

Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria

Sergio Fabián VITA PROUPECH

Universidad Complutense de Madrid
Programa de Doctorado:
«Didáctica de las Lenguas y la Literatura»
sierra724@patagonmail.com

RESUMEN

La reflexión sobre la importancia de las disciplinas humanísticas en la formación académica y personal de los estudiantes ha originado un largo debate que históricamente ha enfrentado posiciones contrarias y que en la actualidad dista de haber acabado. En el marco de estas consideraciones cobra particular relevancia el análisis sobre la evolución de estos estudios en la Educación Secundaria española y el papel que estos contenidos tienen en los principales sistemas educativos de los países de la Unión Europea.

Palabras clave: Humanidades. Educación Secundaria. Políticas Educativas. LOGSE. Unión Europea.

About the problem of Teaching Humanities in Secondary School

ABSTRACT

The reflection on the importance of humanistic subjects in the academic and personal training of the students has started a long historical discussion between opposing positions which has not finished yet. Within this framework, the analysis of the evolution of these studies in the Spanish Secondary Education and the role of these contents in the principal educational systems of the European Union's member countries have taken a particular relevance.

Key words: Humanities. Secondary Education. Educational Policies. LOGSE. European Union.

RÉSUMÉ

La réflexion sur l'importance des disciplines humanistiques dans la formation académique et personnelle des étudiants a ouvert un large débat qui a mis historiquement face à face des positions contraires et, qui, aujourd'hui, est loin d'être fini. Dans le cadre de ces considérations, l'analyse de l'évolution de ces études dans l'Éducation Secondaire espagnole et le rôle que ces contenus ont dans les principaux systèmes éducatifs des pays de l'Union Européenne, prennent une particulière relevance.

Mots-clés: Humanités, Éducation Secondaire, Politiques Éducatives, LOGSE, Union européenne.

SUMARIO: 1. Una revisión histórica del término *humanidades*. 2. El debate actual. 3. Las humanidades en la Educación Secundaria de finales del siglo XX. 3.1. El caso español. 3.2. La Unión Europea y España. 4. Conclusiones y proyección de las humanidades en la Enseñanza Secundaria.

1. UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL TÉRMINO *HUMANIDADES*

Notaba Borges, hace medio siglo, que la palabra *problema* puede ser una insidiosa petición de principio y que hablar del problema judío, por ejemplo, sería postular que los judíos son un problema y por lo tanto vaticinar (y recomendar) las persecuciones, la expoliación, el estupro y la lectura de la prosa del doctor Rosenberg.¹ Algo similar puede ocurrir si planteamos el «problema de las humanidades en el sistema educativo», porque sería postular que las humanidades son un problema con el consiguiente riesgo de que quienes ven en la relación Escuela-Humanidades el germen infeccioso de «pensamientos inapropiados» encuentren la solución en su desaparición. Tampoco debemos descartar un abigarrado grupo que, en voz baja, critica la existencia de las humanidades en el *currículum* oficial escolar por su escasa (o nula) utilidad frente a otras ramas del saber y juzgan, en definitiva, que una perspectiva humanista no agrega nada al avance del saber sino que más bien lo detiene (cf. Richard Feynman (2000), *El placer de descubrir*, Barcelona, Drakontos).

La preocupación acerca de qué son las humanidades y cuáles son sus contenidos es aún más antigua que el propio marbete con las que se ha reunido un grupo más o menos homogéneo de disciplinas que no son siempre las mismas según el autor o la época que estudiemos.

De este modo, partimos de una primera consideración: la noción de humanidades es un producto histórico.

Así, Platón (*República*, *Leyes*) o Aristóteles (*Política*, *Poética*), sin hablar ni haber oído nunca un término parecido a lo que nosotros conocemos por «humanidades», se han preocupado por ellas de diversos modos. El discípulo de Sócrates, por ejemplo, proponiendo que se expulse sin más de su utópica *polis* a los poetas por enseñar cosas no verdaderas; el Estagirita reconociendo su valor como conocimiento y paso necesario para que el *zoon politikón* alcance la felicidad.

