía	OB	80	

A2.6. SUECIA

1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

La enseñanza obligatoria en Suecia abarca nueve años y los niños permanecen en ella desde los 7 hasta los 16 años, aunque desde 1991 pueden empezar a los 6 años. En los centros polivalentes de enseñanza obligatoria (*grundskola*) se integran la educación primaria (7-12 años) y la **secundaria inferior**, que comprende los tres últimos cursos (de 13 a 16 años). No existe ningún proceso de selección entre estos dos niveles.

La enseñanza **secundaria superior** abarca tres años (de los 16 a los 19) y se imparte en los *gymnasieskolan*. Desde 1992 han tenido lugar en esta etapa reformas graduales, con el fin de establecer programas nacionales de tres años de duración y facilitar así la elección de estudios posteriores a los alumnos que finalizan esta etapa.

1.2. Enseñanza secundaria inferior

Conviven en Suecia varios **tipos de instituciones** de educación obligatoria, que engloba la enseñanza secundaria inferior. Además de los *grundskolan* (escuelas de enseñanza básica), existen centros educativos lapones (*sameskolan*) para los niños de habla lapona del norte del país, centros de educación especial (*specialskolan*) para los niños que presentan determinadas discapacidades sensoriomotoras y centros de educación especial (*särskolan*) para niños con discapacidades mentales. Los centros de enseñanza obligatoria pueden ser municipales o privados.

En cuanto a los **niveles de centralización/descentralización del currículo**, los planes de estudio establecen los objetivos de la enseñanza y su propósito, la estructura y el carácter de cada materia, con inclusión de cada una de las materias pertenecientes al área de ciencias naturales y sociales. Sin embargo, los profesores disponen de un alto grado de libertad a la hora de planificar la enseñanza y de escoger sus métodos de trabajo y los temas de cada materia.

El Parlamento ha establecido un programa escolar con la finalidad de garantizar la existencia de niveles equivalentes en todo el país. Este programa se incluyó como anexo a la Ley sobre Educación el 1 de julio de 1995. En él se estipula un tiempo mínimo garantizado de enseñanza bajo la dirección de un profesor o de un supervisor, que será distribuido en unidades de 60 minutos a lo largo de los nueve años de enseñanza obligatoria y repartido entre las diferentes materias. Dentro del marco establecido en la legislación, los profesores deciden la distribución del tiempo de enseñanza entre los distintos cursos, con la única restricción de las evaluaciones establecidas en los planes de estudio al finalizar el quinto y el noveno cursos.

Además, aunque el nuevo plan de estudios es común para el conjunto del sistema escolar de enseñanza obligatoria, se pueden adaptar los objetivos educativos con la finalidad de adecuarse a las necesidades específicas de los centros de educación especial y de los centros que imparten enseñanza a alumnos con discapacidades mentales.

Las **materias y horarios** en los que se concreta la enseñanza se establecen en los planes de estudio, recientemente modificados. En ellos se pone mayor énfasis en la adquisición de conocimientos y en la enseñanza de normas y valores como objetivos prioritarios del centro educativo, y su nueva configuración permite dedicar más tiempo a las materias optativas. El programa escolar se reparte entre las siguientes materias:

- Asignaturas básicas: sueco, inglés y matemáticas
- Materias prácticas y estéticas
- Ciencias sociales
- Ciencias naturales y exactas
- Idiomas de libre elección
- Opciones del alumno

Las asignaturas básicas han ganado importancia en el currículum de la enseñanza obligatoria después de la reforma de 1995. A continuación (tabla A6.1) se presenta el número máximo de horas establecido para cada una de ellas en la reforma.

TABLA A6.1. NÚMERO MÁXIMO DE HORAS ANUALES DE LAS MATERIAS BÁSICAS EN SECUNDARIA INFERIOR

Materias	Nº horas
Formación artística	230
Ciencia doméstica	118
Educación física y sanitaria	460
Música	230
Trabajos manuales	282
Sueco	1.490
Inglés	480
Matemáticas	900
Ciencias sociales Geografía Historia Religión Estudios sociales	885
Ciencias Biología Física Química Tecnología	800
Lengua extranjera	320
Total obligatorias	*6.665*
Optativas de los alumnos	470
Optativas del centro (locales)	410
TOTAL	7.075

En todos los cursos del ciclo de secundaria inferior, los alumnos pueden elegir entre diversas materias optativas, que ocupan entre tres y cuatro clases por semana. Éstas suelen ser música, artes plásticas y dramáticas, deportes, ciencias naturales o idiomas. Las autoridades educativas locales pueden ofrecer otras materias optativas artísticas, prácticas, técnicas o científicas. El sueco como segundo idioma es una materia obligatoria para todos los

alumnos que lo necesitan. Por otra parte, las autoridades municipales deben ofrecer clases facultativas de lenguas extranjeras a todos aquellos alumnos que hablan de forma cotidiana una lengua distinta del sueco al menos con uno de sus padres.

Los planes de estudio de este ciclo establecen la realización de actividades de libre elección durante un determinado número de clases obligatorias. Están diseñadas para poner en contacto a los alumnos con asociaciones y actividades extraescolares que les permitan, además, desarrollar su espíritu de iniciativa y su creatividad. Asimismo, en esta etapa comienza la orientación profesional mediante cursos y visitas a empresas, a las que los alumnos deben dedicar entre seis y diez semanas anuales.

Desde la reforma, la enseñanza obligatoria ya no está dividida en ciclos. Los nuevos planes de estudio establecen los objetivos que se deben alcanzar en cada materia al finalizar el quinto y el noveno cursos, lo que permitirá realizar una evaluación nacional del grado de cumplimiento de los objetivos en ambos periodos. Para homogeneizar los niveles educativos, todos los centros realizan un **examen nacional** al finalizar el segundo curso (que incluye lectura, escritura y aritmética) y otros dos al terminar los cursos quinto y noveno (de sueco, inglés y matemáticas).

Una vez terminada la enseñanza obligatoria, todos los alumnos reciben un **certificado** de fin de estudios (*grundskolabetyg*).

1.3. Enseñanza secundaria superior general

Todos los alumnos que completan la enseñanza obligatoria pueden acceder a la enseñanza secundaria superior. La única restricción es que el curso escolar debe empezarse no más tarde de la primera parte del curso en el que el alumno cumple 20 años.

La mayor parte de los alumnos de enseñanza secundaria superior asisten a **centros** públicos, que dependen de los ayuntamientos y son mixtos y gratuitos. Sin embargo, los estudios de agricultura, silvicultura, horticultura y los que conducen a determinadas profesiones médico-sociales se organizan en centros educativos gestionados por los consejos de condado. También existen centros privados.

La enseñanza secundaria superior está organizada en **ramas de estudio** denominadas programas nacionales, que en la actualidad son 16, además de programas especiales y programas individuales. La mayoría de los programas nacionales tienen una orientación profesional, mientras que solamente dos (ciencias sociales y ciencias naturales) preparan fundamentalmente para la realización de estudios universitarios. Los programas nacionales son los siguientes:

- Ciencias sociales (con las especialidades de economía, humanidades y ciencias sociales)
- Animación infantil y puericultura
- Industria

- Ciencias naturales (incluye dos especialidades: ciencias naturales y tecnología)
- Ciencias de la salud
- Ingeniería electrónica
- Construcción
- Energía
- Gestión y administración
- Utilización de recursos naturales
- Ingeniería de vehículos
- Arte
- Alimentación
- Medios de comunicación
- Hostelería, restauración y *catering*
- Artesanía

Con la reforma ha aumentado el grado de **descentralización del currículo**. El nuevo currículo oficial para esta etapa ofrece a los docentes de los centros mucha más libertad de acción y un aumento significativo de autonomía en su propio trabajo. Las decisiones sobre la forma, el contenido y la organización de la enseñanza se toman también en el nivel escolar.

La distribución de las **materias y horarios** en la educación secundaria superior depende del programa y de la especialidad. Las 16 modalidades de bachillerato contienen ocho asignaturas troncales comunes, que son las que aparecen en la tabla A6.2 junto con el número mínimo exigido de horas de enseñanza durante los tres años que dura cada programa:

TABLA A6.2. DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS Y HORAS EN SECUNDARIA SUPERIOR

Materias troncales	Nº horas *
Sueco	200
Inglés	110
Educación cívica	90
Religión	30
Matemáticas	110
Ciencias naturales	30
Deportes y formación sanitaria	80
Actividades artísticas	30

(*) Número mínimo garantizado.

Eligiendo diferentes materias es posible especializarse en todos los programas. Algunos de ellos se especializan en el segundo y tercer años en forma de ramas o especialidades nacionales de estudio, pero las autoridades locales pueden también establecer especialidades locales. En todos los programas, los alumnos cuentan con 190 puntos para opciones individuales. Además, deben realizar trabajos a lo largo de sus estudios y dedicar una parte del tiempo a optativas del centro o a trabajos prácticos relacionados con las materias impartidas.

En la tabla A6.3 aparecen todas las materias obligatorias (troncales y obligatorias de opción) para los tres años de secundaria superior, junto con el número mínimo de horas lectivas determinadas por la legislación.

El sistema de **evaluación** es continuo y las calificaciones se conceden al acabar el programa completo de clases (a los tres años). También se otorga una calificación al proyecto final. El **certificado** de secundaria superior contiene estas calificaciones de las materias del programa y constituye un requisito para acceder a la universidad.

TABLA A6.3. NÚMERO MÍNIMO DE HORAS DE CADA MATERIA OBLIGATORIA EN SECUNDARIA SUPERIOR, POR PROGRAMA Y ESPECIALIDAD

Programas / Especialidad	Arte	Ciencias naturales		Ciencias sociales			Otros
		Cc. natur.	Tecnología	Econom.	Humanid.	Cc. soc.	
Sueco/como 2º idioma	200	200	200	200	200	200	200
Inglés	150	150	150	150	150	150	110
Ed. cívica	90	90	90	90	90	300	90
Est. religiosos	30	30	30	60	60	60	30
Matemáticas	150	300/240	300/240	200	150	200	110
Cc. naturales	30	30	30	100	100	100	30
Educ. física y salud	80	130	80	130	130	130	80
Activ. artísticas	30	30	30	30	30	30	30
Historia	80	80	80	80	190	190	
Filosofía		0/40		0/40	40	40	
Psicología		0/40		0/40	40	40	
Geografía				50		140	
2º idioma		190	190	190	190	190	
3º idioma				0/190	190		
Latín/lingüística o 4º idioma					190/240		
Humanidades o cc. sociales					60/110	60	
Física		220	220				
Química		180	140				
Biología		110	50				
Materias artísticas	990						
Economía				320/510			
Estudios ambientales		0/60	0/60				
Materias técnicas		60	270				
Formación profesional							
Opciones individuales	190	190	190	190	190	190	1.370
Opciones locales y prácticas	110	100	80	110	80	110	110
Total horas lectivas	*2.130*	*2.130*	*2.130*	*2.130*	*2.130*	*2.130*	*2.350*
Proyecto final	20	20	20	20	20	20	20
TOTAL	2.150	2.150	2.150	2.150	2.150	2.150	2.370

Nota: Algunas obligatorias de opción también constituyen optativas para otras ramas; incluso una misma asignatura puede estar desglosada en dos partes, una como troncal u obligatoria de opción y la otra como ampliación optativa para alguna especialidad.

2. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria inferior

Edad	Tipo de centro – modalidad	Curso o ciclo	Materias	Oblig./ optat.	Nº horas	TOTAL
13 - 16	*Grundskolan*	7º - 9º	Sueco Ciencias sociales - Geografía - Historia - Estudios religiosos - Estudios sociales	OB OB	1.490 885 (en los 9 años)	6.665 (en los 9 años)

2.2. Materias humanísticas en el currículo de la enseñanza secundaria superior

Edad	Tipo de centro – modalidad		Curso	Materias	Oblig/ opt	Horas en los 3 años	TOTAL
6- 19	*Gymnasies kolan*	Programa de ciencias sociales – Ciencias sociales	1º, 2º y 3º	▪ Sueco	OB	200	2.150 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	
				▪ Historia	OB*	80	
				▪ Humanidades (A)	OB**	60	
				▪ Amplia. de huma. (B)	OB**	110	
				▪ Amplia. de huma. (C)	OB**	100	
				▪ Ampliación de histor.	OB**	110	
				▪ Filosofía	OB**	40	
				▪ Psicología	OB**	40	
				▪ Geografía	OB**	50	
				▪ Ampliación de geog.	OB**	90	
		Programa de ciencias sociales – Humanidades		▪ Sueco	OB	200	2.150 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	
				▪ Historia	OB*	80	
				▪ Ampliac. de historia	OB**	110	
				▪ Filosofía	OB**	40	
				▪ Psicología	OB**	40	
				▪ Humanidades (A)	OP	60	
				▪ Amplia. de huma. (B)	OP	110	
				▪ Latín y lingüística	OP	240	
				▪ Griego	OP	110	
		Programa de ciencias sociales – Economía		▪ Sueco	OB	200	2.150 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	
				▪ Historia	OB*	80	
				▪ Economía	OB**	320/510	
				▪ Geografía	OB**	50	
				▪ Filosofía	OP	40	
				▪ Psicología	OP	40	
		Programa de ciencias naturales – Ciencias naturales		▪ Sueco	OB	200	2.150 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	
				▪ Historia	OB*	80	
				▪ Filosofía	OP	40	
				▪ Psicología	OP	40	
		Programa de ciencias naturales – Tecnología		▪ Sueco	OB	200	2.150 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	
				▪ Historia	OB*	80	
		Programa de arte		▪ Sueco	OB	200	2.150 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	
				▪ Historia	OB*	80	
		Otros programas		▪ Sueco	OB	200	2.370 (en los 3 años)
				▪ Educación cívica	OB	90	

OB*= obligatoria de opción OB**= obligatoria de especialidad

A2.7. REINO UNIDO

En el Reino Unido, la enseñanza tiene un carácter fuertemente descentralizado. Por eso, las diversas **responsabilidades** educativas se reparten entre el Gobierno central de cada territorio, el gobierno local, las iglesias y otras organizaciones sin ánimo de lucro, los órganos rectores de los centros educativos y el personal docente. La responsabilidad global en materia de educación recae en Inglaterra sobre el Ministerio de Educación (*Department for Education*), en Gales sobre la *Welsh Office* (*WO*), en Irlanda del Norte sobre el Ministerio de Educación (*DENI*) y en Escocia sobre el *Scottish Office Education Department* (*SOED*). Estas instancias centrales establecen los objetivos nacionales y formulan la política educativa nacional, incluido el plan nacional de estudios (*National Curriculum* en Inglaterra y Gales y *Northern Ireland Curriculum* en Irlanda del Norte). La mayoría de las competencias relativas a los centros sostenidos con fondos públicos han sido transferidas a las autoridades locales (*Local Education Authorities –LEA-* en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte y *Regional/Island Councils* en Escocia) y, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, a los órganos rectores de cada centro (*school governing bodies*) que, respetando los mínimos establecidos en las directrices nacionales, tienen completa libertad para definir el horario escolar y el currículo de cada escuela. La tendencia general es continuar trasladando la toma de decisiones al ámbito local o al centro. Actualmente, las competencias están distribuidas de la siguiente manera:

- La **autoridad central** define el currículo básico, las directrices generales sobre los contenidos y la distribución de la enseñanza, la duración de la enseñanza obligatoria y el número mínimo de días lectivos anuales, así como los procedimientos de certificación y cualificación.

- Las **autoridades locales** establecen la organización del año escolar (las fechas y períodos escolares, las vacaciones, etc.) y el número de alumnos por aula. Asimismo, realizan la selección de los métodos de enseñanza y los programas curriculares en colaboración con el centro.

- Los **centros** tienen gran cantidad de competencias en diversos aspectos. En cuanto al currículo, tienen libertad para determinar sus propios programas, de manera que se ajusten a sus necesidades y circunstancias particulares, y para establecer el número de sesiones lectivas semanales y la carga lectiva del curso. En general, no se define un número específico de horas para cada materia, siendo los órganos responsables del centro quienes realizan la distribución con la única condición de garantizar que exista tiempo suficiente para cumplir las directrices nacionales.

Debido a la fuerte descentralización que lo caracteriza, el sistema educativo en Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia es similar, pero se administra separadamente. Por lo tanto, la organización, administración y control, así como la terminología educativa y las denominaciones de los diversos centros de enseñanza, varían de forma relevante de uno

a otro. Ésta es la razón por la que la ficha se presenta de forma separada para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, por un lado, y para Escocia, por otro.

1E/W/NI. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1E/W/NI.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

En **Inglaterra y Gales** coexisten dos sistemas: uno de dos niveles (primaria y secundaria) y otro de tres (primaria, media y secundaria), de acuerdo con las disposiciones establecidas por cada autoridad educativa.

La educación secundaria abarca de los 11 a los 18 años, pero es obligatoria hasta los 16 años. Tanto en Inglaterra y Gales como en Irlanda del Norte está dividida en dos etapas:

- **Secundaria inferior:** es obligatoria y abarca desde los 11 hasta los 14 años. En Inglaterra y Gales se denomina etapa clave 3 (*key stage 3*) y, en las zonas en las que rige el sistema de tres niveles, los alumnos pueden acceder a los 12, 13 o 14 años.

- **Secundaria superior:** dura 2 o 4 años. De 14 a 16 años es obligatoria y se denomina etapa clave 4 (*key stage 4*) y de 16 a 18 años es postobligatoria y se conoce *como sixth form.*

TABLA A7.1.A. TIPOS DE INSTITUCIONES DOCENTES EN INGLATERRA Y GALES

Etapa	Edad	Institución	Tipo de centro
Secundaria inferior	11-14 Etapa clave 3	*Secondary schools*	*Comprehensive schools* *Middle schools* (sistema de 3 niveles, 11-14 años) *Grammar schools* *Modern schools* *Technical schools*
Secundaria superior	Obligatoria 14-16 Etapa clave 4		
	Postobligatoria 16-18 *Sixth form*	*Secondary schools*	*Comprehensive schools* *Grammar schools* *Technical schools*
		Further education institutions	*Sixth form colleges* *Further education colleges* *Tertiary colleges*

TABLA A7.1.B. TIPOS DE INSTITUCIONES DOCENTES EN IRLANDA DEL NORTE

Etapa	Edad	Institución	Tipo de centro
Secundaria inferior	11-14	*Secondary schools*	*Junior high schools* (algunas zonas, 11-14) *Secondary schools* *Grammar schools*
Secundaria superior	14-16	*Secondary schools*	*Secondary schools* *Grammar schools*
	16-18 *Sixth form*	*Secondary schools*	*Grammar schools* *Secondary schools* (sólo algunas)
		Further education institutions	*Further education colleges*

1E/W/NI.2. Enseñanza secundaria inferior

La educación secundaria inferior está abierta a todos los alumnos, así como el acceso a los dos primeros años de la educación secundaria superior (etapa clave 4), que también se realiza automáticamente. Todos los alumnos del ***País de Gales*** y el 90% de los de ***Inglaterra*** asisten a las *comprehensive schools*, **centros** de secundaria inferior y superior polivalente que acogen alumnos de 11 a 16 ó 18 años, normalmente del distrito. Estos centros no suelen realizar selección previa. Sin embargo, la Ley sobre Educación de 1993 les permite seleccionar un 10% de los alumnos, por lo que en las *comprehensive schools* de algunas zonas, los alumnos son admitidos tras unas pruebas de selección en función de sus aptitudes tecnológicas, artísticas o científicas. Los alumnos que no han superado las pruebas de selección reciben una enseñanza general en las *modern schools* hasta los 16 años.

Además, existen unos centros públicos de enseñanza secundaria selectivos, las *grammar schools*, que imparten enseñanza secundaria inferior y superior de carácter académico para alumnos de 11 a 18/19 años, a los que se accede tras la superación de unas pruebas de aptitudes.

Por otra parte, en las zonas que cuentan con el sistema de tres niveles, los alumnos pueden asistir a las *middle schools*, centros para alumnos de 8/9 a 12/13 años, oficialmente considerados como centros educativos de secundaria o de primaria según la edad de la mayoría de los alumnos.

La enseñanza secundaria puede cursarse también en centros privados no subvencionados (*independent schools*), que anteriormente se conocían como *public schools*. Estos centros no están obligados a impartir el currículo nacional, pero tienen que demostrar que su plan de estudios se corresponde con la edad, capacidades e intereses de los alumnos.

A partir de las últimas reformas se han creado también unas escuelas de enseñanza técnica: las *technical schools*, para alumnos de 11 a 16 años, y los *City Technology College* (CTC, centrados en ciencias y tecnología) y *City College for Technology of the Arts* (CCTA, centrados en estudios artísticos), de carácter privado, que acogen alumnos de 11 a 18 años.

Fueron creados para ampliar la posibilidad de elección de centro de los padres e imparten enseñanza de carácter general, pero se centran en las materias técnicas. Se diferencian de los *independent schools* en que no cobran tasas de matrícula, deben admitir a todos los alumnos independientemente de sus aptitudes académicas, están sometidos al *national curriculum* y son subvencionados por el Ministerio de Educación, que cubre los salarios de los docentes y los gastos ordinarios.

En ***Irlanda del Norte***, la enseñanza secundaria inferior se imparte habitualmente en *secondary schools* (de 11 a 14 o 16 años), *grammar schools* (escuelas selectivas, de 11 a 16 o 18 años) y, en algunas zonas, en las *junior high schools* (de 11 a 14 años), así como en los centros privados (*independent schools*).

En cuanto al **currículo**, el Gobierno fija el plan nacional de estudios (*National Curriculum*, en Inglaterra y Gales, y *Northern Ireland Curriculum*, en Irlanda del Norte), que establece el estudio de determinadas materias y los programas de estudios (*Programmes of Study*), que definen el contenido de las clases. La existencia de este plan nacional asegura una formación básica común para todos los alumnos durante la educación secundaria inferior. Aparte de estas directrices básicas, los centros gozan de un alto grado de autonomía en general. Son competentes, por ejemplo, para realizar la definición de la **carga lectiva**, tanto en la enseñanza secundaria inferior como en la superior. El Gobierno establece un mínimo de 190 días lectivos al año y aproximadamente 40 sesiones semanales, cada una de las cuales dura entre 35 y 40 minutos, pero no hay ningún requisito legal en cuanto al mínimo anual de horas lectivas. La circular DES 7/90 recomienda un horario mínimo de 24 horas semanales para los alumnos de 12 a 16 años.

TABLA A7.2. CARGA LECTIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Etapa	Nº anual de días lectivos	Nº sesiones semanales	Nº anual de horas lectivas *
Secundaria inferior	190 mínimo	Aproximadamente 40. Una sesión: 35-40 minutos.	Inglaterra y Gales: 931-1021 Irlanda: 855-885
Sec. superior obligatoria			
Sec. superior no obligatoria			Según el programa que elija cada alumno

(*) No hay ningún requisito legal en cuanto al mínimo anual de horas lectivas, que son determinadas por cada centro. Los datos reflejan un promedio teórico.

En ***Inglaterra y Gales***, todas las escuelas imparten el currículo nacional, aunque algunas se especializan en un área concreta (por ejemplo, las escuelas técnicas). El currículo obligatorio está formado por las materias del currículo nacional y la educación religiosa. No obstante, los centros tienen libertad para definir un margen del horario (20% en Inglaterra y 15% en Gales, por la necesidad de impartir galés), de forma que el currículo completo está constituido por las materias obligatorias definidas y por las que establece cada centro. Además, todas las *mantained schools* tienen obligación de ofertar un programa de educación sexual. En la etapa clave 3, las asignaturas obligatorias son: inglés, matemáticas, ciencias (materias troncales), diseño y tecnología, historia, geografía, tecnología de la información,

idioma extranjero moderno, arte, música y educación física (materias obligatorias). En Gales, el galés es también una asignatura troncal en las escuelas en las que se imparte (que serán todas a partir de 1999).

En ***Irlanda del Norte***, el currículo comprende la educación religiosa y seis áreas de estudio obligatorias (inglés, matemáticas, ciencia y tecnología, medio ambiente y sociedad, actividades recreativas y de expresión, y estudios de lenguas), dentro de cada una de las cuales al menos una materia debe tener carácter obligatorio durante determinados cursos. Además, existe una serie de temas transversales de carácter obligatorio (tecnología de la información, educación para la convivencia, patrimonio cultural, educación para la salud, concienciación económica y educación vocacional). Los *boards of governors* pueden decidir ofertar también otras asignaturas, ya sea como tema transversal o como asignatura independiente (por ejemplo, la dimensión europea). En la etapa clave 3, las asignaturas obligatorias son las mismas que en Inglaterra y Gales, a excepción de tecnología de la información.

El tiempo que debe asignarse a cada materia queda también a elección de cada centro, ya que la Ley de Reforma Educativa de 1988 prohíbe expresamente al Secretario de Educación prescribir la **carga lectiva**. No obstante, aunque la legislación no establece el número de horas que debe dedicarse a cada materia, sí especifica que los directivos y los órganos de gobierno tienen la obligación de garantizar un buen reparto del tiempo que asegure el cumplimiento del plan nacional de estudios y desarrolle una serie de directrices al respecto, que incluyen un ejemplo de cómo pueden realizar las escuelas la distribución del tiempo (tabla A7.3).

TABLA A7.3. CARÁCTER Y NÚMERO DE HORAS ANUALES RECOMENDADAS PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN INGLATERRA Y GALES

Materia	Carácter y horas anuales recomendadas	
	Etapa clave 3	Etapa clave 4
Inglés	90 horas. Obligatoria	Obligatoria *GCSE*
Matemáticas	90 horas. Obligatoria	Obligatoria *GCSE*
Ciencias	90 horas. Obligatoria	Obligatoria *GCSE*
Idioma extranjero moderno	63 horas. Obligatoria	Obligatoria, pero no en el examen *GCSE*. Optativa en Gales
Diseño y tecnología	45 horas. Obligatoria	Obligatoria, pero no en el examen *GCSE*. Optativa en Gales
Tecnología de la información	45 horas. Obligatoria	Obligatoria, pero no en el examen *GCSE*
Historia	45 horas. Obligatoria	Optativa
Geografía	45 horas. Obligatoria	Optativa
Arte	45 horas. Obligatoria	Optativa
Música	45 horas. Obligatoria	Optativa
Educación física	45 horas. Obligatoria	Obligatoria
Educación religiosa	45 horas. Obligatoria	Obligatoria

Recientemente se ha realizado una amplia revisión del sistema de cualificaciones de los alumnos de educación secundaria. En ella se recomienda el establecimiento de una nueva estructura para las cualificaciones generales y profesionales existentes, la incorporación de un certificado y un título que tengan validez nacional y la racionalización del número de órganos que otorgan cualificaciones. En esta etapa, la **evaluación** es continua y formativa a lo largo del curso. La promoción al siguiente nivel (a no ser por circunstancias excepcionales) es automática y tiene lugar en la misma institución, incluso aunque la edad de 14 años marque la finalización de una etapa (*key stage 3*).

En ***Inglaterra y Gales***, la enseñanza secundaria inferior acaba con una evaluación externa, además de la que los profesores realizan de cada asignatura para comprobar si se cumplen los objetivos del *National Curriculum*. En esta evaluación, los alumnos se examinan de inglés, galés (en las *welsh speaking schools*), matemáticas y ciencias. Sin embargo, no se concede ninguna certificación al terminar esta etapa. En ***Irlanda del Norte*** se sigue el mismo sistema, pero los alumnos realizan los tests nacionales sobre asignaturas distintas: lectura, escritura, matemáticas y ciencias.

1E/W/NI.3. Enseñanza secundaria superior general

En ***Inglaterra y Gales***, la enseñanza superior obligatoria abarca de los 14 a los 16 años y se imparte en los mismos **centros** que la secundaria inferior. La enseñanza postobligatoria (16 a 18 años) tenía lugar tradicionalmente en los centros de secundaria (*sixth form*, oficialmente gobernados por las *School Regulations*) o en los centros de enseñanza postobligatoria (*further education colleges*, regidos por las *Further Education Regulations*). La Ley de Enseñanza Postobligatoria y Superior de 1992 concedió autonomía estatutaria a los centros de enseñanza postobligatoria, los transformó en Asociaciones de Enseñanza Postobligatoria (*Further Education Corporations*) e incluyó en este grupo a los *sixth form colleges*, que el 1 de abril de 1993 obtuvieron la categoría de centros de enseñanza postobligatoria.

Por tanto, para cursar la enseñanza postobligatoria, los alumnos pueden permanecer en los centros de educación secundaria (*secondary schools*) o pasar a cualquiera de las modalidades de centros de enseñanza postobligatoria (*further education institutions*): los *sixth form colleges*, para alumnos de 16-19, que imparten fundamentalmente cursos de educación general a tiempo completo; los *further education college*, en los que se oferta sobre todo cursos de formación profesional; o los *tertiary colleges*, que combinan las funciones de los dos anteriores y ofrecen cursos tanto de carácter general como de formación profesional. Actualmente, la distinción entre los tipos de enseñanza (general o profesional) que proporcionan las diversas modalidades de centros está desapareciendo, de manera que en casi todos ellos existen cursos tanto de educación académica general como de educación profesional.

En ***Irlanda del Norte***, la enseñanza superior obligatoria (14-16) se imparte en los mismos centros que la etapa anterior. La etapa postobligatoria (16-18) puede cursarse en los centros de enseñanza secundaria (*sixth forms*, de 16 a 18 años) y en los centros de enseñanza postobligatoria (*further education colleges*), sobre todo en las *voluntary grammar schools*. A diferencia de Inglaterra y Gales, los centros de enseñanza postobligatoria no son autónomos, siendo los *boards of governors* responsables de su gestión.

Tras la Reforma de **curriculo** nacional en 1994, en la enseñanza superior obligatoria (etapa clave 4[2], 14-16 años) se permite la introducción de un elemento profesional, dentro de la oferta de asignaturas optativas que puede realizar cada centro (que cubren el 20% del horario escolar).

En Inglaterra son obligatorias (dentro del *National Curriculum*) inglés, matemáticas, ciencias, diseño y tecnología, tecnología de la información, idioma extranjero moderno y educación física. En Gales son obligatorias las mismas materias, exceptuando idioma extranjero moderno y diseño y tecnología, y en Irlanda del Norte se exceptúa la tecnología pero se introduce como obligatorio cursar una de las siguientes: historia, geografía, administración de empresas, economía doméstica, economía, estudios sociales y de medio ambiente, o estudios políticos. En algunos casos, las asignaturas que cursen los alumnos entre los 14 y los 16 años afectan a lo que pueden estudiar después.

Las escuelas ofrecen varias asignaturas alternativas además de las requeridas por el *National Curriculum*, como son: historia, geografía, arte, música, latín, ciencias sociales, estudios empresariales, griego y filosofía. En cualquier caso, los alumnos entre los 14 y los 16 años tienen que cursar ocho asignaturas.

En la educación secundaria superior, la **evaluación** también es continua y formativa. El paso de un curso a otro se realiza automáticamente y no existe ningún criterio formal para ser admitido.

A los 16 años, coincidiendo con el fin de la enseñanza obligatoria, se realiza el primer examen, que es el *GCSE* (*General Certificate of Secondary Education*). Este examen concede el Certificado General de Educación Secundaria y una titulación en la que se reflejan las calificaciones obtenidas en cada materia. Tiene en cuenta tanto el trabajo de los dos años anteriores como los resultados del examen final, en el que se examinan obligatoriamente de las asignaturas troncales (inglés, matemáticas y ciencias) y voluntariamente del resto, aunque se recomienda que lo hagan de un mínimo de cinco. Este certificado posibilita el acceso al mundo laboral y a la enseñanza postobligatoria (aunque no es necesario para cursar estudios de enseñanza postobligatoria). Existe también un *GCSE short course*, equi-

---

[2] La distribución horaria recomendada por el Gobierno para las materias de esta etapa (*key stage 4*) se encuentra en la tabla A7.2.

valente a la mitad de un *GCSE*, que cubre menos contenidos y puede cursarse en uno o en dos años.

Tanto en Inglaterra y Gales como en Irlanda del Norte, el plan nacional de estudios no se aplica a los alumnos de la secundaria postobligatoria, sino que el currículo depende de su elección, dentro de los programas de estudios (generales, profesionales o una combinación de ambos) establecidos por las instancias que organizan los exámenes y las titulaciones reconocidos nacionalmente. La combinación de materias tiene como única restricción que no se solapen los planes de estudio de las asignaturas escogidas.

Por lo tanto, los alumnos no tienen materias obligatorias y pueden elegir dentro de un amplio abanico de asignaturas de *GCE A-levels* o *AS-levels* (suelen ofertarse entre 8 y 30, combinadas de distintas formas, dependiendo de la capacidad de los centros). Incluso, algunos alumnos optan por prepararse para el *GCSE*. El estudio de cada materia requiere de seis a diez horas de trabajo semanal (incluido el trabajo personal) durante los dos años en jornada completa. A pesar de la amplia variedad de elección, la mayoría de los alumnos cursa únicamente alrededor de tres asignaturas de *A-level*, de las que luego se examinará.

Existen cerca de 100 asignaturas para elegir, que se clasifican en cuatro áreas de estudio: ciencias y matemáticas, artes y humanidades, ciencias sociales, y estudios de comunicación y medios audiovisuales. Aunque no hay ninguna prescripción, los organismos competentes deben utilizar una serie de elementos considerados troncales o básicos (*subject cores*) como marco para diseñar con detalle los planes de estudios conducentes al *GCE* (en cualquiera de sus formas), de manera que se garantice una cierta homogeneidad entre los niveles de estudios que oferta cada centro. Actualmente, están establecidos los *subject cores* de: arte, biología, estudios empresariales, química, civilizaciones clásicas, latín y griego, informática, diseño y tecnología, economía, lengua y literatura inglesa, geografía, gobierno y política, historia, matemáticas, lenguas extranjeras, música, física, psicología, sociología, galés y educación religiosa.

El acceso a determinados cursos de educación postobligatoria (a los 16 años) está sujeto a unos criterios específicos. La revisión del sistema de calificaciones ha afectado sobre todo a esta etapa de la enseñanza secundaria, en la que el tradicional Certificado General de Educación (*GCE*), con sus dos escalones (*Ordinary level* y *Advanced level*), ha sido reemplazado por dos certificados distintos. Este examen se realiza a los 18 años y otorga el Certificado de Educación Secundaria, el cual permite el acceso al mundo laboral y a la educación superior. Existen dos modalidades: el *GCE-A* (*General Certificate of Education A-Level*) y el *GCE-AS* (*GCE Advanced Supplementary examinations*). Este último está destinado a reducir el grado de especialización de los estudiantes de la escuela secundaria superior, permitiéndoles elegir un número mayor de asignaturas. Por lo general, el *A-S Level* equivale a la mitad de la materia de un *A-Level*. Próximamente, el *Advanced Supplementary Level* será sustituido por el *Advanced Subsidiary Level*. El cambio fundamental que introduce esta propuesta es que los alumnos podrán examinarse de un *A-level* completo estudiando un *AS-level* en el primer año y profundizando sobre las materias en el segundo año, aun-

que un *AS-level* seguirá siendo equivalente a medio *A-level*. Existen además los denominados *special levels*, para aquellos alumnos que quieran profundizar y avanzar más allá del *A-level*.

Por otro lado, el *A-level* puede realizarse como examen *terminal*, en cuyo caso la prueba tiene lugar al finalizar los dos cursos, o de forma *modular*, examinándose a lo largo del curso de bloques de contenido parciales que se van superando de forma independiente. Dentro de las casi cien materias que se ofertan a los alumnos durante la enseñanza postobligatoria, las que eligen para examinarse con más frecuencia son arte y diseño, biología, química, diseño y tecnología, economía, literatura inglesa, idiomas extranjeros, geografía, gobierno y política, historia, matemáticas, música y física.

Ambos exámenes tienen carácter nacional; están organizados y corregidos por unas comisiones regionales (cuatro en Inglaterra), compuestas por profesores y consultores externos; y se realizan en los mismos centros de secundaria tantas veces como el alumno lo desee. En ambos casos es el alumno el que elige las asignaturas de las que las examina, de forma que los certificados son individuales en cuanto a calificaciones y número y tipo de asignaturas. La única condición es que las asignaturas de las que se examinen en una y otra prueba sean distintas. Lo normal es que se superen entre siete y diez materias en el *GCSE* y un número más reducido (alrededor de cinco) en el *GCE*, ya que para acceder a la educación superior se exige a los alumnos tener aprobadas cinco asignaturas (dos *GCE A-levels* y tres *GCSE*) o cuatro (tres *GCE A-levels* y un *GCSE*). Además, algunas universidades pueden pedir *A-levels* en determinadas materias relacionadas con sus estudios, aunque lo normal es requerir dos y ninguna exige más de tres.

2E/W/NI. MATERIAS HUMANÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2E/W/NI.1. Materias humanísticas en el currículo de la educación secundaria

Debido a la descentralización del sistema educativo y a la enorme optatividad que caracteriza a la educación secundaria de este país, sobre todo en su etapa postobligatoria, no se puede determinar el peso concreto que tienen las materias de humanidades en su currículo, ya que tanto las asignaturas que se ofertan como su distribución en el horario varían según los municipios y los centros. Sin embargo, a partir de las recomendaciones que hace el Ministerio de Educación y de la tendencia general de los alumnos, pueden señalarse algunos rasgos que permiten observar el grado de importancia que se concede a este tipo de asignaturas.

- En la etapa obligatoria (de 11 a 16 años, etapas clave 3 y 4), las asignaturas de humanidades pierden importancia progresivamente, ya que son justo éstas las que se convierten en optativas en el tramo 14-16. En cuanto al horario recomendado para estas materias, es claramente menor que el que se sugiere para las materias técnicas y científicas.

- Sin embargo, las asignaturas optativas que se ofertan durante el *key stage 4* son en su mayoría de humanidades, de manera que, aunque los alumnos no elijan historia o geografía, cursan con seguridad alguna asignatura de humanidades al elegir las alternativas.
- De todas las asignaturas que se ofertan en la etapa postobligatoria (16-18 años), las materias de humanidades representan aproximadamente un tercio.
- Sin embargo, dentro de los contenidos considerados básicos o troncales (*subject cores*) para elaborar los planes de estudios, los de humanidades son casi la mitad.
- De las que con más frecuencia se eligen, las asignaturas de humanidades representan también la mitad, aproximadamente.
- Por otra parte, hay que destacar que los centros creados recientemente (las denominadas *technical schools* y las CCT y CCTA) se centran en las asignaturas de carácter técnico.
- En cuanto a los exámenes, tanto al finalizar la etapa clave 3 (14 años) como al término de la enseñanza obligatoria (etapa clave 4, 16 años), los alumnos serán evaluados de inglés, matemáticas y ciencias obligatoriamente.

TABLA A7.4. LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO DE INGLATERRA Y GALES

Edad	Tipo de centro	Curso	Materias de humanidades	Oblig./Opt.
13-14	*Secondary schools*	9º	▪ Inglés	Obligatoria
			▪ Historia	Obligatoria
			▪ Geografía	Obligatoria
			▪ Galés *	Obligatoria
15-16	*Secondary schools*	11º	▪ Inglés	Obligatoria
			▪ Historia	Optativa
			▪ Geografía	Optativa
			▪ Galés *	Obligatoria
17-18	*Secondary schools* *Further education institutions*	*Sixth form*	▪ Historia antigua	Optativa
			▪ Arqueología	Optativa
			▪ Arte y diseño: est. hcos. y críticos	Optativa
			▪ Arte con hª del arte	Optativa
			▪ Historia clásica y civilización	Optativa
			▪ Estudios clásicos/civilización	Optativa
			▪ Hª económica y política	Optativa
			▪ Hª económica y social	Optativa
			▪ Literatura inglesa	Optativa
			▪ Lengua inglesa	Optativa
			▪ Lengua y literatura inglesa	Optativa
			▪ Geografía	Optativa
			▪ Griego clásico	Optativa
			▪ Historia	Optativa
			▪ Historia del arte	Optativa
			▪ Historia del arte y diseño	Optativa
			▪ Latín	Optativa
			▪ Filosofía	Optativa
			▪ Psicología	Optativa
			▪ Sociología	Optativa
			▪ Galés como lengua materna	Optativa
			▪ Estudios políticos y económicos	Optativa
			▪ Cambio económico y sociedad	Optativa
			▪ Gobierno y política: est. Políticos	Optativa
			▪ Derecho	Optativa
			▪ Derecho empresarial	Optativa
			▪ Hebreo bíblico	Optativa

(*) En País de Gales, el galés es una materia troncal obligatoria. A partir de 1999 se impartirá en todos los centros y no sólo en los de habla galesa (*welsh speaking schools*).