La primera alusión, dentro de lo que podría denominarse la historia de las ideas, a un término familiar a «humanidades» es el de «humanismo» al que se suscribe el pensamiento de Cicerón como corriente filosófica² y que se vincula a la famosa cita de Terencio «Homo sum: nihil humani a me alienum puto» que Cicerón no duda en hacer suya. El punto de partida es plausible, pero es tan vasto que es difícil precisar los límites de aquello «humano» que pueda ser objeto de aprenderse y enseñarse dentro de un marco pedagógico. La idea de un ciclo coherente de enseñanza-aprendizaje probablemente pueda ser el conjunto de las llamadas «artes liberales», cuyo diseño se atribuye al erudito romano Varrón quien vivió en el siglo I a. C., pero, como no estamos bien informados sobre sus

¹ Borges, Jorge Luis (1952), «Las alarmas del doctor Américo Castro», en *Otras inquisiciones*, en Borges Jorge Luis (1974), *Obras completas*, tomo 1, Buenos Aires, Emecé, p. 653.

² Cabe aclarar que no hay un acuerdo absoluto alrededor del pensamiento de Cicerón. Algunos lo consideran un filósofo ecléctico que supo hacer una suerte de sincretismo de las ideas de sus antepasados y contemporáneos formando su propia doctrina. Otros, menos favorables, apenas lo consideran un historiador de la filosofía. En cualquier caso el rótulo «humanismo ciceroniano» ha sobrevivido en los manuales especializados.

ideas y prácticas, hoy no podemos estar de acuerdo en si sólo proponía algo pragmático (el punto de vista mayoritario de los estudiosos) o algo mucho más avanzado ideológicamente. En todo caso, los contenidos se mantuvieron estables hasta el siglo IV. Desde ese siglo hasta el VI se observa que las doctrinas y sus prácticas correspondientes se desarrollan de la mano de escritores como los africanos Agustín y Martianus Capella, y los italianos Boecio y Casiodoro. En ese tiempo, las artes liberales no se entendían como una preparación para el mundo laboral, ni como una forma de hacer de alguien un supuesto buen ciudadano. Su intención era filosófica y hasta mística. El mundo de las apariencias y el ser material estaba lleno de distracciones y confusión, pero las artes liberales, al ofrecer un dominio de la lengua y los números, distraerían a la mente de los encantos de este mundo y la elevarían en etapas sucesivas desde este mundo a otro superior. Las diferentes artes liberales apuntaban en la misma dirección: en términos neoplatónicos, 'el Uno'; en términos cristianos, 'Dios'. De todas formas, una unidad metafísica fundamental que anima la totalidad de las cosas. (O'Donnell, 1998: 143).

Para Savater (1997: 129-130), la valoración de «humanidades» que reciben ciertas materias, incluso en la actualidad, es de origen renacentista aunque sigue estos principios medievales de las artes liberales. La designación hacía referencia a los estudiosos que se centraban sobre «textos cuyo origen era declaradamente humano... y no supuestamente divino» (*op. cit.*, 130)³. El Humanismo renacentista se preocupaba por la formación integral del sujeto y en este sentido los *Elementos de geometría* de Euclides formaban parte de las humanidades ni más ni menos que el *Banquete* de Platón (*ibidem*).

Llegamos a una segunda consideración: las humanidades no tienen por qué entrar en conflicto con los saberes científico-técnicos de las llamadas «ciencias duras».

Sin embargo, este argumento puede discutirse si tenemos en cuenta que Antonio de Nebrija, una de las figuras importantes de fines de la Edad Media, distingue entre un saber propio de las letras de otro que, si bien no menciona, podemos deducirlo y relacionarlo con los ahora denominados «conocimientos científicos» al considerar a la poesía y la oratoria como «humanitatis artes» (cf. Anexo 1, punto c.). No obstante, otros testimonios dan la derecha a la afirmación de Savater como son las definiciones de Palencia (cf. Anexo 1, punto a) o Covarrubias (cf. Anexo 1, punto c), si bien éste último no aclara a quiénes se refiere al hablar de «buenos autores».