TABLA A7.5. LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO DE IRLANDA DEL NORTE

Edad	Tipos de centro	Curso	Materias de humanidades	Oblig./Opt.
13-14	*Secondary schools*	9º	▪ Inglés	Obligatoria
			▪ Historia	Obligatoria
			▪ Geografía	Obligatoria
15-16	*Secondary schools*	11º	▪ Inglés	Obligatoria
			▪ Historia	Optativa
			▪ Geografía	Optativa
			▪ Estudios políticos	Optativa
			▪ Estudios sociales y de medio ambiente	Optativa
17-18	*Secondary schools* *Further education institutions*	*Sixth form*	▪ Historia antigua	Optativa
			▪ Arqueología	Optativa
			▪ Arte y diseño: est. hcos. y críticos	Optativa
			▪ Arte con hª del arte	Optativa
			▪ Historia clásica y civilización	Optativa
			▪ Estudios clásicos/civilización	Optativa
			▪ Hª económica y política	Optativa
			▪ Hª económica y social	Optativa
			▪ Literatura inglesa	Optativa
			▪ Lengua inglesa	Optativa
			▪ Lengua y literatura inglesa	Optativa
			▪ Geografía	Optativa
			▪ Griego clásico	Optativa
			▪ Historia	Optativa
			▪ Historia del arte	Optativa
			▪ Historia del arte y diseño	Optativa
			▪ Latín	Optativa
			▪ Filosofía	Optativa
			▪ Psicología	Optativa
			▪ Sociología	Optativa
			▪ Galés como lengua materna	Optativa
			▪ Estudios políticos y económicos	Optativa
			▪ Cambio económico y sociedad	Optativa
			▪ Gobierno y política: est. Políticos	Optativa
			▪ Derecho	Optativa
			▪ Derecho empresarial	Optativa
			▪ Hebreo bíblico	Optativa

2E/W/NI.2. Materias humanísticas en los exámenes de evaluación nacional

TABLA A7.6. *GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION (GCSE)* - 16 AÑOS

Examen	Directrices	Elaboración	Materias	Carácter	Ponderación*
			Inglaterra y Gales		
GCSE	Organización: regional Control: nacional	Comisiones regionales	▪ Inglés	Obligatoria	60%
			▪ Matemáticas	Obligatoria	70-75%
			▪ Ciencias	Obligatoria	70-75%
			▪ Idioma extranjero	Obligatoria	70-75%
			▪ Educación física	Obligatoria	70-75%
			▪ Tecnología	Obligatoria	40%
			Irlanda del Norte		
GCSE	Organización: regional Control: nacional	Comisiones regionales	▪ Inglés	Obligatoria	60%
			▪ Matemáticas	Obligatoria	70-75%
			▪ Ciencias	Obligatoria	70-75%
			▪ Idioma extranjero	Obligatoria	70-75%
			▪ Educación física	Obligatoria	70-75%
			▪ Historia **	Optativa	70-75%
			▪ Geografía	Optativa	70-75%
			▪ Adm. de empresas	Optativa	70-75%
			▪ Econ. doméstica	Optativa	70-75%
			▪ Economía	Optativa	70-75%
			▪ Est. sociales y de medio ambiente	Optativa	70-75%
			▪ Estudios políticos	Optativa	70-75%

(*) El porcentaje restante de cada asignatura se basa en el trabajo realizado durante el *key stage 4*.

(**) Los alumnos deben elegir una de las asignaturas optativas.

TABLA A7.7. *GENERAL CERTIFICATE OF EDUCATION (GCE)* – 18 AÑOS

Examen	Variedades	Directrices	Elaboración	Materias *	Carácter
GCE	*Advanced (A level)* *Advanced Supplementary (AS level)* *Special (S level)*	Organización: regional Control: nacional	Regional	▪ Arte y diseño ▪ Biología ▪ Química ▪ Diseño y tecnología ▪ Economía ▪ Literatura inglesa ▪ Idioma extranjero ▪ Geografía ▪ Gobierno y política ▪ Historia ▪ Matemáticas ▪ Música ▪ Física	Todas son optativas

(*) Cada alumno escoge las asignaturas de las que quiere examinarse, entre las más de cien que se le ofrecen. Las materias incluidas en la tabla son las elegidas con mayor frecuencia.

1SC. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1SC.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

En Escocia, la enseñanza secundaria se divide en dos etapas:

- 12-16 años: tiene carácter obligatorio y constituye la enseñanza secundaria inferior o básica. Se divide en dos subetapas, de dos años cada una, según el grado de especialización del plan de estudios, correspondiéndose con los cursos S1, S2, S3 y S4.

- 16-18 años: constituye la enseñanza secundaria superior y tiene carácter postobligatorio. Se corresponde con los cursos S5 y S6.

En Escocia no existe un curriculum nacional. En su lugar, el *Scottish Office Education and Industry Department* establece unas directrices nacionales (*National Guidelines*) que las autoridades locales deben llevar a la práctica.

1SC.2. Enseñanza secundaria inferior

No existe ningún requisito de admisión en esta etapa; todos los alumnos que han completado la enseñanza primaria pueden acceder a la enseñanza secundaria.

Se cursa en las **escuelas** de secundaria que, en su gran mayoría, son *comprehensive schools*. Estos centros imparten todo tipo de estudios a alumnos de todos los niveles, incluida la enseñanza secundaria superior postobligatoria. Únicamente en algunas zonas remotas y escasamente pobladas, determinadas *comprehensive schools* imparten sólo dos o cuatro años de estudios. La enseñanza secundaria puede cursarse también en centros privados (*independent schools*).

La enseñanza secundaria inferior o básica está dividida en dos subetapas: en los dos primeros años (S1 y S2) se imparte una educación general y el currículo está formado casi en su totalidad por las materias troncales. Los cursos S3 y S4 incluyen ya contenidos profesionales y un cierto margen de opcionalidad, tanto en la elección de materias del tronco común (por ejemplo, una rama de estudios determinada) como en las asignaturas adicionales que se ofertan en cada centro. Todas las escuelas de secundaria ofrecen un abanico similar de asignaturas dentro de la misma subetapa; las asignaturas troncales (*core subjects*) en cada nivel son las mismas para todos los centros, pero cada uno tiene libertad para ofertar y organizar otras asignaturas, que dependerán de su tamaño, del número y la titulación de los profesores, etc.

El **curriculum** escocés no está definido en la legislación. No existe, por tanto, un plan de estudios obligatorio, pero el Ministerio Escocés de Educación estableció en 1988 un programa de reforma de la enseñanza primaria y secundaria básica (5-14 *Development Programme*) en el que realiza una serie de recomendaciones para las distintas áreas de cono-

cimiento. En este programa se incluyen unas directrices nacionales (5-14 *Guidelines*) que los centros deben respetar, aunque tienen un amplio margen de libertad para decidir el tipo de estudios que van a impartir.

En los ***cursos S1 y S2*** (12-14 años), los alumnos reciben una enseñanza general basada en el programa de los 5-14 años. Este programa se aplica, según las directrices mencionadas, para cinco áreas de conocimiento: lenguaje, matemáticas, estudios medioambientales, formación artística y formación religiosa y moral. El número de asignaturas que conforman el currículo varía de un centro a otro, pero suele incluir inglés, una o dos lenguas extranjeras, matemáticas, ciencias, geografía, historia, economía doméstica, arte, música, educación física y religión. Además de estas materias, los centros ofertan habitualmente una o dos de las siguientes: latín/lenguas clásicas, ciencias de la salud, dramatización, actividades extraescolares, estudios de medio ambiente y del entorno, medios de comunicación, estudios empresariales, gaélico, educación social o informática. Al final del curso S2, los alumnos pueden comenzar a especializarse. Así, pueden elegir dentro de una oferta que incluye un tronco común de asignaturas (*core of subjects*) y alrededor de un 25-30% de materias opcionales. En cualquier caso, tienen que seguir estudiando inglés, matemáticas, ciencias y una lengua extranjera hasta los 16 años.

TABLA A7.8. PORCENTAJE DE TIEMPO RECOMENDADO PARA CADA ÁREA EN LOS CURSOS S1 Y S2

Área de conocimiento	Porcentaje
Lenguaje	15%
Matemáticas	15%
Estudios medioambientales	25%
Formación artística	15%
Formación religiosa y moral	10%

El curriculum de los ***cursos S3 y S4*** (14-16 años) también es establecido por cada centro, que sigue las recomendaciones establecidas en el *Munn Report* (el diseño del currículo de las etapas de secundaria). En él se definen ocho módulos (*curricular modes*), en los que aparecen todas las asignaturas: lenguaje y comunicación, estudios y aplicaciones científicas, estudios y aplicaciones matemáticas, estudios sociales y medioambientales, actividades y aplicaciones tecnológicas, actividades creativas y estéticas, educación física y formación religiosa y moral. Los alumnos deben estudiar al menos una materia de cada módulo (ocho en total). Para completar el currículo se han creado unos cursos complementarios de corta duración (*short courses* o *modular courses*) que conducen al *National Certificate*, cualificación no avanzada de carácter vocacional. Actualmente se ofrecen estos cursos en once áreas, y son la educación religiosa y moral, las actividades creativas y estéticas, la electrónica y la educación para la salud los más comunes. Los centros tienen competencia para establecer otros cursos distintos, pero no reciben certificación nacional.

Los módulos tienen asignado un número de horas que hay que completar a lo largo de los dos años (cursos 3º y 4º), número que determina a su vez la **carga lectiva**[3] de las distintas asignaturas. La siguiente tabla presenta esta distribución:

TABLA A7.9. NÚMERO Y PORCENTAJE DE HORAS RECOMENDADAS PARA CADA MÓDULO A LO LARGO DE LOS CURSOS S3 Y S4

Módulos	Nº horas	Porcentaje*	Materias
Lenguaje y comunicación	360	20%	Inglés e idioma extranjero
Est. y aplicaciones matemáticas	200	10%	Matemáticas y aplicaciones matemáticas
Est. y aplicaciones científicas	160	10%	Biología, química, física o ciencias **
Est. sociales y medioambientales	160	10%	Lenguas clásicas, est. sociales contemporáneos, economía, historia o geografía **
Actividades y aplicaciones tecnológicas	80	10%	Informática, trabajos manuales y diseño, expresión plástica, economía doméstica o gestión administrativa **
Actividades creativas y estéticas	80	10%	Arte y diseño, dramatización, música o cursos de corta duración **
Educación física	80	5%	Educación física o cursos de corta duración **
Educación religiosa y moral	80	5%	Religión o cursos de corta duración **

(*) Los porcentajes no suman 100% sino 80%. El 20% del tiempo restante es flexible.

(**) A elegir entre esas asignaturas.

El paso de un curso a otro dentro de la enseñanza secundaria inferior es automático. En los dos primeros cursos de esta etapa (S1 y S2), la evaluación se lleva a cabo en el propio centro y de acuerdo con las 5-14 *Guidelines*, siendo obligatorio examinarse de inglés y matemáticas. A los 16 años, tras finalizar los cursos S3 y S4, se realiza el primer examen con validez nacional, que otorga el *Scottish Certificate of Education at Standard Grade*. Esta **certificación** se concede en tres niveles (*Credit, General y Foundation*) y no se requiere para acceder a la enseñanza secundaria superior. En ella se reflejan las calificaciones obtenidas tanto en las materias escogidas como en los *short courses*. En 1994 se realizó una reforma del sistema de cualificaciones. En los próximos años se implantará un único sistema para toda la enseñanza secundaria, y quedará sustituido el *Standard Grade* por los tres niveles de la nueva titulación: *Access*, *Intermediate 1* e *Intermediate 2*.

1SC.3. Enseñanza secundaria superior general

La enseñanza secundaria superior abarca de los 16 a los 18 años (cursos S5 y S6) y prepara a los alumnos para la formación profesional y para la educación superior. En principio, no existe ningún requisito para acceder a esta etapa o para pasar de un curso a otro, pero los centros pueden establecer criterios de admisión para cursos específicos y recomendar a algunos alumnos un tipo de estudios determinado .

[3] Al igual que en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, son los centros los responsables de establecer la carga lectiva, a partir del mínimo definido por el Gobierno.

Aunque la duración de esta etapa está establecida en dos años, no todos los alumnos permanecen ese tiempo. De hecho, algunos acceden a la educación superior tras haber cursado sólo un año de secundaria superior, ya que depende de la calificación obtenida en el *Standard Grade* y de la titulación que se pretenda alcanzar. Así, pueden darse las siguientes situaciones:

- Si el alumno ha obtenido un *General level* en el *Standard Grade*, necesitará dos años de estudios para obtener el nivel adecuado al *Higher Grade*.

- Si ha obtenido un *Credit level*, normalmente accede al *Higher Grade* después de un solo curso.

- Los alumnos avanzados que obtienen el *Higher Grade* en el S5 y desean continuar sus estudios un año más, pueden optar al *Certificate of Sixth Year Studies*.

No existen **centros** específicos de secundaria superior; los alumnos continúan habitualmente en las mismas escuelas de secundaria que en la etapa anterior (*comprehensive schools*).

Uno de los elementos más característicos de esta etapa es que los estudios no se organizan por años sino en función de los cursos que son necesarios para obtener una determinada certificación, por lo que en muchos casos asisten alumnos de S5 y S6 simultáneamente. Actualmente se ofrecen tres tipos de cursos distintos, según el certificado al que estén destinados (*Higher Grade* –académico-, *Certificate of Sixth Year Studies* –académico avanzado- o *National Certificate* -profesional).

Las materias que se cursan en esta etapa suelen ser las mismas que en la secundaria inferior, pero con mayor nivel de profundización y bajo la recomendación de que no se elijan más de cinco asignaturas. Todos los cursos incluyen un amplio abanico de materias, limitado únicamente por las condiciones del centro y del horario, que aumenta las posibilidades de elección con respecto a la etapa anterior. Sin embargo, siguen existiendo algunas restricciones, como el hecho de tener que cursar alguna asignatura dentro de cada módulo, aunque casi todos los centros insisten en que se curse inglés o estudios de comunicación.

El rasgo diferenciador de esta etapa es la existencia de múltiples cursos de carácter profesional conducentes al *National Certificate* (organizados por el *SCOTVEC*), como alternativa a los preparados por el *Scottish Examination Board* (*SEB*), que imparten una enseñanza académica preparatoria para el *Higher Grade* y para el *Certificate of Sixth Year Studies* y que actualmente son la mayoría.

En 1998, con la implantación de la reforma, el currículo conducente al *Higher Grade* estará compuesto por módulos seleccionados entre los programas del *SEB* y del *SCOTVEC*, de forma que los alumnos puedan adquirir un nivel avanzado tanto en las materias académicas como en las profesionales. Se prolongará el tiempo de estudio recomendado para cada

materia de 120 a 160 horas al año y se llevará a cabo una combinación de evaluación externa e interna. Además, los estudios de nivel *Advanced Higher* sustituirán de forma gradual al *Certificate of Sixth Year Studies*, y constituirán un módulo de nivel avanzado con una duración de 320 horas a lo largo de los dos años.

TABLA A7.10. CERTIFICACIONES CONCEDIDAS EN ESCOCIA ANTES Y DESPUÉS DE LA REFORMA

Edad (*)	Titulación antes de la reforma		Titulación después de la reforma
16	*Standard Grade*	*Foundation level*	*Access*
		General level	*Intermediate 1*
		Credit level	*Intermediate 2*
17 o 18	*Higher Grade*		*Higher Grade*
18	*Certificate of Sixth Year Studies*		*Advanced Higher*

(*) Las edades señaladas en la tabla son orientativas, dado que existe la posibilidad de obtener las diversas titulaciones en menos tiempo.

A2.8. SUIZA

1. DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL

1.1. Organización de los niveles educativos y grupos de edad

El sistema educativo suizo está totalmente **descentralizado**. Aunque algunas áreas importantes se reglamentan por la ley federal, la mayoría de los aspectos son regulados por los cantones, que son responsables de la educación. Por tanto, en Suiza coexisten 26 estructuras educativas, una por cada cantón.

El Artículo 3 de la Constitución establece que "los cantones ejercen todos los derechos que no se han traspasado a la autoridad federal". Sin embargo, sólo asigna a la confederación un número reducido de tareas específicas, de forma que los cantones son responsables de la mayor parte de la organización escolar. Así, el comienzo y duración de las etapas, las denominaciones de centros y cursos, los sistemas de evaluación y la organización administrativa pueden ser diferentes en cada cantón, especialmente cuando existen varias lenguas dentro de él. Sin embargo, se están haciendo esfuerzos por coordinar y aproximar los programas de distintos cantones, sobre todo en la enseñanza secundaria superior y en aquellas zonas lingüísticamente más similares.

En general, las decisiones educativas se toman según cada aspecto por instancias diferentes y de distinto nivel (central, cantonal). Esta diversidad de **responsabilidades** tiene su origen en la pluralidad de lenguas y culturas coexistentes en el país y posibilita que cada cantón organice y planifique su sistema educativo de acuerdo con su propio modelo. De esta forma, los cantones tienen autoridad, por ejemplo, para decidir si sus escuelas han de estar a cargo del sector público o privado, aunque la Constitución estipula que las escuelas de primaria (6-12 años) deben correr a cargo del sector público. Por su parte, los centros de educación secundaria superior están subvencionados por los cantones o por las *communes*.

Los cantones reconocen también los centros privados e incluso los subvencionan. En los últimos años, varios *gymnasium* que inicialmente dependían de la Iglesia han pasado a estar a cargo de los cantones. La misma tendencia se observa en los *gymnasium* que estaban a cargo de las *communes*. A pesar de esta diversidad, pueden encontrarse algunas competencias definidas, que se muestran en la tabla A8.1.

El sistema educativo suizo se caracteriza por ser altamente selectivo, estableciendo divisiones escolares en función de tres *niveles de exigencias* (de nivel alto, intermedias y elementales) en las que, a través de diferentes mecanismos de selección, se reparten los alumnos que terminan la educación primaria. Estas divisiones son impartidas por profesorado específico y conducen a estudios de distinto nivel (bachillerato, formación profesional cualificada o estudios superiores de nivel medio y formación profesional de menor cualificación, respectivamente). En este sentido, la tendencia actual se dirige hacia el alejamiento de

la edad de selección y a la apertura de las posibilidades de tránsito entre unas opciones y otras.

TABLA A8.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Responsabilidades	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
Legislación	Cantón (confederación)	Cantón (confederación)
Implementación	Cantón (confederación)	Cantón
Cuerpos responsables	*Commune* (cantón)	Cantón *Commune* Organismos privados

Fuente: COUNCIL OF EUROPE PRESS (1995): *Secondary education in Switzerland*. Strasbourg, Council of Europe Press.

La educación secundaria se divide en inferior y superior. Normalmente, la secundaria inferior corresponde a los últimos años de la enseñanza obligatoria (de 12 a 15 años) y la superior se corresponde con la educación postobligatoria y abarca desde los 15 a los 20 años. Sin embargo, esta distribución por edades no es estricta, ya que depende de los cantones y del tipo de centro al que asistan los alumnos.

1.2. Enseñanza secundaria inferior

Tiene carácter obligatorio y su duración oscila entre los tres y los cuatro años, dependiendo del cantón. La duración de las etapas posteriores aumenta correlativamente en función de esta oscilación. Lo más usual es que abarque las edades entre 12 y 15 años. Según los cantones, se pueden encontrar de dos a cuatro **ramas** o secciones diferentes (científica, clásica, general y preprofesional), en las que se estudian aproximadamente las mismas materias pero con distinto grado de intensidad, en virtud de las expectativas escolares asignadas a cada nivel. La rama elemental es la preprofesional (también denominada *modern* o *practical*) y prepara para estudios de formación profesional, que sigue aproximadamente el 70% de los alumnos. Las otras tres ramas (general, científica y clásica) tienen requisitos más amplios y preparan para enseñanzas de mayor nivel, que culminan en la obtención del certificado de fin de estudios correspondiente, dependiendo del centro en que se cursen.

Esta etapa se imparte en las **escuelas** de enseñanza secundaria inferior, que pueden ser de dos tipos: *co-operative schooling* (la mayoría) y *separate schooling*. Actualmente, se está experimentando en diversos cantones la implantación del sistema de *comprehensive schools*, menos selectivo, reduciendo el número de ramas, introduciendo asignaturas optativas y aumentando las posibilidades de cambiarse de una rama a otra.

En cuanto al **currículo**, los centros de este nivel tienen obligación de enseñar las asignaturas mínimas o troncales y contenidos referentes a patrimonio cultural, valores científicos y democráticos y, al mismo tiempo, tienen que preparar a los alumnos para su incorporación a las ramas académicas y/o vocacionales. Cada cantón tiene sus propios planes

de estudio. Sin embargo, todos han desarrollado y adoptado unas líneas generales similares, representando una especie de mínimo común denominador. Los alumnos cursan, entre otras materias, el idioma propio del cantón, otro de los idiomas que se hablan en el país y un tercer idioma extranjero.

1.3. Enseñanza secundaria superior general

Abarca desde los 15 hasta los 20 años, aunque puede durar algo menos, según los cantones. No se incluye dentro del tramo de escolaridad obligatoria. En esta etapa no existe un criterio de admisión unificado, sino que depende de los cantones. Los alumnos tienen diversas opciones, que se cursan en distintos tipos de **centros**:

- Centros privados: generalmente imparten estudios de bachillerato, siempre y cuando estén reconocidos por la Comisión Oficial de Madurez (perteneciente a la Administración federal).

- Formación profesional, conocida como *apprenticeship*, mantenida principalmente por el sector privado de la economía y la industria, en el que se realizan las prácticas. La formación teórica se cursa en los *vocational colleges*. Dura de dos a cuatro años, dependiendo de la profesión escogida.

- *Gymnasium:* son las principales escuelas de educación secundaria superior y ofrecen una educación general, sobre todo a los alumnos de clases de exigencias de nivel alto. Su duración varía según los cantones, pero hay dos modelos básicos: la educación tradicional continua, que dura de siete a ocho años y en la que el *gymnasium* ofrece también la secundaria inferior (3 o 4 años); y la educación discontinua, que dura tres o cuatro años y comienza una vez terminada la educación obligatoria. Existen cinco tipos o ramas de *gymnasium* reconocidos:

  - Tipo A: Clásicas (latín y griego)
  - Tipo B: Idiomas modernos y latín
  - Tipo C: Matemáticas y ciencias naturales
  - Tipo D: Idiomas modernos
  - Tipo E: Socioeconómicas

  En todas ellas, los alumnos cursan un tronco común de materias (aunque el latín y el griego son exclusivas de las opciones A y B), y prestan especial atención a las correspondientes a su opción.

- *Diploma schools:* son escuelas de educación general con un nivel de exigencia más bajo que el de los *gymnasium*. También se conocen como *management schools* o *tourism schools*, y conducen sobre todo a profesiones de los sectores sanitario y educativo. No existe un único sistema de duración, currículo o estruc-

tura para estas escuelas, pero (al contrario que los *gymnasium*) nunca imparten enseñanza obligatoria y duran sólo de uno a tres años. Es una institución intermedia entre los *gymnasium* y las *vocational schools*.

Se distinguen, por tanto, tres sectores o modalidades esenciales de enseñanza: los *gymnasium* son selectivos y ofrecen enseñanza de bachillerato, las escuelas de diploma imparten enseñanza general de menor nivel y las *vocational schools* se centran en enseñanzas de carácter profesional. Sin embargo, esta distinción se va difuminando, ya que las enseñanzas de diploma tienen lugar en muchos casos en los centros de bachillerato y los estudios para funciones administrativas de nivel medio se realizan tanto en escuelas de formación profesional como en las de diploma. Además, existen otros tipos de escuelas (generalmente incluidas dentro de las que ofertan enseñanzas profesionales, aunque no puedan englobarse estrictamente en esta categoría) que sirven como áreas de contacto. Estas escuelas son:

- *Commercial schools:* se centran en la formación profesional y, en algunos casos, también en el bachillerato.
- *Technical schools:* son centros de enseñanza secundaria superior a los que se accede tras haber completado un *apprenticeship*.
- *Teacher training colleges:* son centros de enseñanza secundaria superior que forman al profesorado de preescolar y primaria. Esta última también puede realizarse en la universidad, después de haber cursado la educación secundaria superior en un *gymnasium*.

TABLA A8.2. TIPOS DE INSTITUCIONES DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO

Etapa	Edad	Institución	Tipo de centro
Secundaria inferior	12-15	Escuelas de educación secundaria inferior	
Secundaria superior	15-20	*School-leaving certificate schools*	*Gymnasium*
		Escuelas de educación secundaria superior	*Diploma schools* *Technical schools* *Commercial schools* *Private schools*

En cuanto al **currículo**, sólo se pueden exponer algunos ejemplos, dada la variedad de sistemas de enseñanza. La siguiente tabla muestra el número medio de lecciones (de 60 minutos) dedicadas a las asignaturas obligatorias durante los tres o cuatro años en un *gymnasium*. No se incluye la opción A (latín y griego), por tener unas características especiales (tabla A8.3).

TABLA A8.3. NÚMERO DE HORAS DEDICADAS A LAS MATERIAS OBLIGATORIAS A LO LARGO DEL *GYMNASIUM*

Materias	Tipos de *gymnasium*			
	B	C	D	E
Idioma nativo	425	436	430	442
Primer idioma extranjero	359	359	439	393
Otros idiomas	793	334	784	335
Matemáticas	413	585	407	422
Biología, química, física	483	659	498	482
Ciencias humanas	582	495	495	1096
TOTAL	3.055	2.868	3.053	3.170

Con respecto a las materias de humanidades, es preciso señalar que, en esta etapa, las opciones mejor consideradas son las clásicas (incluyen latín y griego) que, dentro del nivel alto de exigencias, son las más selectivas.

Los **exámenes nacionales y** las **certificaciones** varían también según las enseñanzas que se hayan cursado. La educación general ofrecida en el *gymnasium*, que cursan los alumnos que han terminado la escolarización obligatoria en el nivel de exigencias alto, lleva a la obtención del Certificado de Madurez (*Federal Certificate of Maturity*). Este certificado es el que se exige para acceder a la universidad y ha adquirido mucha importancia, dada la ausencia de regulaciones para otros certificados de validez nacional. Todavía subsisten estudios organizados autónomamente por los cantones; no están reconocidos federalmente, por lo que su título sólo da derecho a acceder a las universidades del cantón, pero hay acuerdos entre varios cantones para conceder una titulación homologable. Las *commercial schools* también otorgan el *Federal Certificate of Maturity*, y permiten el acceso a la universidad o a los *Federal Institute of Technology* (ETH y EPF).

Los alumnos son admitidos en las *diploma schools* tras un examen del que sólo están exentos quienes terminan la escolaridad obligatoria con certificado de aprovechamiento. Al finalizar reciben un diploma o un certificado de estudios parciales, con el que pueden acceder a estudios superiores de tipo social, sanitario, artístico y de documentación. Estas enseñanzas no están reguladas federalmente, sino que son competencia de los cantones.

Los centros privados reconocidos preparan sus propias pruebas de madurez. Además, la Oficina Federal de Educación organiza exámenes nacionales de madurez para los alumnos que se presentan por libre y para los que no han superado las pruebas en los centros reconocidos. En todos estos casos sólo pueden presentarse dos veces, pero los exámenes aprobados se guardan de una convocatoria a otra.

ANEXOS DEL CAPÍTULO III

ANEXO 1

PLANES DE ESTUDIO ANTERIORES A 1970

A1.1. PLAN DE 1934 ("DECRETO DE ESTABLECIMIENTO DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS", DE 29 DE AGOSTO)

El plan de estudios está dividido en dos ciclos. El primer ciclo, que incluye tres cursos y tiene un "carácter elemental e intuitivo," sirve de enlace entre la enseñanza primaria y los estudios del segundo ciclo, "cuando el desarrollo intelectual y corporal de los alumnos permite una mayor amplitud de la enseñanza y un vigor científico más intenso."

El segundo ciclo tiene a su vez dos grados. En el primero (4º y 5º cursos), "las disciplinas, que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica", tienen un propósito fundamentalmente formativo y se dan "con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado (6º y 7º cursos) la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas que han de servir de tránsito para los estudios universitarios."

TABLA A1.1. NIVELES EDUCATIVOS SEGÚN EL PLAN DE 1934

EXAMEN	PRIMER CICLO			EXAMEN	SEGUNDO CICLO				EXAMEN
					Primer grado		Segundo grado		
	1º	2º	3º		4º	5º	6º	7º	

El horario semanal de las materias que componen el bachillerato (las mismas para todos los alumnos) se distribuye de la forma siguiente:

- ***Lengua española y Literatura.*** Tres horas en cada uno de los siete cursos.
- ***Latín.*** 4º, seis horas; 5º, seis; 6º, tres; 7º, tres.
- ***Francés.*** 1º, cuatro horas; 2º, cuatro; 3º, cuatro; 4º, tres.
- ***Geografía e Historia.*** 1º, tres; 2º, tres; 3º, tres; 4º, cuatro; 5º, tres.
- ***Filosofía y Ciencias Sociales.*** 6º, cuatro; 7º, seis.
- ***Matemáticas.*** 1º, tres; 2º, tres; 3º, cuatro; 4º, tres; 5º, tres; 6º, tres; 7º, tres.
- ***Nociones de Ciencias Fisiconaturales.*** 1º, dos; 2º, dos; 3º, dos.
- ***Ciencias Naturales.*** 4º, dos; 5º, cuatro; 6.º dos; 7º, tres.
- ***Física y Química.*** 4º, tres; 5º, seis; 6º, tres.
- ***Inglés o Alemán.*** 6º, seis; 7º, seis.
- ***Dibujo. Artes Plásticas.*** 1º, tres; 2º, tres; 3º, tres.

Los "juegos y deportes sustituyen a la educación física de los antiguos planes de enseñanza".

La suma de las horas dedicadas a materias humanísticas representa el *42,7%* del número total de horas del plan de estudios. Este porcentaje sería algo más bajo si se hace un cómputo horario de los "juegos y deportes" mencionados.

Para matricularse en primer curso es preciso superar un examen de ingreso y haber cumplido diez años. Después de la aprobación del tercer curso, se realiza un examen de conjunto de los estudios correspondientes a los tres primeros años del bachillerato. Una vez aprobado el quinto curso el alumno recibe un certificado de estudios elementales de segunda enseñanza, que sirve para aspirar al ingreso en las escuelas Normales. Al finalizar el séptimo curso se realiza un ejercicio de reválida, que es juzgado por un Tribunal nombrado al efecto.

A1.2. PLAN DE 1938 (*"LEY DE REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA", DE 20 DE SEPTIEMBRE*)

Las enseñanzas del bachillerato están organizadas en torno a siete áreas o "disciplinas de carácter fundamental, distribuidas en siete cursos." Son las siguientes: ***Religión y Filosofía***, ***Lenguas Clásicas***, ***Lengua y Literatura Española***, ***Geografía e Historia***, ***Matemáticas***, ***Lenguas Modernas*** y ***Cosmología***. Además, los alumnos deben cursar Dibujo y Modelado. "Se les dará también una completa educación física, acompañada de conferencias de formación patriótica y deberes cívicos, orientadas hacia el espíritu de milicia y servicio." El plan es uniforme para todos los alumnos.

Las horas de clase dedicadas a las materias humanísticas en el conjunto de los siete cursos representan en este plan de estudios el *36,4 %* del número total de horas. Sin embargo, la ulterior concreción del horario de educación física, dibujo y modelado y formación patriótica, que en el plan inicial comportaban nueve horas semanales por curso, hará aumentar el porcentaje citado.

Los tres primeros cursos constituyen un ciclo de estudios elementales, suficiente "como preparación para determinadas carreras y obtención de títulos especiales." Los cinco primeros cursos constituyen asimismo otro ciclo más perfeccionado de preparación para el ingreso en determinadas Escuelas o Centros en los que no se precise la totalidad de los estudios. Los siete cursos constituyen el Bachillerato Universitario. Para obtener el título de Bachiller y poder ingresar en la Universidad es preciso superar el llamado examen de Estado.

TABLA A1.2. NIVELES EDUCATIVOS SEGUN EL PLAN DE 1938

<table>
<tr><td rowspan="4">E
X
A
M
E
N</td><td colspan="6">BACHILLERATO UNIVERSITARIO</td><td rowspan="4">E
X
A
M
E
N</td></tr>
<tr><td colspan="5">Estudios más perfeccionados</td></tr>
<tr><td colspan="3">Estudios elementales</td><td rowspan="2">4º</td><td rowspan="2">5º</td></tr>
<tr><td>1º</td><td>2º</td><td>3º</td><td>6º</td><td>7º</td></tr>
</table>

A1.3. *LEY DE 26 DE FEBRERO DE 1953 SOBRE LA ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA*

El sistema establecido por esta Ley fue concretado en dos momentos distintos. En 1953, por el mismo ministro, Joaquín Ruiz Jiménez, que impulsó la Ley. En 1957, por su sucesor, Jesús Rubio García-Mina. Las líneas generales del nuevo sistema, tal como aparecen en la Ley, son las siguientes:

El estudio del bachillerato se divide en dos grados: elemental y superior. El primer grado del bachillerato dura cuatro cursos y no puede comenzarse antes del año natural en que el alumno cumpla diez años de edad. Comprende las materias "cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hayan de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título." Al terminar este primer grado, los alumnos deben realizar las pruebas para la obtención del título de bachiller elemental.

Las materias propias del grado elemental son: ***Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno.***

TABLA A1.3. NIVELES EDUCATIVOS SEGÚN EL PLAN DE 1953

<table>
<tr><td rowspan="2">E
X
A
M
E
N</td><td colspan="4">BACHILLERATO ELEMENTAL</td><td rowspan="2">E
X
A
M
E
N</td><td colspan="2">BACHILLERATO SUPERIOR</td><td rowspan="2">E
X
A
M
E
N</td><td rowspan="2">Curso Preuniversitario</td></tr>
<tr><td>1º</td><td>2º</td><td>3º</td><td>4º</td><td colspan="2">Ciencias</td></tr>
<tr><td colspan="4" rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>5º</td><td>6º</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Letras</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td></td><td>5º</td><td>6º</td><td></td><td></td></tr>
</table>

El bachillerato superior dura dos cursos y comprende: a) materias de cultura general comunes a todos los alumnos; b) asignaturas de ciencias o de letras que constituyen una opción vocacional. Las materias obligatorias comunes son: ***Religión, Elementos de Filosofía, Literatura*** (comentario de textos y composición), ***Historia del Arte y de la Cultura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y un idioma moderno.*** Las materias obligatorias para la opción de Letras son ***Latín y Griego***; para la opción de Ciencias, **Matemáticas y Física**. La superación de las pruebas de grado superior habilita para obtener el título de bachiller superior.

Son obligatorias en todos los cursos la Formación del Espíritu Nacional, la Educación Física y, para las alumnas, además, las Enseñanzas del Hogar.

A.1.4. PLAN DE 1953 (*DECRETO DE 12 DE JUNIO DE 1953*)

El horario de clases se ordena de lunes a sábado, sobre la base de veinte clases teóricas por semana en el bachillerato elemental y veinticinco en el superior. Además, se organizan clases prácticas en ciencias e idioma moderno.

El número de clases teóricas semanales dedicadas a las materias humanísticas es el siguiente:

- ***Lengua Española y Literatura.*** 1º, tres (Gramática castellana). 2º, tres. 3º, tres. 4º, tres. 5º, tres. 6º, tres.
- ***Latín.*** 2º, cinco. 3º, cuatro. 4º, tres. 5º Letras, dos. 6º Letras, tres.
- ***Griego.*** 5º Letras, cuatro. 6º Letras, tres.
- ***Geografía.*** 1º, tres. 2º, tres. 6º, dos.
- ***Historia.*** 3º, tres. 4º, tres. 5º, dos.
- ***Filosofía.*** 5º, tres. 6º, tres.

Las materias citadas, en su conjunto, ocupan el siguiente espacio relativo en cada uno de los cursos:

1º. 30 % de las clases teóricas semanales.
2º. 55 % " "
3º. 50 % " "
4º. 45 % " "
5º Letras. 56 % 5º Ciencias. 32%
6º Letras. 56 % 6º Ciencias. 32%

El plan de estudios incluye, para cada asignatura y curso, un cuestionario, orientaciones metodológicas y, en el caso de Lengua y Literatura, un repertorio de lecturas.

El ingreso en centros universitarios exige la superación de un **curso preuniversitario** y de las correspondientes pruebas de madurez. La Ley sobre la Ordenación de las Enseñanzas Medias establece que, en dicho curso, "los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados" y que, además, "los de Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias, temas de Matemática y Física." Posteriormente, la Orden de 30 de diciembre de 1953 añadió precisiones al respecto, pero sin concretar un determinado plan de estudios, hecho que hubiera sido inconsecuente con las intenciones del legislador.

A1.5. PLAN DE 1957 (*DECRETO DE 31 DE MAYO DE 1957*)

Se introduce el concepto de unidad didáctica, como forma de organizar el horario escolar y el tiempo dedicado a cada materia. La unidad didáctica consta de tres cuartos de hora de clase y media hora de permanencia. Durante esta última, el alumno estudia y hace ejercicios bajo la dirección del profesor correspondiente.

El número de unidades didácticas semanales es de veintisiete en cada curso. Para las materias humanísticas su distribución es la siguiente:

- ***Lengua Española y Literatura.*** 1º, seis (Lengua Española). 2º, seis (Lengua Española). 4º, tres (Lengua Española) .6º, seis (Lengua y Literatura Española).
- ***Latín.*** 3º, seis. 4º, tres. 5º Letras, seis. 6º Letras, tres.
- **Griego.** 5º Letras, cuatro. 6º Letras, cuatro.
- ***Geografía.*** 1º, seis (Geografía de España). 2º, cuatro (Geografía universal).
- ***Historia.*** 4º, seis. 6º, tres (Historia del Arte y de la Cultura).
- ***Filosofía.*** 6º, seis.

El espacio relativo de las materias citadas, en su conjunto, dentro del horario de cada curso es el siguiente:

1º. 44,4 % de las horas de clase por semana.

2º. 37 % " "

3º. 22,2 % " "

4º. 44,4 % " "

5º Letras. 37 %. 5º Ciencias. 0 %

6º Letras. 81,4 % 6º Ciencias. 55,5 %

*** El curso preuniversitario**

El Decreto de 13 de septiembre de 1957 configura la estructura del **curso preuniversitario**, en términos a mitad de camino entre la apertura del diseño inicial y la fijación de un plan de estudios estable. La nueva ordenación remite a la concreción anual de los programas del curso, por parte del Ministerio, sobre la base de la estructura siguiente:

1. Materias para todos los alumnos

a) Estudio de un determinado periodo de la vida española vinculado a un escritor (dos conferencias o clases semanales durante todo el curso).

b) Estudio monográfico de un tema actual en sus aspectos religioso, filosófico y social (dos conferencias o clases semanales durante un cuatrimestre).

c) Monografía de un país extranjero, preferentemente iberoamericano.

d) Perfeccionamiento del Idioma moderno cursado en el Bachillerato (cuatro clases semanales durante todo el curso).

2. Materias sólo para los alumnos de la opción de Letras

a) Estudio de una obra latina clásica o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario (tres clases semanales durante todo el curso).

b) Estudio de una obra clásica griega o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario (tres clases semanales durante todo el curso).