La dicotomía entre las humanidades y las ciencias puras o duras o empíricas tiene su punto de partida con Kant y la Ilustración, aunque su prehistoria puede rastrearse hasta Descartes y su duda metódica como método y la Razón como tabla

³ Transcribo la cita completa. «La denominación [humanidades] es de origen renacentista y no contraponen ciertos estudios muy «humanos» con otros «inhumanos» o «deshumanizados» por su sesgo técnico-científico (los cuales no existían en la época) sino que los llama así para distinguirlos de las escrituras. Los humanistas estudiaban humanidades, es decir: se centraban sobre textos cuyo origen era declaradamente humano (incluso aún más: pagano) y no supuestamente divino. Y como tales obras estaban escritas en griego o latín clásico, esas lenguas quedaron como paradigma de humanidades, no sólo por su elegancia literaria o por sus virtudes filológicas para analizar los idiomas de ellas derivados, sino también por los contenidos de ciencia y conocimiento no revelados por la fe a los que podía llegarse utilizándolas.» (Savater, 1997: 129-130)

de salvación. Los estudiosos del siglo XVIII percibieron el conflicto: los nuevos descubrimientos científicos contradecían la palabra de las Autoridades de la Antigüedad. La tensión generó el debate acrecentado por el deseo iluminista de hacer un hueco en el paisaje cultural para una visión no cristiana de la vida. En Francia la «Querelle des anciens et modernes» y en Inglaterra la ‘Batalla de los libros’, cuyos orígenes datan de la década de 1690, fueron el punto de partida de un debate que puede encontrarse en los estudios actuales. Como apunta O’Donnell (1998: 112-3), los «renovadores» partían de la base de que la función de los estudios literarios y la vida del pensamiento en general era el perfeccionamiento del estudiante y su sociedad. Sobre este terreno, fundamentalmente pragmático, proponían que los autores antiguos deberían dejar sitio a los modernos. La ciencia hacía posible el progreso y los modernos sabían más que los antiguos; por tanto, continuar basándose en Aristóteles en filosofía era tan necio como basarse en Galeno en medicina. El enfrentamiento fue virulento durante una generación (el *Dunciad* de Pope es su emblema) y al final los modernos perdieron y ganaron a la vez. Por un lado, predominaron los partidarios de una educación convencional y los clásicos siguieron siendo el eje de la educación. Pero, por otra parte, lo que se cambió fue trascendental. Tácitamente todas las partes acordaron que los autores clásicos no eran en absoluto modelos aptos en todas las áreas. Las ‘dos culturas’ que C. P. Snow encontró coexistiendo y rivalizando entre sí en nuestro tiempo realmente deben sus orígenes a este período, cuando las ciencias empíricas en su mayoría abjuraron de sus nexos con la Antigüedad mientras las ciencias literarias, filosóficas y educativas insistieron en mantenerlos. Los clásicos florecieron de nuevo, pero como objetos de estudio cuya capacidad para mejorar la vida moderna no estaba cuanto menos demostrada. El argumento de que leyendo a Platón o Tácito mejoran el razonamiento o el espíritu es, después de todo, difícil de probar. Pero los filósofos de ese momento que buscaban un manto de autoridad para sí mismos fueron bastante ingeniosos para encontrarlo en el pasado clásico, no porque este pasado encarnase la sabiduría perfecta, sino porque personificaba una sabiduría que no era cristiana.

El divorcio, casi en los peores términos, se corroboró durante todo el XIX y el XX por más que el sentido común y la historia nos adviertan de lo falso de esa incompatibilidad. En el ámbito educativo la pugna ha llevado a que se perdiera el norte y se creyera que la distinción entre humanidades y ciencias empíricas era una cuestión de contenidos, métodos y finalidades de enseñanza (cf. definiciones *e*, *f*, *g* y *h* del Anexo 1). Si como afirma Savater (1997: 116), las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber, etc., no encuentro un argumento plausible para pensar que el griego o el latín son saberes más «humanos» que la física, la química, las matemáticas o la biología. O, en todo caso, la enseñanza del griego o del latín puede ser tan «deshumanizadora» como la de la física, la química, las matemáticas o la biología.

Sumamos una tercera consideración: el estudio de las humanidades se fundamenta en una postura ideológica que no (siempre) garantiza la formación humanista de sus estudiantes.

Esta supuesta incompatibilidad en los fines de las asignaturas humanísticas y experimentales está en el fondo de ciertas prácticas docentes que aún hoy llevan el lastre de hacerse cargo de una respuesta equivocada a una pregunta mal formulada. Porque el camino, lógico hasta cierto punto, que se ha recorrido es sugestivo: una vez cuestionada la forma en que las humanidades comprenden y explican la realidad y postuladas las ciencias empíricas como el verdadero conocimiento científico, el paso siguiente ha sido cuestionar la «utilidad» del saber humanista entendido como el compendio de conocimientos básicamente extraído de libros, de dudosa verificación y de nula implicación en el avance científico de la humanidad. Esta visión pragmática es más fuerte de lo que se pueda creer al punto tal que un diccionario prestigioso como el de María Moliner llega a admitir que las humanidades «... enriquecen el espíritu, pero no son de aplicación práctica inmediata.» (vid. definición g del Anexo 1).⁴

En este ambiente de debate (en el mejor de los casos) y de ataques indiscriminados y apologías encendidas (en el peor), las humanidades se han convertido en un problema dentro del ámbito educativo porque parece no saberse demasiado bien si conviene o no sostener su estudio por su aparente falta de pragmatismo o intensificarlo por su pretendida contribución a la «formación espiritual» de los estudiantes. Esta situación ha llevado a que los docentes de humanidades se vean tentados a tomar dos caminos igualmente suicidas: mantener el *statu quo* oponiéndose a los cambios o retirarse, validando los juicios acerca de la (ninguna) función social de sus saberes. Donde, quizá, este conflicto sea más acuciante es en el nivel secundario donde la convivencia entre el saber científico y el saber humanista parece irreconciliable, pero, al mismo tiempo, es fundamental para la formación de los adolescentes al tiempo que las asignaturas devienen un «muestuario» de disciplinas para la futura elección profesional. ¿Qué significan las humanidades en los currículos escolares de las instituciones de Educación Secundaria actuales? No hay una respuesta única al interrogante. Quizá convenga recuperar los lineamientos básicos del debate actual sobre las humanidades y analizar cómo se espejan o repercuten en estas instituciones.

2. EL DEBATE ACTUAL

A partir de la década de 1970, las escuelas norteamericanas, y poco tiempo después las europeas, empiezan a verse desbordadas por un cambio de paradigma que va a reformular para siempre la función social de las humanidades. La ‘democratización de la enseñanza’ hizo afluir a las aulas cohortes cada vez más numerosas de estudiantes (Alonso, 1998: 85) lo que supuso una serie de reajus-

⁴ No sería justo no hacer referencia al menos a alguna de las muchas voces que se levantan con el fin de superar la antinomia, como, por ejemplo, la de Cayetano López (vid. bibliografía) quien juzga a la ciencia y a las humanidades igualmente útiles o inútiles, similares en cuanto a métodos y sólo diferentes en el lenguaje (artificial frente al natural) y en su objeto de estudio debido a la especialización de los saberes en la actualidad que impide el acercamiento a otras disciplinas (López, 1999: 47).

tes que se materializaron en reformas educativas que, con más de 20 años de retraso, hoy las vemos instrumentarse también en Latinoamérica. En primera instancia, estas reformas supusieron un cambio en la legitimación del saber y concretaron una severa revisión y pérdida de peso de las humanidades en beneficio de las ciencias naturales, primero, y de los saberes tecnológicos, después. La razón es evidente: la necesidad de que la escuela sea proveedora de conocimientos útiles para la inserción de futuros profesionales al mercado de trabajo. Por los resultados que se observan, la transformación no parece ser un éxito⁵ y algunos autores creen entender la causa del fracaso: la pretensión de aplicar a una escuela de masas los mismos programas que a la escuela de élites precedente (Alonso, 1998: 86).

Pero más allá de un error de «instrumentación» de las reformas y de las pujas por la conservación de una cantidad de horas o el anhelo de incrementarlas, lo que subyace es, en realidad, una concepción de la formación humanística que se presenta entre el *discurso del desprecio* (lo humanístico como conocimiento inútil por su «acientificidad») y el *discurso del adorno* (las humanidades como complemento decorativo) (vid. Ibáñez-Martín, 1994: 236 y ss.). Esta postura tiene la inestimable, y quizá involuntaria, colaboración de teóricos e intelectuales enfrascados en un disenso interno (con la forma clásica de antiguos *versus* modernos, tradicionalistas *versus* rupturistas o apocalípticos *versus* integrados) alrededor de la estructura de los estudios humanistas y su función en la formación de los estudiantes y cuyo encono puede datarse, de manera general y a grandes rasgos y sólo por poner un hito histórico (aunque Borges nos ha avisado que la historia es más pudorosa de lo que creemos)⁶, con la aparición del libro de Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* en 1987 (la traducción española se publicó en 1989 con un sugestivo cambio de título, *El cierre de la mente moderna*, donde lo americano —estadounidense, en rigor— tomaba visos de universalidad) que supuso una «declaración de guerra» entre un grupo cuya cabeza visible es Harold Bloom que defiende la idea de que en un canon (literario, en su caso, pero que puede extenderse a cualquier disciplina de las consideradas humanísticas) se identifican naciones, tradiciones e individuos, mientras que del otro lado un abigarrado conjunto de estudiosos que ejercen la crítica cultural (feministas, afroamericanistas, marxistas, neohistoricistas, deconstruccionistas...), proclives a entender las obras literarias como documentos sociales, insisten en la conexión de estas producciones con el poder y la ideología dominantes y por lo tanto les achacan la responsabilidad de reproducir un sistema conservador y etnocéntrico sustentado por un romanticismo WASP (*white, anglosaxon and protes-*