3. Materias sólo para los alumnos de la opción de Ciencias

a) Estudio de un capitulo importante de las Matemáticas y resolución de problemas (tres horas semanales durante todo el curso).

b) Estudio de una técnica biológica, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos (tres clases semanales durante un cuatrimestre).

c) Estudio de una técnica física, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos (tres clases semanales durante un cuatrimestre).

4. Cursos monográficos sobre actividades elegidas por cada centro (una conferencia o clase por semana, como mínimo) y visitas a "Centros del Estado y a entidades no estatales".

En 1963 se produce la reforma del **curso preuniversitario** por Decreto de 11 de julio. Entre otras novedades de distinto tipo, la norma establece un plan de estudios fijo (que el Ministerio concretó luego con cuestionarios estables para cada asignatura) en los términos siguientes:

1. Asignaturas comunes a todos los alumnos

- ***Religión: Doctrina Social Católica*** (una clase semanal).
- ***Literatura Española*** (dos clases semanales).
- ***Historia de la Filosofía y de las Ciencias*** (dos clases).
- ***Historia de España*** (dos clases semanales).
- ***Biología*** (dos clases semanales).
- ***Idioma moderno*** (tres clases semanales).

2. Asignaturas específicas de la Sección de Letras

- ***Latín*** (clase diaria).
- ***Griego*** (clase diaria).

3. Asignaturas específicas de la Sección de Ciencias

- ***Matemáticas*** (clase diaria).
- ***Química*** (tres clases semanales).
- ***Física*** (tres clases semanales).

TABLA A1.4. PESO RELATIVO DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN PLANES DE ESTUDIOS ESPAÑOLES

MATERIAS		*Plan 1934*		*Plan 1938*		*Plan 1957*		*Plan 1970*		*Plan 1990 (M.E.C.)*	
		Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
Lengua y Literatura		18	**12,32**	15	**9,25**	17	**10,69**	22 Mín. 30 Máx.	**13,41** **18,29**	21 Mín. 29 Máx.	**12,9** **17,9**
Geografía e Historia		13	**8,90**	15	**9,25**	15	**9,43**	17 Mín. 25 Máx.	**10,36** **15,24**	15 Mín. 29 Máx.	**9,25** **17,90**
Filosofía		10	**6,84**	9	**5,55**	8	**5,03**	8 Mín. 14 Máx.	**4,87** **8,53**	5 Mín. 13 Máx.	**3,08** **8,02**
Latín		18	**12,32**	18	**11,11**	9 Mín. 24 Máx.	**5,66** **15,09**	4 Mín. 12 Máx.	**2,43** **7,31**	-- Mín. 10 Máx.	-- **6,17**
Griego		--		12	**7,40**	-- Mín. 14 Máx.	-- **8,80**	-- Mín. 8 Máx.	-- **4,87**	-- Mín. 8 Máx.	-- **4,93**
Nº HORAS HUMANIDADES	**Mín.**	59	**40,41**	69	**42,59**	49	**30,81**	51	**31,09**	41	**25,3**
	Máx.	59	**40,41**	69	**42,59**	78	**49,05**	79	**48,17**	83	**51,2**
Nº TOTAL HORAS SEMANALES DEL PLAN		146		162		159		164		162	

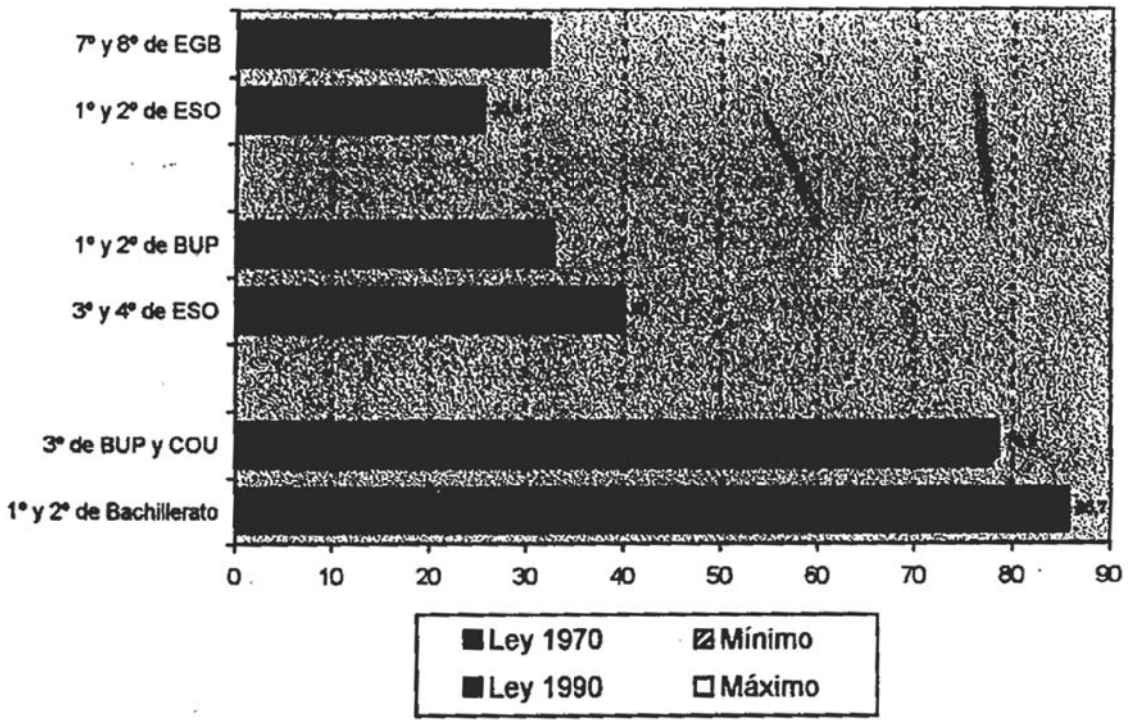
1. El cuadro incluye, para cada una de las materias, el número de clases semanales que establece el plan de estudios respectivo, **en el conjunto de los seis cursos inmediatamente anteriores al ingreso en los estudios universitarios** (los que, en el sistema LOGSE, corresponden a la educación secundaria obligatoria y al bachillerato) y el tanto por ciento que ese número representa en relación con el total de clases semanales del plan de estudios.

2. No se incluye en el cuadro el plan de 1953 y si el de 1957, completado éste con el plan del curso preuniversitario de 1963. La razón es que la ordenación del curso preuniversitario de 1953 no establecía un plan de materias estable, lo que hace difícil su consideración. Por lo demás, dado que el plan de 1957 y el del curso preuniversitario contenían la posibilidad de opciones "Ciencias" o "Letras", el cuadro distingue los datos relativos a una y otra opción.

3. En el caso del plan establecido por la Ley de 1970 se incluyen asimismo los números y porcentajes mínimos y máximos, en función de las posibilidades de opción de los alumnos en 3 de BUP y COU. Los datos incluidos se refieren al modelo último del plan de estudios, tanto para BUP como para COU, después de las sucesivas modificaciones producidas con respecto a los diseños iniciales respectivos.

4. En el caso de la Ley de 1990, se sigue un procedimiento similar. Además, se han adoptado estos criterios: a) Por razones de comodidad y con todas las salvedades que de ello se derivan, se han utilizado solamente los datos correspondientes al currículo del ámbito de gestión del Ministerio. b) No se tienen en cuenta las horas de Religión/actividades de estudio ni las de tutoría. c) En la educación secundaria obligatoria se tienen en cuenta sólo aquellas materias optativas que tienen un currículo establecido por el propio Ministerio y cuyo contenido encaja en alguna de las materias humanísticas. En consecuencia, se asignan dos horas (en los cálculos de "máximos") a Latín, dos a Lengua y Literatura y dos a Geografía e Historia. d) En el bachillerato se han tenido en cuenta las materias obligatorias de modalidad y las optativas vinculadas a una modalidad.

GRÁFICO A1.1. PESO RELATALIVO DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LOS PLANES DE 1970 Y 1990 POR TRAMOS EDUCATIVOS



Fuente: Elaboración INCE a partir de la legislación.

ANEXO 2

PESO RELATIVO DE LAS MATERIAS HUMANÍSTICAS EN LAS DIFERENTES ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

ESO **ANDALUCÍA** HORARIO SEMANAL

Orden 28-10-93 (BOJA 7-12-93)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	3	4	4	3
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 *	3 (1)	2 (1)	3 (1)	3
Tecnología *	3	3	3	3
Música *	3 (1)	2 (1)	3 (1)	3
Optativas**	2	2	2	6
Religión/Actividades alternativas	2	1	2	1
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	28	27	30	30

* En el 4º curso el alumno debe elegir dos de entre las 5 opciones señaladas

** Optativas de Humanidades: *Cultura clásica, Taller Lingüístico, Patrimonio cultural de Andalucía* (2 horas cada una)

(1) Estas dos Áreas son cuatrimestrales, por lo que suman como una sola.

BACHILLERATO **ANDALUCÍA** HORARIO SEMANAL

Orden 29-7-94. (BOJA 18-8-94)

	1º	Horas	2º	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	4	Idioma Extranjero II	2
	Idioma Extranjero I	3	Lengua y Lit. Castellana II	3
	Lengua y Lit. Castellana I	3	Religión/Act. Est	1*
	Religión/Act. Est.	1*		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Segundo Idioma I [3]	2	Segundo Idioma II [3]	3
	1ª Optativa	3/4 [4]	1ª Optativa	3/4 [4]
			2ª Optativa	3/4 [4]
TOTAL		30/31		30/32

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias de Humanidades en las cuatro modalidades son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

[2] Las materias optativas de Humanidades consideradas son: *Patrimonio Artístico de Andalucía, Geografía General, Geografía de Andalucía, Historia de Andalucía, Literatura culta y oral en Andalucía, Literatura Universal, Arte Dramático, Griego II, Psicología, Medios de Comunicación.*

[3] El *Segundo Idioma* es obligatorio

[4] Las optativas que cursen los alumnos sin son específicas de alguna modalidad su horario se amplía de 3 a 4 horas.

ANDALUCÍA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	25*	100	25*	100	27*	100	28*	100	29,5*(5)	100	30*(5)	100	164.5*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	3	12	4	16	4-6 (1)	14,8-22,2	3	10,7	3-6 (6)	10,1-20,3	3-9 (9)	10-30	20-31	12,2-18,6
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	12	3	12	3	11,1	3-5 (2)	10,7-17,8	0-10(7)	0-33,8	3-17 (10)	10-56,6	15-41	9,1-24,9
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	7,1	4-7 (8)	13,5-23,7	0-4 (11)	0-13,3	6-13	3,6-7,9
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2 (4)	0-7,1	0-4	0-13,5	0-4	0-13,3	0-10	0-6,1
GRIEGO	-	0	-		-	-	-		0-4	0-13,5	0-3	0-10	0-7	0-4,3

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	6	24	7	28	7	25,9	8	28,6	7	23.7	6	20	41	24,9
MÁXIMO	6	24	7	28	9	33,3	12	42,9	21,5 (5)	72,8	24 (5)	80	79.5	48,3

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*

(1) En el máximo se ha considerado la optativa: *Taller lingüístico*

(2) En el máximo se ha considerado la optativa *Patrimonio cultural de Andalucía*

(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*

(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*

(5) El total de horas de 1º y 2º de Bachillerato es el promedio del horario semanal global, según las optativas sean de 3 o 4 horas. (Ver nota 4 del horario semanal de Andalucía).

(6) Se ha asignado la materia optativa denominada *Medios de comunicación* al primer curso

(7) Se ha considerado para el máximo la materia de modalidad *Historia del mundo contemporáneo* y las optativas *Geografía General y Geografía de Andalucía.*

(8) Se ha considerado para el máximo la optativa *Psicología*

(9) Se ha considerado para el máximo dos optativas de las tres siguientes: *Literatura Universal, Literatura culta y oral de Andalucía, Arte Dramático*

(10) Se ha considerado para el máximo la *Historia* como materia común, las 2 materias propias de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte* y las optativas *Patrimonio Artístico de Andalucía, Historia de Andalucía*

(11) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Orden 28-2-96 (BOE 5-3-96)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	3	3	3	3
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Lengua Catalana y Literatura	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	1,5	1,5	1	2
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	30,5	30,5	32	32

* En el 4º curso el alumno debe elegir dos de entre las 5 opciones señaladas

** Optativas de Humanidades: *Cultura clásica, Los Procesos de Comunicación. Taller de Teatro, Conservación y recuperación del patrimonio cultural.* (2 horas cada una)

Orden 12-11-92. (BOE 20-11-92)

	1º	Horas	2º	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Idioma Extranjero II	3
	Idioma Extranjero I	3	Lengua y Literatura Castellana II	2
	Lengua y Literatura Castellana I	3	Lengua y Literatura Catalana	2
	Lengua y Literatura Catalana	3	Religión/Act. Est	1*
	Religión/Act. Est.	1*		
	Tutoría	1		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Optativa	4	1ª Optativa	4
			2ª Optativa	4
TOTAL		32		31

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias de Humanidades propias de modalidad consideradas son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

[2] Las materias optativas de Humanidades consideradas son: *Griego II, Literatura, Latín I y II, Psicología*

BALEARES

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%.	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	28*	100	28*	100	30*	100	29*	100	30*	100	30*	100	175*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	3	10,7	3	10,7	3-5 (1)	10-16,6	3-5 (1)	10,3-17,2	3-7 (5)	10-23,3	2	6,6	17-25	9,7-14,2
LENGUA CATALANA Y LITERATURA	3	10,7	3	10,7	3	10	3	10,3	3	10	2	6,6	17	13,1
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	10,7	3	10,7	3	10	3-5 (2)	10-17,2	0-4 (6)	0-13,3	3-11 (8)	10-36,6	15-29	8,5-16,5
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	6,8	3-7 (7)	10-23,3	0-4 (9)	0-13,3	3-13	1,7-7,4
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2 (4)	0-6,8	0-4	0-13,3	0-4	0-13,3	0-10	0-5,7
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-13,3	0-4	0-13,3	0-8	0-4,5

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	9	32,1	9	32,1	9	30	11	37.9	9	30	7	23,3	54	30,9
MÁXIMO	9	32,1	9	32,1	11	36,7	15	51,7	25	83,3	27	90	96	54,9

BALEARES

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	25*	100	25*	100	27*	100	26*	100	27*	100	28*	100	158*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	3	12	3	12	3-5 (1)	11,1-18,5	3-5 (1)	11,5-19,2	3-7 (5)	11,1-25,9	2	7,1	17-25	10,7-15,8
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	12	3	12	3	11,1	3-5 (2)	11,5-19,2	0-4 (6)	0-14,8	3-11 (8)	10,7-39,2	15-29	9,4-18,3
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	7,6	3-7 (7)	11,1-25,9	0-4 (9)	0-14,2	3-13	2-8,2
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2 (4)	0-7,6	0-4	0-14,8	0-4	0-14,2	0-10	0-6,3
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-14,8	0-4	0-14,2	0-8	0-5,0

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	6	24	6	24	6	22,2	8	30,8	6	22,2	5	17,9	37	23,4
MÁXIMO	6	24	6	24	8	29,6	12	46,2	22	81,5	25	89,3	79	50

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*

(1) En el máximo se han considerado las dos siguientes optativas: *Taller de teatro* y *Procesos de comunicación*. Una se ha asignado a tercer curso y la otra a cuarto

(2) En el máximo se ha considerado la optativa *Conservación y recuperación del patrimonio cultural*

(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*

(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*

(5) Se ha asignado la materia optativa denominada *Literatura* al primer curso

(6) Se ha considerado para el máximo *Historia del mundo contemporáneo*

(7) Se ha considerado para el máximo la optativa *Psicología*

(8) Se ha considerado para el máximo las 2 materias propias de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte*

(9) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Orden 13-6-96 (BOC 19-6-96)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	4	4	4	4
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Matemáticas	3	4	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 *	1	1	2	3
Optativas **	2	2	2	4
Religión/Actividades estudio	2	1	1	2
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	28	28	30	30

* En el 4º curso el alumno debe elegir dos de entre las 5 opciones señaladas

** En 1º y 2º curso las dos horas de optativas corresponden al *Segundo Idioma Extranjero* que es obligatoria. La *Cultura Clásica y Segundo Idioma Extranjero* podrán ser elegidas y cursadas por el alumno en tercero, en cuarto, o en ambos cursos. El resto de la optativas ofertadas (*Conservación y recuperación del patrimonio cultural, Procesos de comunicación, Cultura clásica. Canarias: tierra sin fronteras. Teatro)* podrán ser cursadas en tercero o en cuarto pero no en ambos.

Orden 14-6-95. (BOE 7-7-95). Orden 6-6-96 (BOC 12-6-96)

	1°	Horas	2°	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Idioma Extranjero II	3
	Idioma Extranjero I	3	Lengua y Lit. Castellana II	3
	Lengua y Lit. Castellana I	3	Act. Est	1*
	Religión/Act. Est.	2*		
	Tutoría	1		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Optativa	4	1ª Optativa	4
			2ª Optativa	4
TOTAL		30		30

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias propias de modalidad que tienen un carácter humanístico son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

[2] Las materias optativas consideradas de Humanidades: *Historia de Canarias* (en las 4 modalidades), *Historia de la filosofía* (en las 4 modalidades), *Literatura Canaria, Griego II*

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	25*	100	26*	100	28*	100	27*	100	27*	100	29*	100	162*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	16	4	15,3	4-6 (1)	14,2-21,4	4-6 (1)	14,8-22,2	3-7 (5)	11,1-25,9	3	10,3	22-30	13,5-18,5
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	12	3	11,5	3-5 (2)	10,7-17,8	3-5 (2)	11,1-18,5	0-8 (6)	0-29,6	3-11 (8)	10,3-37,9	15-35	9,2-21,6
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	7,4	3-7 (7)	11,1-25,9	0-4 (9)	0-13,7	5-13	3,0-8,0
LATÍN	-	0	-		0-2 (4)	0-7,1	0-2 (4)	0-7,4	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-12	0-7,4
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-8	0-4,9

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	7	28	7	26,9	7	25	9	33,3	6	22,2	6	20,7	42	25,9
MÁXIMO	7	28	7	26,9	9	32,1	13	48,1	22	81,5	26	89,7	84	51,9

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*
(1) En el máximo se han considerado las dos optativas siguientes: *Procesos de Comunicación* y *Teatro*. Una se ha asignado a tercer curso y la otra a cuarto.
(2) En el máximo se han considerado la optativas: *Canarias, tierra sin fronteras* y *Conservación y recuperación del patrimonio cultural.* Una se ha asignado a tercer curso y la otra a cuarto.
(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*
(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica* que podrá ser elegida y cursada por el alumno en tercero, en cuarto, o en ambos cursos.
(5) Se ha asignado la materia optativa denominada *Literatura Canaria* al primer curso
(6) Se ha considerado para el máximo la materia común *Historia* y las 2 materias específica de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte*
(7) Se ha considerado para el máximo la optativa *Historia de la Filosofía*
(8) Se ha considerado para el máximo la específica de modalidad *Historia del mundo contemporáneo* y la optativa *Historia de Canarias*
(9) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Decretos 96/1992 de 28-4-92 y 223/1992, de 25-9-92 (DOGC de 15-5-92 y de 25-9-92)

ÁREAS	CRÉDITOS/HORAS POR CURSOS *			
	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	1,5	1,5	1,5	1,5
Lengua Catalana y Literatura	1,5	1,5	1,5	1,5
Estructuras lingüísticas	1	1	0,5	0,5
Lengua Extranjera	2	2	2	2
Matemáticas	2	2	2	2
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	2	2	2	2
Ética	-	-	-	-
Educación Física	2	2	2	2
Ciencias de la Naturaleza	2	2	2	2
Educación Plástica y Visual	1	1	1	1
Tecnología	2	2	2	2
Música	1	1	1	1
Cultura clásica **	-	-	1,5	1,5
Segunda lengua extranjera **	1,5	1,5	1,5	1,5
Religión/Actividades alternativas **	1,5	1,5	1,5	1,5
Créditos de síntesis	1	1	1	1
Créditos variables ***	6	6	6	6
TOTAL	29	29	30	30

* El sistema de créditos distribuye el horario por ciclo completo. A cada crédito le corresponden 35 horas. Con el fin de permitir la comparación con el horario de otras Administraciones Educativas, el reparto de créditos por curso en la tabla es el promedio por materia/área del conjunto del ciclo.