⁵ De todos modos es un lugar común repetido hasta el cansancio que la escuela está en crisis y que se estudiaba más y mejor ayer que hoy. Lo escuchaba en mi época de estudiante en comparación con la de mis mayores y ahora, beneficios de la falta de memoria o evidencia de la debacle, parece ser que mi época de estudiante no había sido tan mala y que mis tinieblas educativas no tenían nada que ver con la ignorancia en la que se halla inmersa la actual. La educación parece la letra de algún tango tópico: todo tiempo pasado fue mejor.

⁶ Borges, Jorge Luis, «El pudor de la historia», en *Otras inquisiciones*, en Borges Jorge Luis (1974), *Obras completas*, tomo 1, Buenos Aires, Emecé, pp. 754-756.

tant) de derechas que niega lo obvio: la condición multicultural de las sociedades actuales.⁷

El agujero negro que se percibe en esta discusión es la duda acerca de si todavía se sostiene la vieja fundamentación del estudio de las humanidades que se basaba en la comprensión del hombre como abstracción y en la detección de principios básicos, metodológicos, epistemológicos y éticos de la condición humana a los que se accedía a partir de la reflexión sobre las «mayores producciones del espíritu humano» (Culler, 1998: 144). Como las críticas hechas a esta concepción universalista de la condición humana han tenido asidero y coherencia, desde los Estados se ha visto el peligro que supondría aceptar este nuevo *status* relativista del ser humano ya que se correría el riesgo de enfrentarse a la desestabilización de la cohesión social. Quizá esta problemática explique, al menos en parte, un fenómeno bastante complejo, irreductible a una sola causa y con dos líneas de acción solidarias entre sí. Por un lado, la tendencia desde los despachos ministeriales a un movimiento de «recuperación» de los valores como desafío de la escuela en general y en el que se inscriben una variedad de manifestaciones que pretenden promocionar «acciones de carácter local y regional orientadas y guiadas por principios éticos de carácter global y universal» (*Declaración de Mérida*) en un momento histórico tildado de decisivo, en el cual el sistema educativo no sólo debe atender al desarrollo de las destrezas de las nuevas tecnologías sino también a educar «principalmente para discernir en la toma de decisiones» en una realidad social que es «plural lingüística y culturalmente en las formas de entender el mundo y de enfrentar los problemas», y que exige al Estado «políticas y acciones de orden social y económico que posibiliten a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción» con el objetivo final de «fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos» (*idem*).⁸ Y por el otro, el renovado impulso dado a las humanidades

⁷ Hay que entender que las afirmaciones de Bloom se inscriben dentro de un debate en un EE.UU. «multicultural» acerca de la identidad individual y colectiva y la formación cultural mínima que debía tener un ciudadano medio norteamericano. Las críticas a Bloom provienen de muchos sectores y están bien documentadas bibliográficamente (Pozuelo Yvancos, 2000; García Gual, 1999;...). Independientemente de las argumentaciones teóricas, la crítica hecha a la selección de los veintiséis autores que Bloom propone en su libro *El canon occidental* de 1994 (versión española de 1996 en Anagrama) (Shakespeare como centro al que acompañan Dante, Chaucer, Cervantes, Montaigne, Molière, Milton, S. Johnson, Goethe, W. Wordsworth, J. Austen, W. Whitman, E. Dickinson, C. Dickens, G. Eliot, L. Tolstoy, H. Ibsen, S. Freud, M. Proust, J. Joyce, V. Woolf, F. Kafka, J. L. Borges, P. Neruda, F. Pessoa y S. Beckett) se nos ocurre atinada. Sin discutir el valor de estos escritores es fácil notar que todos son de raza blanca, de sexo masculino, salvo dos autoras, y que mayoritariamente escriben en lengua inglesa. Sólo aparecen dos latinoamericanos, ningún africano, y lo que se nos revela más extraño es que en el «canon occidental» no figura ningún escritor griego o romano.

⁸ Un año después de esta *Declaración*, la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación reunida en Sintra hizo un nuevo texto bajo el título «Globalización, Sociedad del Conocimiento y Educación» donde continúa con las líneas sugeridas en Mérida proponiendo «recuperar el papel del ser humano como actor principal del progreso educativo mediante una acción pedagógica basada en la razón dialógica y tendiente a la construcción autónoma de la personalidad; contribuir a una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes y con capacidad suficiente de adaptación a los cambios y privilegiar el cambio pedagógico con el objeto de producir una permanente capacidad de aprendizaje y un fortalecimiento de la autonomía personal en sus dimensiones cognitivas, afectivas y morales» (pp. 252-3).

«dada su importancia para la formación integral de las personas» (MECD, 1999: 127) que supuso, en el caso de España, la reformulación de contenidos curriculares y del marco legal sobre todo en Educación Secundaria.⁹

3. LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE FINALES DEL SIGLO XX

3.1. El caso español

La enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria española, como en cualquier otro sistema educativo, está lejos de ser homogénea a lo largo del tiempo. A esta heterogeneidad contribuyen no sólo el peso relativo de las materias humanísticas en el *currículum* de los diferentes planes implementados a lo largo del siglo pasado, sino también las asignaturas que son consideradas como tales. No es difícil imaginar, en relación con este último punto, la posibilidad (e incluso, la pertinencia) de un debate que aquí evitaremos por cuestiones de espacio y sólo nos remitiremos a adoptar criterios establecidos en la bibliografía consultada. Para el *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la enseñanza secundaria* de 1998, las materias humanísticas son: Lengua; Cultura y Lenguas Clásicas; Filosofía, Ética, Educación Cívica; Historia; Geografía; Literatura y Arte, aunque, precisa este informe, la formación humanística engloba a todas las asignaturas, ya que el humanismo «debe ser el objetivo principal de la formación global que se ofrece en la Enseñanza Secundaria» (AA.VV., 1998: 31). No obstante, la selección de asignaturas es explícita y se explica, según el criterio adoptado por la Comisión, en tanto el eje medular de estas disciplinas es la centralidad del hombre en el universo y la búsqueda de la plena realización humana que lleva, supongo que aristotélicamente hablando, a la felicidad (AA.VV., 1998: 27).

Establecidos los límites, el porcentaje de estas asignaturas ha ido variando a lo largo del siglo registrándose, en promedio, un descenso en su participación mínima en el total de las materias de la Educación Secundaria y un aumento en la máxima según se observa en el siguiente cuadro:

Año	Mínimo (en %)	Máximo (en %)
1934	40,5	40,5
1938	43,5	43,5
1957	31	49
1970	31	48
1990	25	51

⁹ Es prudente subrayar que en lo que respecta al caso de España hay varios factores que confluyen en esta revisión de las materias humanísticas y puede conjeturarse que el resultado ha sido más una discusión en términos de concesiones y logros políticos entre las Comunidades Autónomas y el Gobierno Central que un debate académico.

De los datos puede deducirse que las humanidades han perdido peso real en la Educación Secundaria española dado que el porcentaje de los mínimos correspondería a las materias humanísticas que son obligatorias, mientras que el máximo está en función de las elecciones de asignaturas optativas por parte de los alumnos. Esto nos lleva a pensar que pueden ser pocos los alumnos y alumnas que alcancen el 51% de materias humanísticas y que, en realidad, la gran mayoría de los adolescentes españoles tienen apenas un cuarto del total de horas lectivas dedicadas a las materias humanísticas.¹⁰ Influye, desde ya, en estos guarismos, la posibilidad de opción de las materias a medida que el estudiante avanza en su formación. Esta especialización, que se está fomentando en edades cada vez menores (piénsese, por ejemplo, en los itinerarios que la LOCE proponía para la ESO), puede ser útil para una formación más amplia en el área de interés de cada alumno pero resiente su formación en materias humanísticas. De esta manera se da la paradoja de que, si aceptamos la premisa citada más arriba sobre la relación de las humanidades en la plena realización humana, en el sistema educativo español parece que se necesitan cada vez menos asignaturas humanísticas obligatorias para alcanzar la felicidad. Y tal vez haya razón. Pero que, en 1993, en un país que tenía 9,2 millones de personas en el sistema educativo sobre un total de 40 millones de habitantes, que gastaba 3,5 billones de pesetas al año en educación (el 5,71% del PIB), hubiera un 40% de analfabetos culturales (definidos como personas que no leen ni un solo libro al año), era un dato que no despertaba envidias sino más bien la necesidad de corregir la marcha.