** Los créditos expresados para *Cultura clásica, Segunda lengua extranjera y Religión*, la normativa de la Generalitat de Cataluña las incluye en los créditos variables, aunque haciendo reserva expresa de una parte de éstos para estas materias, por lo que en la tabla se reflejan separadamente.

*** Durante el segundo ciclo (3º y 4º), todos los alumnos cursarán obligatoriamente 2 créditos variables de Lengua -la norma no precisa en cual de las tres materias del Área de Lengua-, 1 de Lengua extranjera, 1 de Matemáticas y 1 de Ciencias Sociales. Estos créditos se repartirán por igual entre 3º y 4º curso.

Decreto 82/1996 de 5 de marzo (DOG del 13-3-96). Resolución de 30-6-97

	1º	Créditos/Horas	2º	Créditos/Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Lengua extranjera	2
	Lengua extranjera	2	Lengua Castellana y Literatura	2
	Lengua Castellana y Literatura	2	Lengua Catalana y Literatura	2
	Lengua Catalana y Literatura	2	Tutoría	1
	Religión/Act. Est.	2*		
	Tutoría	1		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	18	Tres materias	20
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Optativas		Optativas	
TOTAL		30		30

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] La Generalitat de Cataluña asigna a las materias de modalidad y a las optativas 38 créditos. En el cuadro se ha hecho el promedio entre los dos cursos. La norma citada, art. 11, dice que el alumno tiene que cursar como mínimo 6 materias propias de modalidad. El alumno tiene que escoger materias optativas hasta llegar al total de los 38 créditos, incluyéndose obligatoriamente entre ellas un trabajo de investigación, preferentemente en el 2º curso, al que corresponde 2 créditos y una estancia en la empresa, con una duración de unas 70 horas. Las materias consideradas de Humanidades propias de modalidad son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego, Literatura castellana, Literatura catalana.* Cada una de estas materias tiene asignados 3 créditos.

[2] Las materias optativas consideradas de Humanidades son: *Ampliación de Griego, Literatura universal, Historia de Cataluña, Psicología.* Cada una de estas materias tiene asignados 2 créditos

CATALUÑA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	25*	100	26*	100	28*	100	28*	100	29*	100	29*	100	165*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	2	8	2	7,7	2[1]	7,1	2	7,1	2-7 [4]	6,9-24,1	2	6,9	12-17	7,2-10,3
LENGUA CATALANA Y LITERATURA	2	8	2	7,7	2	7,1	3	10,7	2	6,9	2-5	6,9-17,2	13-16	7,8-9,6
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA	2	8	2	7,7	2	7,1	2	7,1	0-3 [5]	0-10,3	3-9[7]	10.3-31	11-20	6,7-12,1
FILOSOFÍA	-	-	-		-	-	1[2]	3,6	3-5 [6]	10.3-17,2	0-3[8]	0-10,3	4-9	2,4-5,5
LATÍN	-	-	-		-	-	0-2 [3]	0-7,1	0-3	0-10,5	0-3	0-10,3	0-8	0-4,8
GRIEGO	-	-	-		-	-	-	-	0-3	0-10,3	0-2	0-6,9	0-5	0-3
OTROS CRÉDITOS VARIABLES **	0-3	0-12	0-3	0,11,5	0-3	0-10,7	0-6	0-21,4	-	-	-	-	0-15	0-9

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	6	24	6	23,1	6	21,4	8	28,6	7	24,1	7	24,1	40	24,2
MÁXIMO **	9	36	9	34,6	9	32,1	16	57,1	23	79,3	24	82,8	90	54,5

CATALUÑA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	23*	100	24*	100	26*	100	25*	100	27*	100	27*	100	152*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	2	8,7	2	8,3	2 [1]	7,7	2	8	2-7 [4]	7,4-25,9	2	7,4	12-17	7,9-11,2
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA	2	8.7	2	8,3	2	7,7	2	8	0-3 [5]	0-11,1	3-9 [7]	11,1-33,3	11-20	7,2-13,2
FILOSOFÍA	-	-	-	-	-	-	1 [2]	4	3-5 [6]	11.1-18,5	0-3 [8]	0-11,1	4-9	2,6-5,9
LATÍN	-	0	-	-	-	-	0-2 [3]	0-8	0-3	0-11,1	0-3	0-11,1	0-8	0-5,3
GRIEGO	-	0	-	-	-	-	-	-	0-3	0-11,1	0-2	0-7,4	0-5	0-3,3
OTROS CRÉDITOS VARIABLES **	0-3	0-13	0-3	0-12,5	0-3	0-11,5	0-6	0-24	-	-	-	-	0-15	0-9,8

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria. NO incluida la *Lengua Catalana y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	4	17	4	16,7	4	15,4	5	20	5	18,5	5	18,5	27	17,8
MÁXIMO	7	30,4	7	29,2	7	26,9	13	52	21	77,8	19	70,4	74	48,7

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*
** Incluidos créditos variables en la ESO, pero no otras optativas en bachillerato.
(1) No se han considerado optativas
(2) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*
(3) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*
(4) Se ha considerado para el máximo las optativas *Literatura universal* y *Literatura catalana* o *Literatura castellana*
(5) Se ha considerado para el máximo la materia propia de modalidad *Historia del mundo contemporáneo* y la optativa *Historia de Cataluña*
(6) Se ha considerado para el máximo la optativa *Psicología*
(7) Se ha considerado para el máximo las 2 materias propias de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte*
(8) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Orden 19-6-96 (DOG 11-7-96)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	4	2	3	3
Lengua Gallega y Literatura	4	2	3	3
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Matemáticas	3	3	3	3
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	4
Ética	-	-	-	-
Educación Física	2	2	2	2
Ciencias de la Naturaleza	3	3	3	-
Física y Química *	-	-	-	3
Biología y Geología *	-	-	-	3
Educación Plástica y Visual *	3	-	2	3
Tecnología *	-	4	3	3
Música *	-	3	2	3
Optativas**	2	2	2	6**
Religión/Actividades alternativas	2	2	2	1
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	30	30	32	32

* En el 4º curso el alumno debe elegir dos de entre las 5 opciones señaladas

** En el 4º curso el alumnado deberá cursar 2 optativas de tres horas.

Orden 16-2-95. (DOG 27-3-95)

	1º	Horas	2º	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Idioma Extranjero II	3
	Idioma Extranjero I	3	Lengua Castellana y Literatura	3
	Lengua Castellana y Literatura	3	Lengua Gallega y Literatura	3
	Lengua Gallega y Literatura	3		
	Religión/Act. Est.	2*		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Optativa	4	1ª Optativa	4
			2ª Optativa	4
TOTAL		32		32

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias específicas de modalidad que tienen un carácter humanístico son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

[2] Las materias optativas consideradas de Humanidades son: *Griego II, Literatura universal contemporánea, Literatura gallega del siglo XX, Literaturas hispánicas, Historia y geografía de Galicia, Historia del Arte, Ética y Filosofía del Derecho*

GALICIA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Gallega y Literatura*.

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	27*	100	27*	100	29*	100	30*	100	30*	100	32*	100	175*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	14,8	2	7,4	3-5[1]	10,3-17,4	3	10	3-7 [5]	10-23,3	3-11[8]	9,3-34,3	18-32	10,2-18,2
LENGUA GALLEGA Y LITERATURA	4	14,8	2	7,4	3	10,3	3	10	3	10	3	9,3	18	10,2
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	11,1	3	11,1	3	10,3	4 [2]	13,3-20	0-4 [6]	0-13,3	3-15 [9]	9.3-46,8	16-32	9,1-18,2
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	0-2 [3]	0-6,6	3-7 [7]	10-23,3	0-4 [10]	0-12,5	3-13	1,7-7,4
LATÍN	-	0	-		-	-	0-3[4]	0-10	0-4	0-13,3	0-4	0-12.5	0-11	0-6,2
GRIEGO	-	0	-		-	-	-		0-4	0-13,3	0-4	0-12,5	0-8	0-4,5

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Gallega y Literatura*.

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	11	40,7	7	25,9	9	31	10	33,3	9	30	9	28,1	55	31,4
MÁXIMO	11	40,7	7	25,9	11	37,9	15	50	25	83,3	29	90.6	98	56

GALICIA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Gallega y Literatura*.

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	23*	100	25*	100	26*	100	27*	100	27*	100	29*	100	157*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	16	2	8	3-5[1]	11,5-19,2	3	11,1	3-7[5]	11,1-25,9	3-11[8]	10,3-37,9	18-32	11,4-20,3
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	13	3	12	3	11,5	4[2]	14,8	0-4[6]	0-14,8	3-15[9]	10,3-51,7	16-32	10,1-20,3
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	0-2[3]	0-7,4	3-7[7]	11,1-25,9	0-4[10]	0-13,7	3-13	1,9-8,2
LATÍN	-	0	-		-	-	0-3[4]	0-11,1	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-11	0-7,0
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-8	0-5,0

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Gallega y Literatura*.

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	7	30,4	5	20	6	23,1	7	25,9	6	22,2	6	20,7	37	23,6
MÁXIMO	7	30.4	5	20	8	30,8	12	44,4	22	81,5	26	89,7	80	51

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*
(1) En el máximo se ha considerado la optativa *Técnicas de expresión escrita*
(2) No hay oferta de optativas relacionadas con el Área de Ciencias Sociales
(3) En el currículo gallego no se asigna ninguna hora a *La vida moral y la reflexión ética,* aunque la normativa gallega (O. 25-4-94) recoge que los contenidos de esta materia podrán organizarse en el último curso de la etapa
(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*
(5) Se ha asignado la materia optativa denominada *Literatura universal contemporánea* al primer curso
(6) Se ha considerado para el máximo *Historia del mundo contemporáneo*
(7) Se ha considerado para el máximo la optativa *Ética y Filosofía del Derecho*
(8) Además de la materia común se han considerado las optativas *Literatura Gallega del siglo XX* y *Literaturas hispánicas*
(9) Se ha considerado para el máximo las 2 materias propias de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte* y la optativa *Historia y Geografía de Galicia*
(10) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Orden 28-2-96 (BOE 5-3-96)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	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 5 opciones señaladas

** Optativas de Humanidades: *Cultura clásica. Los Procesos de Comunicación. Taller de Teatro, Conservación y recuperación del patrimonio cultural.* (2 horas cada una)

BACHILLERATO **MEC** HORARIO SEMANAL

Orden 12-11-92. (BOE 20-11-92)

	1º	Horas	2º	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Idioma Extranjero II	3
	Idioma Extranjero I	3	Lengua y Lit. Castellana II	3
	Lengua y Lit. Castellana I	3	Religión/Act. Est	1*
	Religión/Act. Est.	1*		
	Tutoría	1		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Optativa	4	1ª Optativa	4
			2ª Optativa	4
TOTAL		29		30

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias de Humanidades propias de modalidad consideradas son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

[2] Las materias optativas de Humanidades consideradas son: *Griego II, Literatura, Latín I y II, Psicología*

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	26*	100	25*	100	28*	100	27*	100	27*	100	29*	100	162*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	15.3	3	12	4-6 (1)	14,2-21,4	4-6	14,8-22,2	3-7 (5)	11,1-25,9	3	10,3	21-29	12,9-17,9
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	11,5	3	12	3	10,7	3-5 (2)	11,1-18,5	0-4 (6)	0-14,8	3-11 (8)	10,3-37,9	15-29	9,2-17,9
FILOSOFÍA	-	0	-		-		2 (3)	7,4	3-7 (7)	11,1-25,9	0-4 (9)	0-13,7	5-13	3,0-8,0
LATÍN	-	0	-		-		0-2 (4)	0-7,4	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-10	0-6,1
GRIEGO	-	0	-		-		-		0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-8	0-4,9

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	7	26,9	6	24	7	25	9	33,3	6	22,2	6	20,7	41	25,3
MÁXIMO	7	26,9	6	24	9	32,1	13	48,1	22	81,5	26	89,7	83	51,2

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*
(1) En el máximo se han considerado las dos optativas siguientes: *Procesos de Comunicación* y *Taller de teatro*. Una se ha asignado a tercer curso y la otra a cuarto.
(2) En el máximo se ha considerado la optativa *Conservación y recuperación del patrimonio cultural*
(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*
(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*
(5) Se ha asignado la materia optativa denominada *Literatura* al primer curso
(6) Se ha considerado para el máximo *Historia del mundo contemporáneo*
(7) Se ha considerado para el máximo la optativa *Psicología*
(8) Se ha considerado para el máximo las 2 materias propias de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte*
(9) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Decreto Foral 135/1997 de 19-5 (BON 30-5-97)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS							
	MODELO D				MODELO A			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	3	3	3	3	4	4	4	4
Lengua Vasca y Literatura	3	3	3	3	-	-	-	-
Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemáticas	4	4	4	3	4	3	4	4
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	3	3	3	3	3
Ética	-	-	-	2	-	-	-	2
Educación Física	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciencias de la Naturaleza	3	3	3	-	3	3	4	-
Física y Química **	-	-	-	3	-	-	-	3
Biología y Geología **	-	-	-	3	-	-	-	3
Educación Plástica y Visual	-	2	2	-	-	3	2	-
Tecnología **	2	2	-	3	2	3	-	3
Música	2	-	2	-	3	-	2	-
Optativas	2	2	2	2	3	3	3	3
Religión/Actividades alternativas	2	2	2	2	2	2	2	2
Tutoría	-	-	-	-	-	-	-	-
Cultura clásica **	-	-	-	3	-	-	-	3
Literatura universal/Geografía Económica **	-	-	-	3	-	-	-	3
Iniciación profesional/T.V.A.	-	-	-	3	-	-	-	3
	29	29	29	29	29	29	29	29

* En Navarra hay dos modelos con horarios diferentes: el denominado D que incluye como obligatoria la Lengua Vasca y el denominado A que no incluye esta lengua. En la tabla recogemos ambos modelos de horarios.

** En el 4º curso el alumno debe elegir una de las tres siguientes opciones:

Opción A: *Física-Química* *Biología-Geología.*

Opción B: *Cultura Clásica* *Literatura Universal/Geografía Económica*

Opción C: *Tecnología* *Iniciación Profesional/T.V.A.*

BACHILLERATO **NAVARRA** HORARIO SEMANAL

Orden Foral 43/1998 de 17 de febrero (BON 20-4-198) *

	1º	Horas		2º	Horas	
		D	G		D	G
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	2	Historia	4	4
	Filosofía	4	4	Idioma Extranjero II	3	3
	Idioma Extranjero I	3	3	Lengua Castellana y Literatura II	3	3
	Lengua Castellana y Literatura I	3	3	Lengua Vasca y Literatura	3	-
	Lengua Vasca y Literatura	3	-			
	Religión/Act. Est.	2*	2*			
MATERIAS DE MODALIDAD	Tres materias	4 h. cada una		Tres materias	4 h. cada una	
MATERIAS OPTATIVAS	Optativa		3	1ª Optativa		3
				2ª Optativa		4
TOTAL		32	29		32	29

* En la Orden Foral se incluyen tres modelos de horarios: A, D y G. El A con Lengua Vasca y Literatura como optativa obligada, el D con Lengua Vasca y Literatura como materia común y el G sin esta Lengua, que aparece como optativa de libre elección. En la tabla se reflejan los horarios de los modelos D y G.

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

(1) Las materias de Humanidades propias de modalidad consideradas son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

(2) Las materias optativas de Humanidades consideradas son: *Geografía e historia de Navarra, Griego II, Literatura española y universal*

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria. Modelos D (ESO y Bachillerato). Incluye la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	27*	100	27*	100	27*	100	27*	100	30*	100	32*	100	170*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	3	11,1	3	11,1	3	11,1	3-6 (1)	11,1-22,2	3	10	3-7 (5)	9,3-21,8	18-25	10,5-14,7
LENGUA VASCA Y LITERATURA	3	11,1	3	11,1	3	11,1	3	11,1	3	10	3	9,3	18	10,5
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	11,1	3	11,1	3	11,1	3-6 (2)	11,1-22,2	0-4 (6)	0-13,3	4-15 (7)	12,5-46,8	16-34	9,4-20
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	7,4	4	13,3	0-4 (8)	0-12,5	6-10	3,5-5,8
LATÍN	-	0	-		0-2 (4)	0-7,4	0-3 (4)	0-11,1	0-4	0-13,3	0-4	0-12,5	0-13	0-7,6
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-13,3	0-4	0-12,5	0-8	0-4,7

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria. Modelos D (ESO y Bachillerato). Incluye la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	9	33,3	9	33,3	9	33,3	11	40,7	10	33,3	10	31,3	58	34,1
MÁXIMO	9	33,3	9	33,3	11	40,7	17	63	22	73,3	29	90,6	97	57,1

NAVARRA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria. Modelo A para la ESO y el modelo G para el Bachillerato. Estos modelos NO incluyen la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	27*	100	27*	100	27*	100	27*	100	27*	100	29*	100	164*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	14,8	4	14,8	4	14,8	4-10 (1)	14,8-37	3-6 (9)	11,1-22,2	3-7 (5)	10,3-24,1	22-35	13,4-21,3
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	11,1	3	11,1	3	11,1	3-6 (2)	11,1-22,2	0-4 (6)	0-14,8	4-15 (7)	10,3-37,9	16-34	9,7-20,7
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	7,4	4	14,8	0-4 (8)	0-13,7	6-10	3,6-6,0
LATÍN	-	0	-		0-3 (4)	0-11,1	0-3 (4)	0-11,1	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-14	0-8,5
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-8	0-4,8

Tabla B. **Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria. Modelo A para la ESO y el modelo G para el Bachillerato. Estos modelos NO incluyen la *Lengua Vasca y Literatura***

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	7	25,9	7	25,9	7	25,9	9	33,3	7	25,9	7	24,1	44	26,8
MÁXIMO	7	25,9	7	25,9	10	37	18	66,7	22	81,5	26	89,7	90	54,9

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*

(1) En el máximo se ha considerado la materia de la Opción B: *Literatura Universal*, y en el modelo A, además de la anterior, la optativa: *Lengua Vasca y Literatura*

(2) En el máximo se ha considerado la optativa de *Geografía Económica*

(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*

(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica.* Los alumnos pueden cursarla en 3° y en 4° curso.

(5) Se ha asignado la materia optativa *Literatura española y universal*

(6) Se ha considerado para el máximo materia propia de modalidad *Historia del mundo contemporáneo*

(7) Se ha considerado para el máximo las 2 materias propias de modalidad *Geografía e Historia del Arte* y la optativa de tipo I: *Geografía e Historia de Navarra*

(8) Se ha considerado la materia propia de modalidad *Historia de la Filosofía*

(9) Corresponde a la optativa en el modelo G de Bachillerato: *Lengua Vasca y Literatura*

ESO **PAÍS VASCO** HORARIO SEMANAL *

Decreto 213/1994 de 21-6 (BOPV 17-8-94). Decreto 25/1996 de 23-1 (BOPV 26-1-96)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	4º
Lengua Castellana y Literatura	4	3	4	3
Lengua Vasca y Literatura	4	3	4	3
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Matemáticas	4	4	3	3
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	3	2,5	3
Ética	-	-	-	-
Educación Física	2	2	2	2
Ciencias de la Naturaleza **	2	3	4	2,5
Educación Plástica y Visual **	1	1	1	2,5
Tecnología **	2	2	2,5	2,5
Música **	1	1	1	2,5
Optativas ***	2	2	3	5
Religión/Actividades alternativas	1	2	1	2
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	30	30	30	30

* El País Vasco establece las horas de cada Área de forma conjunta para cada ciclo. Los centros están autorizados a distribuir el total de horas de Área o Materia en unidades temporales distintas a la semana. En la tabla recogemos un modelo de horario de los dos más característicos, aunque es una simple propuesta de la administración a los centros.

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

*** En 3º curso el alumno deberá cursar 2 optativas de 1,5 horas semanales cada una y en 4º curso otras dos de 2,5 horas.