La Reforma de 1990 (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), implantada en el curso 1992/93, no parece haber conseguido, desde la fría objetividad de los números, ampliar la presencia de las humanidades en la Educación Básica. Más aún, la empeoró.

Si bien desde el Preámbulo de la Ley se declara la intención de que la educación «proporcione una formación plena que les permita [a los alumnos] 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», un estudio serio de las humanidades y las Ciencias Sociales queda relegado a una modalidad de Bachillerato junto con la de Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Tecnología) y, por lo tanto, fuera del alcance de la educación obligatoria. Esto no quiere decir que no exista una preocupación por la enseñanza de las materias humanísticas (v.g. los incisos a —manejo apropiado de la lengua castellana y

¹⁰ Los porcentajes no varían sustancialmente si nos restringimos al BUP de 1975 aunque se percibe un nuevo descenso en los mínimos (24,2%) y un aumento en los máximos (54,5%). El COU del mismo año sigue la misma orientación aunque no es tan acentuado el descenso del porcentaje de mínimos (23,3% y 76,6%). La tendencia y la distancia entre «obligatoriedad» y «elección» parece cambiar años después: el BUP de 1988 tiene un mínimo de 27,5% (8 horas sobre 29 totales) y un máximo de 68,9% (20 horas sobre 29) y el COU de 1987 tiene un mínimo obligatorio de 29,6% (8 horas sobre 27) de materias humanísticas (Opciones Científico-tecnológica y Biosanitaria) y un techo de 88,8% (Opción Humanística-lingüística). Debe consignarse que tanto en la opción de Ciencias Sociales como la Humanística-lingüística mencionada, el porcentaje mínimo de materias humanísticas obligatorias que los estudiantes debían cursar era del 74% (20 horas sobre 27).

la oficial de la propia Comunidad— y *e* —aprecio de los valores básicos de la vida y la convivencia humana— del artículo 13 sobre Educación Primaria o los puntos *a, e, f* y sobre todo *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»— del artículo 19 sobre Educación Secundaria Obligatoria), pero, a la luz de las estadísticas, nada ha mejorado. A modo de ejemplo puede citarse que en 1.º de la ESO, Andalucía y la zona de ámbito de gestión del Ministerio son las regiones con menor porcentaje de materias humanísticas en el curriculum (no llegan al 14%) mientras que el máximo lo alcanza el País Vasco con 25,4%. En 2.º de la ESO, y ya con materias optativas, Andalucía sigue estando en el umbral más bajo (mínimo: 12,7%; máximo: 16,4%) (MEC: 14,5% de mínimo y 21,8% de máximo) y el País Vasco en el más alto (25,4% y 30,9% respectivamente). En Bachillerato, Andalucía (10,1% y 25,2%), Canarias (10,7% y 17,8%) y las zonas dependientes del MEC (10,7% y 17,8%) pelean por ver qué Comunidad ofrece menos materias humanísticas mientras que en el otro extremo está Galicia (19,3% y 38,7%). Estos resultados no deben hacernos creer, sin embargo, que existe una política a favor de las humanidades en las Comunidades donde hay otra lengua oficial además del español sino, precisamente, la importancia que se da a las lenguas oficiales de cada Comunidad (gallego, euskera, catalán...) hace que se dispare el porcentaje de materias humanísticas porque la enseñanza de estas lenguas y su literatura son, de hecho, humanidades.