Las optativas de Humanidades consideradas son: *Taller de conservación y recuperación del patrimonio y cultura populares, Taller de investigación del entorno socio-cultural, Taller de Dramatización. Taller de investigación histórico-geográfico, Taller de prensa, Cultura clásica.*

Decreto 97/1997, 29 abril (BOPV 7-5-97). Decreto 180/1997 de 22-7 (BOPV 28 y 29-8-97).

	1º	Horas	2º	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Idioma Extranjero II	3
	Idioma Extranjero I	3	Lengua Castellana y Literatura II	3
	Lengua Castellana y Literatura I	3	Lengua Vasca y Literatura	3
	Lengua Vasca y Literatura	3		
	Religión/Act. Est.	2*		
	Tutoría	1		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS	Optativa	4	1ª Optativa	4
			2ª Optativa	4
TOTAL		33		32

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias de Humanidades propias de modalidad consideradas son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

PAÍS VASCO

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	28*	100	27*	100	28*	100	27*	100	30*	100	32*	100	172*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	14,2	3	11,1	4-7 (1)	14,2-25	3	11,1	3	10	3-7 (5)	9,3-21,8	20-27	11,6-15,6
LENGUA VASCA Y LITERATURA	4	14,2	3	11,1	4	14,2	3	11,1	3	10	3	9,3	20	11,6
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	10.7	3	11,1	3	10,7	3-5,5 (2)	11,1-20,3	0-8 (6)	0-26,6	3-7 (8)	9,3-21.8	15-29.5	8,7-17,1
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	0-2 (3)	0-7,4	3-7 (7)	10-23,3	0-4 (9)	0-12,5	3-13	1,7-7,5
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2,5 (4)	0-9,2	0-4	0-13,3	0-4	0-12,5	0-10,5	0-6,1
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	-	-	0-4	0-12,5	0-4	0-2,3

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, incluida la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	11	39.3	9	33,3	11	39,3	9	33,3	9	30	9	28,1	58	33,7
MÁXIMO	11	39.3	9	33,3	14	50	16	59,3	25	83,3	29	90,6	104	60,5

PAÍS VASCO

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	24*	100	24*	100	24*	100	24*	100	27*	100	29*	100	152*	100
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	4	16,6	3	12,5	4-7 (1)	16,6-29,1	3	12,5	3	11,1	3-7 (5)	10,3-24,1	20-27	13,1-17,7
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	12,5	3	12,5	3	12,5	3-5,5(2)	12,5-22,9	0-8 (6)	0-29,6	3-7(8)	10,3-24,1	15-29.5	9,8-19,4
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	0-2 (3)	0-8,3	3-7 (7)	11,1-25,9	0-4 (9)	0-13,7	3-13	1,9-8,5
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2,5(4)	0-10,4	0-4	0-14,8	0-4	0-13,7	0-10.5	0-6,9
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-			0-4	0-13,7	0-4	0-2,6

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, NO incluida la *Lengua Vasca y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	7	29,2	6	25	7	29,2	6	25	6	22,2	6	20,7	38	25
MÁXIMO	7	29,2	6	25	10	41,7	13	54,2	22	81,5	26	89,7	84	55,3

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*
(1) En el máximo se han considerado dos optativas del Área de Lengua: *Taller de Dramatización* y *Taller de Prensa* (1,5 horas cada una)
(2) En el máximo se ha considerado una optativa del Área de Ciencias Sociales denominada *Taller de Investigación histórico-geográfico*
(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética.* Aunque en el horario tipo elegido no hay oferta concreta de horas, se podrá organizar como materia en el último curso.
(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*
(5) Se ha asignado la materia optativa *Literatura contemporánea*
(6) Se ha considerado para el máximo las dos materias propias de modalidad: *Historia del mundo contemporáneo* e *Historia del Arte.*
(7) Se ha considerado para el máximo la optativa *Psicología y Sociología*
(8) Se ha considerado para el máximo la materia propia de modalidad: *Geografía*
(9) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

Resolución 21-7-97 (DOGV de 31-7-97, corregido en DOGV de 2-9-97)

ÁREAS	HORAS POR CURSOS			
	1º	2º	3º	4º
Castellano: Lengua y Literatura	3	3	3	3
Valenciano: Lengua y Literatura	3	3	3	3
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Matemáticas	3	4	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 *	1,5	1,5	2	3
Tecnología *	2	2	3	3
Música *	1,5	1,5	2	3
Optativas**	2	2	2	4
Religión/Actividades alternativas	2	1	1	2
Tutoría	1	1	1	1
TOTAL	30	30	32	32

* En el 4º curso el alumno debe elegir dos de entre las 5 opciones señaladas

** Optativas de Humanidades: *Cartografía; El Entorno: taller del geógrafo y del historiador; Dramatización/Teatro; Redacción y diseño de prensa; Cultura clásica*..... (2 horas cada una)

BACHILLERATO **VALENCIA** HORARIO SEMANAL

Resolución 21-7-97 (DOGV 31-7.97)

	1º	Horas	2º	Horas
MATERIAS COMUNES	Educación Física	2	Historia	3
	Filosofía	3	Lengua Extranjera II	3
	Lengua Extranjera I	3	Castellano: Lengua y Literatura II	2
	Castellano: Lengua y Literatura I	3	Valenciano: Lengua y Literatura II	2
	Valenciano: Lengua y Literatura I	3		
	Religión/Act. Est.	2*		
	Tutoría	1		
MATERIAS DE MODALIDAD [1]	Tres materias	4 h. cada una	Tres materias	4 h. cada una
MATERIAS OPTATIVAS [2]	Optativa	3/4[3]	1ª Optativa	4
			2ª Optativa	4
TOTAL		32/33		30

* La religión será voluntaria para los alumnos. La organización de actividades para el alumnado que no curse dicha materia se realizará de acuerdo con lo establecido en las disposiciones legales vigentes

[1] Las materias de Humanidades propias de modalidad consideradas son: *Historia del Arte, Hª del mundo contemporáneo, Geografía, Historia de la Filosofía, Latín I y II, Griego*

[2] Las materias optativas de Humanidades consideradas son: *Psicología, Valenciano: lengua e imagen, Castellano: lenguaje y documentación, Historia del Arte, Referentes clásicos de las manifestaciones culturales modernas, Griego I y II, Historia del mundo contemporáneo, Historia de la Filosofía, Latín II, Literatura contemporánea (valenciano), Literatura contemporánea (castellano), Geografía e Historia del País Valenciano.*

[3] Si la optativa de 1º curso es específica de modalidad serán 4 horas.

VALENCIA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, incluido el *Valenciano: Lengua y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	27*	100	28*	100	30*	100	29*	100	29,5*	100	30*	100	173,5*	100
CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA	3	11,1	3	10,7	3-5 (1)	10-16,6	3-5 (1)	10,3-17,2	3-6 (5)	10,1-20,3	2-6 (10)	6,6- 20	17-28	9,7-16,1
VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA	3	11,1	3	10,7	3	10	3	10,3	3	10,1	2-6 (11)	6,6-20	17-21	9,7-20,1
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	11,1	3	10,7	3	10	3-7 (2)	10-24,1	0-4 (6)	0-13,5	3-15 (8)	10-50	15-35	8,6-20,1
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	6,8	3-7 (7)	10,1-23,7	0-4 (9)	0-13,3	5-13	2,8-7,4
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2 (4)	0-6,8	0-4	0-13,5	0-4	0-13,3	0-10	0-5,7
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-13,5	0-4	0-13,3	0-8	0-4,6

Tabla B. Número de horas y peso de las Áreas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, incluido el *Valenciano: Lengua y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	9	33,3	9	32,1	9	30	11	37.9	9	30,5	7	23,3	54	31,1
MÁXIMO	9	33,3	9	32,1	11	36,7	15	51,7	24	81,4	27	90	95	54,8

VALENCIA

Tabla A. Número de horas y peso por Áreas y Materias de Humanidades en la Educación Secundaria, NO incluido el *Valenciano: Lengua y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
HORAS TOTALES POR CURSO	24*	100	25*	100	27*	100	26*	100	26,5*	100	28*	100	156,5*	100
CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA	3	12,5	3	12	3-5 (1)	11,1-18,5	3-5 (1)	11,5-19,2	3-6 (5)	11,3-22,6	2-10 (6)(10)	7,1-35,7	17-32	10,8-20,4
CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTOR.	3	12,5	3	12	3	11,1	3-7 (2)	11,5-26,9	0-4 (6)	0-15,0	3-15 (8)	10,7-53,5	15-35	9,5-22,3
FILOSOFÍA	-	0	-		-	-	2 (3)	7,6	3-7 (7)	11,3-26,4	0-4 (9)	0-14,2	5-13	3,1-8,3
LATÍN	-	0	-		-	-	0-2 (4)	0-7,6	0-4	0-15,0	0-4	0-14,2	0-10	0-6,3
GRIEGO	-	0	-		-	-	-	-	0-4	0-15,0	0-4	0-14,2	0-8	0-6,3

Tabla B. Número de horas y peso de las Areas y Materias de Humanidades que puede cursar un alumno a lo largo de la Educación Secundaria, NO incluido el *Valenciano: Lengua y Literatura*

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º BACHILL.		2º BACHILL.		TOTALES	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
MÍNIMO	6	25	6	24	6	22,2	8	30,8	6	22,6	5	17,9	37	23,6
MÁXIMO	6	25	6	24	8	29,6	12	46,2	21	79,2	25	89,3	78	49,8

NOTAS

* No se han considerado las horas *Religión/actividades alternativas* y la de *Tutoría.*

(1) En el máximo de ambos cursos se han considerado las optativas siguientes: *Dramatización/Teatro* o *Redacción y diseño de prensa.* Una se ha asignado a tercero y la otra a cuarto curso.

(2) En el máximo se han considerado dos materias optativas: *Cartografía* y *El entorno: taller del geógrafo y del historiador*

(3) Corresponde a la materia *La vida moral y la reflexión ética*

(4) Corresponde a la optativa *Cultura clásica*

(5) Se ha asignado una materia optativa al primer curso de las dos siguientes: *Valenciano: lengua e imagen* o *Castellano: Lenguaje y documentación*

(6) Se ha considerado para el máximo *Historia del mundo contemporáneo*

(7) Se ha considerado para el máximo la optativa *Psicología*

(8) Se ha considerado para el máximo las 2 materias propias de modalidad *Geografía* e *Historia del Arte* y la optativa *Geografía e Historia del País Valenciano*

(9) Se ha considerado la materia propia de la modalidad *Historia de la Filosofía*

(10) Se ha considerado la materia optativa: *Literatura contemporánea (Castellano)*

(11) Se ha considerado la materia optativa: *Literatura contemporánea (Valenciano)*

ANEXO 3

PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO EN LAS DIFERENTES ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

MATERIAS COMUNES

1º	◊ Lengua Castellana y Literatura	◊ Lengua extranjera	◊ Filosofía	◊ Educación Física	◊ Religión/Sociedad, Cultura y Sociedad
2º	◊ Lengua Castellana y Literatura	◊ Lengua Extranjera	◊ Historia		◊ Religión/Actividades alternativas

MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD

	ARTES		CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES			TECNOLOGÍA	
1º	◊ Dibujo Artístico I ◊ Dibujo Técnico ◊ Volumen I		◊ Matemáticas I ◊ Física y Química ◊ Biología y Geología		Opción 1 **Humanidades** ◊ Hª Mundo Cont. ◊ Latín I ◊ Griego		Opción 2 **Ciencias Sociales** ◊ Hª Mundo Cont. ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. ◊ Economía	◊ Matemáticas I ◊ Física y Química ◊ Tecnología Industrial I	
2º	Opción 1 **Artes Plásticas**	Opción 2 **Artes aplicadas y diseño**	Opción 1 **Ciencias e Ingeniería**	Opción 2 **Ciencias de la Salud**	Opción1 **Humanidades**	Opción 2 **Ciencias Sociales: Geografía e Historia**	Opción 3 **Ciencias Sociales: Administración y Gestión**	Opción 1 **Ciencias e Ingeniería**	Opción 2 **Tecnología Industrial**
	◊ Dibujo Ar. II ◊ Hª Arte ◊ Técnicas de Expresión gráfico-plásticas	◊ Dibujo Ar. II ◊ Imagen ◊ Fundamentos de Diseño e Imagen	◊ Matemáticas II ◊ Física ◊ Dibujo Técnico	◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente ◊ Química ◊ Biología	◊ Latín II ◊ Hª de la Filosofía ◊ Hª del Arte	◊ Geografía ◊ Hª de la Filosofía ◊ Hª del Arte	◊ Geografía ◊ Economía y Organización de empresas ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS	◊ Matemáticas II ◊ Física ◊ Dibujo Técnico	◊ Tecnología Industrial II ◊ Electrotecnia ◊ Mecánica

MATERIAS OPTATIVAS

1º	◊ Estética ◊ Informática aplicada ◊ Música ◊ Segundo Idioma Moderno I ◊ Medios de comunicación ◊ Talleres Artísticos y de Orientación Profesional en Andalucía	◊ Ciencia, Técnica y Sociedad ◊ Informática aplicada ◊ Segundo Idioma Moderno I ◊ Medios de comunicación ◊ Ecología	◊ Ciencia, Técnica y Sociedad ◊ Informática aplicada ◊ Segundo Idioma Moderno I ◊ Psicología ◊ Música ◊ Geografía General ◊ Tercer Idioma Moderno I ◊ Medios de comunicación ◊ Geografía de Andalucía	◊ Ciencia, Técnica y Sociedad ◊ Informática aplicada ◊ Segundo Idioma Moderno I ◊ Medios de Comunicación ◊ Ecología
2º	◊ Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (Orientación profesional) ◊ Diseño asistido por ordenador ◊ Matemáticas de la forma ◊ Patrimonio Artístico de Andalucía ◊ Segundo idioma Moderno II ◊ Arte Dramático	◊ Estadística ◊ Geología ◊ Biología molecular ◊ Recursos naturales en Andalucía ◊ Segundo idioma Moderno II ◊ Introducción a las Ciencias de la Salud ◊ Historia del pensamiento científico ◊ Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (Orientación profesional) ◊ Educación Física	◊ Griego II ◊ Historia de Andalucía ◊ Segundo idioma Moderno II ◊ Literatura culta y oral en Andalucía ◊ Literatura Universal ◊ Sociología ◊ Antropología ◊ Historia del Pensamiento Político ◊ Tercer Idioma Moderno II ◊ Derecho ◊ Patrimonio Artístico de Andalucía ◊ Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (Orientación profesional)	◊ Estadística ◊ Geología ◊ Ética y desarrollo técnico-científico ◊ Iniciación a técnicas y tecnologías específicas (Orientación profesional) ◊ Organización industrial en Andalucía ◊ Segundo Idioma Moderno II

<table>
<tr><th colspan="10">MATERIAS COMUNES</th></tr>
<tr><td>1º</td><td colspan="9">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Catalana y Literatura ◊ Lengua extranjera ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión/Sociedad, Cultura y Sociedad</td></tr>
<tr><td>2º</td><td colspan="9">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Catalana y Literatura ◊ Lengua Extranjera ◊ Historia ◊ Religión/Actividades alternativas</td></tr>
<tr><th colspan="10">MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD</th></tr>
<tr><td></td><th colspan="2">ARTES</th><th colspan="2">CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD</th><th colspan="3">HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</th><th colspan="2">TECNOLOGÍA</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1º</td><td colspan="2" rowspan="2">◊ Dibujo Artístico I
◊ Dibujo Técnico
◊ Volumen I</td><td colspan="2" rowspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Biología y Geología</td><td colspan="2">Opción 1
Humanidades</td><td>Opción 2
Ciencias Sociales</td><td colspan="2" rowspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Tecnología Industrial I</td></tr>
<tr><td colspan="2">◊ Hª Mundo Cont.
◊ Latín I
◊ Griego</td><td>◊ Hª Mundo Cont.
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Economía</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2º</td><td>Opción 1
Artes Plásticas</td><td>Opción 2
Artes aplicadas y diseño</td><td>Opción 1
Ciencias e Ingeniería</td><td>Opción 2
Ciencias de la Salud</td><td>Opción1
Humanidades</td><td>Opción 2
CC.SS. Geografía e Historia</td><td>Opción 3
Administración y Gestión</td><td>Opción 1
Ciencias e Ingeniería</td><td>Opción 2
Tecnología Industrial</td></tr>
<tr><td>◊ Dibujo Ar. II
◊ Hª Arte
◊ Técnicas de expresión gráfica</td><td>◊ Dibujo Ar. II
◊ Hª Arte
◊ Fundamentos de Diseño e Imagen</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico/ Biología</td><td>◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente
◊ Química
◊ Biología</td><td>◊ Latín II
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Geografía
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Geografía
◊ Economía y Organización de Empresas</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico</td><td>◊ Tecnología Industrial II
◊ Electrotecnia
◊ Mecánica</td></tr>
<tr><th colspan="10">MATERIAS OPTATIVAS</th></tr>
<tr><td>Comunes</td><td colspan="9">◊ Segunda Lengua extranjera ◊ Música ◊ Ciencia, Tecnología y Sociedad ◊ Tecnología de la Información ◊ Comunicación Audiovisual</td></tr>
<tr><td>Modalidad</td><td colspan="2">◊ Talleres artísticos
◊ Matemáticas de la forma
◊ Volumen II
◊ Ampliación de Sistemas de Representación Gráficos</td><td colspan="2">◊ Geología
◊ Economía
◊ Física
◊ Química</td><td colspan="3">◊ Griego II
◊ Literatura
◊ Latín I y II
◊ Psicología
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I y II
◊ Fundamentos de Administración y Gestión</td><td colspan="2">◊ Química
◊ Dibujo Técnico
◊ Tecnología Industrial II
◊ Principios y Fundamentos de Electrónica</td></tr>
</table>

MATERIAS COMUNES					
1º	◊ Lengua Castellana y Literatura	◊ Lengua Extranjera	◊ Filosofía/Historia	◊ Educación Física	◊ Religión/Actividad de estudio
2º	◊ Lengua Castellana y Literatura	◊ Lengua Extranjera	◊ Historia/Filosofía		◊ Religión/Actividades alternativas
MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD					
	ARTES	**CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD**	**HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**		**TECNOLOGÍA**
			Opción 1 **Humanidades y Lingüístico**	Opción 2 **Administración y Gestión**	
1º	◊ Dibujo Artístico I ◊ Dibujo Técnico ◊ Volumen I	◊ Matemáticas I ◊ Física y Química ◊ Biología y Geología ◊ Dibujo Técnico	◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I ◊ Latín I ◊ Griego ◊ Geografía ◊ Historia del Arte	◊ Geografía ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I ◊ Economía ◊ Historia del Arte	◊ Matemáticas I ◊ Física y Química ◊ Tecnología Industrial I ◊ Dibujo Técnico
2º	◊ Dibujo Artístico II o Imagen ◊ Historia del Arte ◊ Técnicas de expresión Gráfico-Plástico o Fundamentos de Diseño	◊ Matemáticas II ◊ Física ◊ Química ◊ Biología ◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	Opción1 **Humanidades y Lingüístico** ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. II ◊ Latín II ◊ Hª de la Filosofía ◊ Hª del Mundo Contemporáneo ◊ Economía y Organización de Empresas ◊ Griego II	Opción 2 **Administración y Gestión** ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. II ◊ Economía y Organización de Empresas ◊ Hª de la Filosofía ◊ Hª del Mundo Contemporáneo	◊ Matemáticas II ◊ Física ◊ Tecnología Industrial II ◊ Mecánica ◊ Electrotecnia
MATERIAS OPTATIVAS					
	◊ Historia de Canarias ◊ Medio Natural Canario ◊ Segunda Lengua Extranjera ◊ Informática Aplicada ◊ Historia de la Ciencia ◊ Historia de la Filosofía	◊ Historia de Canarias ◊ Medio Natural Canario ◊ Segunda Lengua Extranjera ◊ Informática Aplicada ◊ Historia de la Ciencia ◊ Historia de la Filosofía ◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	◊ Historia de Canarias ◊ Medio Natural Canario ◊ Segunda Lengua Extranjera ◊ Informática Aplicada ◊ Historia de la Ciencia ◊ Historia de la Filosofía	◊ Historia de Canarias ◊ Medio Natural Canario ◊ Segunda Lengua Extranjera ◊ Literatura Canaria ◊ Griego II ◊ Ciencia, Tecnología y Sociedad ◊ Historia de la Ciencia ◊ Historia de la Filosofía	◊ Historia de Canarias ◊ Medio Natural Canario ◊ Segunda Lengua Extranjera ◊ Informática Aplicada ◊ Historia de la Ciencia ◊ Historia de la Filosofía

MATERIAS COMUNES				
1º y 2º	◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Catalana y Literatura ◊ Lengua extranjera ◊ Historia ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión (voluntaria)			
MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD				
	ARTES	**CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD**	**HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**	**TECNOLOGÍA**
1º y 2º *	◊ Dibujo Artístico I ◊ Dibujo Artístico II ◊ Dibujo Técnico ◊ Fundamentos del diseño ◊ Historia del Arte ◊ Imagen ◊ Técnicas de expresión gráfico-plástica ◊ Volumen	◊ Matemáticas I ◊ Matemáticas II ◊ Biología ◊ Física ◊ Química ◊ Ciencias de la Tierra y del medio ambiente ◊ Dibujo técnico ◊ Biología y Geología ◊ Física y Química	◊ Latín I ◊ Latín II ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.II ◊ Economía y organización de empresa ◊ Economía ◊ Geografía ◊ Griego ◊ Historia del arte ◊ Historia de la Filosofía ◊ Historia del mundo contemporáneo ◊ Literatura castellana ◊ Literatura catalana	◊ Física ◊ Matemáticas I ◊ Tecnología Industrial I ◊ Tecnología industrial II ◊ Dibujo técnico ◊ Electrotecnia ◊ Mecánica ◊ Física y Química
MATERIAS OPTATIVAS TIPIFICADAS				
Comunes a todas las modalidades **	◊ Segundo Idioma Moderno ◊ Ampliación del Griego ◊ Ampliación de las Matemáticas ◊ Audiciones musicales ◊ Biología humana ◊ Electrónica ◊ Estadística ◊ Estética ◊ Expresión vocal ◊ Formación laboral ◊ Geología ◊ Historia de Cataluña ◊ Informática ◊ Literatura universal ◊ Lógica y metodología ◊ Psicología ◊ Simbología religiosa ◊ Sociología			

* Al inicio del Bachillerato el alumno elige una modalidad y tiene que cursar como mínimo 6 materias propias de la modalidad escogida a lo largo de los dos cursos

** Las materias optativas tipificadas son las que ha diseñado el Departamento de Enseñanza. Entre las materias optativas los centros tendrán que ofrecer una estancia en la empresa, con una duración de unas 70 horas.

<table>
<tr><th colspan="7">MATERIAS COMUNES</th></tr>
<tr><td>1º</td><td colspan="6">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Gallega y Literatura ◊ Lengua extranjera ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión/Sociedad, Cultura y Sociedad</td></tr>
<tr><td>2º</td><td colspan="6">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Gallega y Literatura ◊ Lengua Extranjera ◊ Historia</td></tr>
<tr><th colspan="7">MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD</th></tr>
<tr><td></td><th>ARTES</th><th colspan="2">CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD</th><th colspan="2">HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</th><th>TECNOLOGÍA</th></tr>
<tr><td>1º</td><td>◊ Dibujo Artístico I
◊ Dibujo Técnico
◊ Volumen I</td><td colspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Biología y Geología</td><td colspan="2">◊ Historia Mundo Contemporáneo
◊ Latín I
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I
◊ Griego
◊ Economía</td><td>◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Tecnología Industrial I</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2º</td><td rowspan="2">◊ Dibujo Artístico II
◊ Imagen
◊ Fundamentos de diseño
◊ Técnicas de expresión gráfico-plástica
◊ Historia del Arte</td><td>Opción A</td><td>Opción B</td><td>Opción A</td><td>Opción B</td><td>Opción A</td><td>Opción B</td></tr>
<tr><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico/ Biología</td><td>◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente
◊ Química
◊ Biología</td><td>◊ Latín II
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Matemáticas aplicadas a las CC.SS. II
◊ Geografía
◊ Economía y organiz. de empresas</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico</td><td>◊ Tecnología Industrial II
◊ Electrotecnia
◊ Mecánica</td></tr>
<tr><th colspan="7">MATERIAS OPTATIVAS</th></tr>
<tr><td>Comunes</td><td colspan="6">◊ Lengua extranjera I y II ◊ Música I y II</td></tr>
<tr><td>1º</td><td>◊ Taller artístico I
◊ Geometría del arte</td><td colspan="2"></td><td colspan="2">◊ Literatura universal contemporánea
◊ Ética y filosofía del derecho</td><td></td></tr>
<tr><td>2º</td><td>◊ Taller artístico II
◊ Volumen II</td><td>◊ Geología
Métodos estadísticos y numéricos</td><td>◊ Geología
◊ Métodos estadísticos y numéricos</td><td>◊ Literatura gallega s. XX
◊ Historia y geografía de Galicia
◊ Literaturas hispánicas
◊ Griego II
◊ Introducción a las CC. Políticas y sociología</td><td>◊ Historia y geografía de Galicia
◊ Introducción a las CC. Políticas y sociología</td><td>◊ Geología
◊ Métodos estadísticos y numéricos</td><td>◊ Geología
◊ Métodos estadísticos y numéricos</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="11">MATERIAS COMUNES</th></tr>
<tr><td>1º</td><td colspan="10">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua extranjera ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión/Sociedad, Cultura y Sociedad</td></tr>
<tr><td>2º</td><td colspan="10">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Extranjera ◊ Historia ◊ Religión/Actividades alternativas</td></tr>
<tr><th colspan="11">MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">ARTES</td><td colspan="2">CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD</td><td colspan="3">HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</td><td colspan="2">TECNOLOGÍA</td></tr>
<tr><td>1º</td><td colspan="2">◊ Dibujo Artístico I
◊ Dibujo Técnico
◊ Volumen I</td><td colspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Biología y Geología</td><td colspan="2">Opción 1 Humanidades
◊ Hª Mundo Cont.
◊ Latín I
◊ Griego</td><td>Opción 2 Ciencias Sociales
◊ Hª Mundo Cont.
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Economía</td><td colspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Tecnología Industrial I</td></tr>
<tr><td>2º</td><td>Opción 1 Artes Plásticas</td><td>Opción 2 Artes aplicadas y diseño</td><td>Opción 1 Ciencias e Ingeniería</td><td>Opción 2 Ciencias de la Salud</td><td>Opción1 Humanidades</td><td>Opción 2 CC.SS. Geografía e Historia</td><td>Opción 3 Administración y Gestión</td><td>Opción 1 Ciencias e Ingeniería</td><td>Opción 2 Tecnología Industrial</td></tr>
<tr><td></td><td>◊ Dibujo Ar. II
◊ Hª Arte
◊ Técnicas de expresión gráfica</td><td>◊ Dibujo Ar. II
◊ Hª Arte
Fundamentos de Diseño e Imagen</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
Dibujo Técnico/ Biología</td><td>◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente
◊ Química
◊ Biología</td><td>◊ Latín II
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Geografía
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Geografía
◊ Economía y Organización de Empresas</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico</td><td>◊ Tecnología Industrial II
Electrotecnia
Mecánica</td></tr>
<tr><th colspan="11">MATERIAS OPTATIVAS</th></tr>
<tr><td>Comunes</td><td colspan="10">◊ Segunda Lengua extranjera ◊ Música ◊ Ciencia, Tecnología y Sociedad ◊ Tecnología de la Información ◊ Comunicación Audiovisual</td></tr>
<tr><td>Modalidad</td><td colspan="2">◊ Talleres artísticos
◊ Matemáticas de la forma
◊ Volumen II
◊ Ampliación de Sistemas de Representación Gráficos</td><td colspan="2">◊ Geología
◊ Economía
◊ Física
◊ Química</td><td colspan="3">◊ Griego II
◊ Literatura
◊ Latín I y II
◊ Psicología
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I y II
◊ Fundamentos de Administración y Gestión</td><td colspan="2">◊ Química
◊ Dibujo Técnico
◊ Tecnología Industrial II
◊ Principios y Fundamentos de Electrónica</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="7">MATERIAS COMUNES</th></tr>
<tr><td>1º</td><td colspan="6">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Vasca y Literatura ◊ Lengua extranjera ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión/Sociedad, Cultura y Sociedad</td></tr>
<tr><td>2º</td><td colspan="6">◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Lengua Vasca y Literatura ◊ Lengua Extranjera ◊ Historia</td></tr>
<tr><th colspan="7">MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD</th></tr>
<tr><td></td><th>ARTES</th><th colspan="2">CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD</th><th colspan="3">HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</th><th>TECNOLOGÍA (1)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1º</td><td rowspan="2">◊ Dibujo Artístico I
◊ Dibujo Técnico
◊ Volumen</td><td colspan="2" rowspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Biología y Geología</td><td>Opción 1
Humanidades</td><td>Opción 2
Ciencias Sociales</td><td>Opción 3
Humanidades y Ciencias Sociales</td><td rowspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Tecnología Industrial I</td></tr>
<tr><td>◊ Hª Mundo Contemp.
◊ Latín I
◊ Griego</td><td>◊ Hª Mundo Contemp.
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Economía</td><td>◊ Hª Mundo Contemp.
◊ Latín I
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2º</td><td rowspan="2">◊ Dibujo Artístico II
◊ Historia Arte
◊ Técnicas de expresión Gráfico-Plásticos
◊ Imagen
◊ Fundamentos de Diseño</td><td>Opción 1
Ciencias e Ingeniería</td><td>Opción 2
Ciencias de la Salud</td><td>Opción1
Humanidades</td><td>Opción 2
Ciencias Sociales</td><td>Opción 3
Humanidades y Ciencias Sociales</td><td rowspan="2">◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico
◊ Tecnología Industrial II
◊ Electrotecnia
◊ Mecánica</td></tr>
<tr><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico
◊ Biología
◊ Química</td><td>◊ Biología
◊ Química
◊ Matemáticas II
◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente</td><td>◊ Latín II
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Geografía
◊ Economía y organización de empresas</td><td>◊ Hª de la Filosofía
◊ Latín II
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.</td></tr>
<tr><th colspan="7">MATERIAS OPTATIVAS</th></tr>
<tr><td>Tipo I (2)</td><td colspan="6">◊ Segunda Lengua extranjera I y II ◊ Tecnología de la Información ◊ Geografía e historia de Navarra ◊ Música ◊ Percepción y expresión plástica</td></tr>
<tr><td>Tipo II</td><td>◊ Talleres artísticos
◊ Matemáticas de la forma
◊ Volumen II
◊ Ampliación de sistemas de representación técnicos y gráficos</td><td colspan="2">◊ Geología
◊ Economía
◊ Ampliación de Matemáticas
◊ Tecnología industrial I</td><td colspan="3">◊ Literatura española y universal
◊ Griego II</td><td>◊ Química
◊ Ampliación de Matemáticas</td></tr>
</table>

(1) En segundo curso, los centros que impartan esta modalidad organizarán itinerarios que se conformarán eligiendo tres materias propias de la modalidad
(2) Los centros que impartan enseñanzas según modelos G y A simultáneamente destinarán, en el Modelo A, el espacio horario de la optativa Tipo I a la Lengua Vasca y Literatura.

MATERIAS COMUNES				
1º	◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Euskera y Literatura ◊ Lengua extranjera ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión/Sociedad, Cultura y Sociedad			
2º	◊ Lengua Castellana y Literatura ◊ Euskera y Literatura ◊ Lengua Extranjera ◊ Historia			
MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD				
	ARTES	**CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD**	**HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**	**TECNOLOGÍA**
1º	◊ Dibujo Artístico I ◊ Dibujo Técnico ◊ Volumen I ◊ Historia del Arte ◊ Técnicas de Expresión Gráfico Plástica	◊ Matemáticas I ◊ Física y Química ◊ Biología y Geología ◊ Dibujo Técnico ◊ Ciencias de la Tierra y del Medio ambiente	◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS I ◊ Historia del Mundo Contemporáneo. ◊ Latín I ◊ Economía ◊ Historia del Arte	◊ Tecnología Industrial I ◊ Matemáticas I ◊ Física y Química ◊ Dibujo Técnico
2º	◊ Dibujo Artístico II ◊ Imagen ◊ Fundamentos de Diseño ◊ *Las no elegidas en el curso 1º*	◊ Química ◊ Biología ◊ Física ◊ Matemáticas II ◊ *Las no elegidas en el curso 1º*	◊ Geografía ◊ Griego ◊ Latín II ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. II ◊ Economía y Organización de empresas ◊ Historia de la Filosofía ◊ *Las no elegidas en el curso 1º*	◊ Tecnología Industrial II ◊ Matemáticas II ◊ Física ◊ Electrotecnia ◊ Mecánica ◊ *Las no elegidas en el curso 1º*
MATERIAS OPTATIVAS				
Comunes	◊ Segunda Lengua extranjera ◊ Informática ◊ Música del siglo XX ◊ Actividad Física, Ocio y Salud ◊ Literatura Contemporánea			
Modalidad	◊ Estética ◊ Naturaleza y Materiales ◊ Informática para las Artes ◊ Taller Artístico de Pintura ◊ Taller Artístico de Escultura ◊ Taller Artístico de Cerámica ◊ Taller Artístico del Libro ◊ Taller de Fotografía ◊ Taller de Conservación y Restauración ◊ Sistemas de Representación	◊ Fisiología y Anatomía Humana ◊ Técnicas de Laboratorio ◊ Geología ◊ Tecnología Industrial I ◊ Dibujo y Diseño asistido por Ordenador ◊ Ciencia, Tecnología y Sociedad ◊ Mecánica	◊ Derecho ◊ Procesos Administrativos y de Gestión ◊ Psicología y Sociología ◊ Antropología Social ◊ Ciencia, Tecnología y Sociedad	◊ Dibujo y Diseño asistido por Ordenador ◊ Electrónica ◊ Sistemas Automáticos ◊ Técnicas de Fabricación Mecánica ◊ Sistemas de Representación ◊ Ciencia, tecnología y Sociedad

<table>
<tr><th colspan="7">MATERIAS COMUNES</th></tr>
<tr><td>1º</td><td colspan="6">◊ Castellano: Lengua y Literatura I ◊ Valenciano: Lengua y Literatura I ◊ Idioma Extranjero ◊ Filosofía ◊ Educación Física ◊ Religión/Actividades de Estudio</td></tr>
<tr><td>2º</td><td colspan="6">◊ Castellano: Lengua y Literatura II ◊ Valenciano: Lengua y Literatura II ◊ Idioma Extranjero ◊ Historia</td></tr>
<tr><th colspan="7">MATERIAS PROPIAS DE MODALIDAD</th></tr>
<tr><td></td><th colspan="2">ARTES</th><th colspan="2">CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD</th><th colspan="2">HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</th><th>TECNOLOGÍA</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1º</td><td colspan="2">◊ Dibujo Artístico I
◊ Dibujo Técnico
◊ Volumen</td><td colspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Biología y Geología</td><td>Opción 1
Humanística y Socio-Cultural</td><td>Opción 2
Ciencias Sociales</td><td rowspan="2">◊ Matemáticas I
◊ Física y Química
◊ Tecnología Industrial I</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td>◊ Hª Mundo Cont.
◊ Latín I
◊ Griego
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS I.</td><td>◊ Hª Mundo Cont.
◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS.
◊ Economía y Organización de Empresas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2º</td><td>Opción 1
Artes Plásticas</td><td>Opción 2
Artes Plásticas y Diseño</td><td>Opción 1
Científico-Técnica</td><td>Opción 2
Ciencias de la Salud</td><td>Opción1
Humanística y Socio-Cultural</td><td>Opción 2
Ciencias Sociales</td><td>Opción 1
Científico-Técnica</td><td>Opción 2
Técnico profesional</td></tr>
<tr><td>◊ Dibujo Ar. II
◊ Hª Arte
◊ Técnicas de expresión Gráfico-Plástica</td><td>◊ Dibujo Ar. II
◊ Imagen
◊ Fundamentos del Diseño</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico</td><td>◊ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente
◊ Química
◊ Biología</td><td>◊ Latín II
◊ Hª de la Filosofía
◊ Hª del Arte</td><td>◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. II
◊ Geografía
◊ Economía</td><td>◊ Matemáticas II
◊ Física
◊ Dibujo Técnico</td><td>◊ Tecnología Industrial II
◊ Electrotecnia o Mecánica
◊ Dibujo Técnico</td></tr>
</table>

MATERIAS OPTATIVAS

1º	◊ Informática I ◊ Psicología ◊ Segundo Idioma Extranjero I ◊ Fundamentos léxicos de las Ciencias y de la Técnica ◊ Valenciano: lengua e Imagen ◊ Castellano: Lenguaje y Documentación ◊ Música		◊ Informática I ◊ Psicología ◊ Segundo Idioma Extranjero I ◊ Fundamentos léxicos de las Ciencias y de la Técnica ◊ Valenciano: lengua e Imagen ◊ Castellano: Lenguaje y Documentación ◊ Música	◊ Griego ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. ◊ Economía y Organización de Empresas ◊ Informática I ◊ Psicología ◊ Segundo Idioma Extranjero I ◊ Fundamentos léxicos de las Ciencias y de la Técnica ◊ Valenciano: lengua e Imagen ◊ Castellano: Lenguaje y Documentación ◊ Música	◊ Hª mundo contemp. ◊ Matemáticas aplicadas a CC.SS. I ◊ Economía y Organización de Empresas ◊ Informática I ◊ Psicología ◊ Segundo Idioma Extranjero I ◊ Fundamentos léxicos de las Ciencias y de la Técnica ◊ Valenciano: lengua e Imagen ◊ Castellano: Lenguaje y Documentación ◊ Música	◊ Informática I ◊ Psicología ◊ Segundo Idioma Extranjero I ◊ Fundamentos léxicos de las Ciencias y de la Técnica ◊ Valenciano: lengua e Imagen ◊ Castellano: Lenguaje y Documentación ◊ Música	
2º	◊ Imagen ◊ Fundamentos del Diseño	◊ Historia del Arte ◊ Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas	◊ Biología ◊ Ciencias de la Tierra y Medioambientales ◊ Química	◊ Dibujo Técnico ◊ Física ◊ Matemáticas II	◊ Economía ◊ Geografía ◊ Matemáticas aplicadas a las CC.SS.II	◊ Historia del Arte ◊ Historia de la Filosofía ◊ Latín II	◊ Electrotecnia ◊ Mecánica ◊ Tecnología Industrial II	◊ Física ◊ Matemáticas II ◊ Electrotecnia ◊ Mecánica
	◊ Segundo Idioma Moderno II ◊ Educación Física II ◊ Informática para las Artes ◊ Ampliación de los sistemas de Representación Técnicos y Gráficos ◊ Volumen II ◊ Talleres Artísticos ◊ Matemáticas de la Forma ◊ Referentes Clásicos de las Manifestaciones Culturales Modernas ◊ Filosofía de la Ciencia		◊ Segundo Idioma Extranjero II ◊ Educación Física II ◊ Biología Humana ◊ Informática para las Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ◊ Geología ◊ Física Aplicada ◊ Referentes Clásicos de las Manifestaciones Culturales Modernas ◊ Filosofía de la Ciencia		◊ Segundo Idioma Extranjero II ◊ Educación Física II ◊ Griego II ◊ Economía y Organización de empresas II ◊ Referentes clásicos de las Manifestaciones culturales Modernas ◊ Informática para las Humanidades y las Ciencias Sociales ◊ Literatura Contemporánea (Valenciano) ◊ Literatura Contemporánea (Castellano) ◊ Geografía e Historia del País Valenciano ◊ Sociología ◊ Antropología ◊ Filosofía de la Ciencia ◊ Introducción al Derecho		◊ Segundo Idioma Extranjero II ◊ Educación Física II ◊ Electrónica ◊ Ciencia de los Materiales ◊ Química ◊ Informática para la Tecnología ◊ Tecnología de la Fabricación Mecánica ◊ Referentes Clásicos de las Manifestaciones Culturales Modernas ◊ Filosofía de la Ciencia	