Como vemos, el panorama no parece muy alentador y hasta cierto punto justifica las voces que se han levantado proponiendo una mayor participación de las asignaturas humanísticas en los institutos españoles. Coincidiendo con un debate más amplio acerca de las humanidades que ya hemos referido y que a España parece haber llegado a destiempo, el Ministerio de Educación y Cultura propuso en 1997 un «Plan de mejora de la enseñanza de las humanidades en el sistema educativo español» que se proponía modificar la LOGSE y los Reales Decretos 1006/1991 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria, 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, 1700/1991 que establece la estructura del Bachillerato y 1178/1992 de Enseñanzas Mínimas para el Bachillerato y cuya existencia tuvo alcances mediáticos y tribunas enfervorizadas. El proyecto se proponía «intensificar de manera efectiva, en los planes de estudio, la enseñanza de las humanidades, de la Historia, de la Filosofía, de la Literatura, de las artes y las letras» según aparecía en el Programa Electoral del partido gobernante. Incluso Pujol y González, desde la oposición, se habían pronunciado a favor de reforzar estos estudios en la enseñanza no universitaria, por lo que parecía haber consenso político y expectación docente. Si bien el Plan insistía en los tópicos alrededor de las humanidades (falta de «aplicación práctica inmediata», su condición de no ser «una aplicación técnica»), el hecho de tener como objeto de estudio al individuo, su relación con la sociedad en que vive y el tiempo histórico en que se halla inmerso, favorecía la construcción de la personalidad, al tiempo que se erigía como «reserva de pensamientos sobre el ser humano, su condición, sus luchas y su destino, expresados con frecuencia por genios excepcionales del lenguaje o las artes». Tan rimbombantes juicios no fueron lo suficientemente convincentes para

que se aprobara el proyecto cuyo «talón de Aquiles» parecía ser, según se desprende de los artículos publicados en los periódicos de ese momento, los contenidos académicos sobre la Historia, en especial de España, que se ponían en consideración. Las propuestas de mejora en la ESO y las sugerencias para el Bachillerato y la Educación Primaria no pasaron de ser un Proyecto de Ley y un revés legislativo para el Partido Popular.¹¹ Lo sintomático es que los debates se tiñeron de aspectos políticos que poco o nada tenían que ver con lo educativo y las Comunidades resistieron el proyecto no tanto desde una consideración puramente académica sino por la injerencia a sus autonomías que la propuesta suponía. Sin embargo, a fines de 2002, gracias a los votos del Partido Popular y de Coalición Canaria, vio la luz la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (*Ley Orgánica 10/2002*) (LOCE) que recuperaba algunas de las propuestas renovadoras de aquel Proyecto de Ley. Esta reforma, apelando a las raíces de «los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea» (*vid.* sus Disposiciones Generales), insistía en la importancia de la lengua castellana, las lenguas oficiales de las Comunidades Autónomas, la literatura, las lenguas extranjeras, la historia y la creación artística y si bien perseguía, prioritariamente, elevar el nivel medio de conocimientos de los alumnos fomentando el esfuerzo personal y disminuir las tasas de abandono escolar en el tramo de la educación obligatoria, algunas modificaciones afectaban directamente al estudio de las humanidades como la inauguración de un itinerario científico-humanístico en segundo ciclo de la ESO, la reformulación de las enseñanzas comunes de las asignaturas de naturaleza humanística o el aumento en las ofertas de asignaturas humanísticas, aunque este incremento no necesariamente se correspondía con un aumento en la cantidad de horas dedicadas a las humanidades como materias de estudio. Con la llegada a la jefatura del gobierno del Estado del candidato del PSOE después de las elecciones generales de marzo de 2004 y cumpliendo con una de sus promesas electorales, el nuevo Gobierno ha propuesto al Poder Legislativo —con el aplauso de las Comunidades Autónomas gobernadas por partidos autonómicos y del actual partido gobernante y la indignación de las Comunidades gobernadas por el PP, en especial la Comunidad de Madrid— el veto de esta reforma a excepción de aquellas medidas que habían entrado en vigor para el curso 2003-

¹¹ Las mejoras propuestas para la ESO se centraban en:

- Geografía e Historia: Reforzar el estudio cronológico de los períodos históricos. Prestar más atención a la Historia Universal y de España
- Lengua castellana y Literatura: Rigor en el aprendizaje. Uso correcto del lenguaje oral y escrito. Potenciar el estudio de la Historia de la Literatura Universal y de España.

A su vez recomienda («altamente aconsejable») el contacto con la lengua latina y el acercamiento a la cultura de la Antigüedad Clásica al menos en el último año de ESO

Al mismo tiempo, el Plan sugería una reestructuración del Bachillerato proponiendo:

1. Una nueva distribución de las materias comunes (era conveniente que la asignatura Filosofía estuviera en los dos cursos)
2. Una disminución de 9 a 8 materias en los dos cursos
3. Una simplificación de la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales

Para Primaria se proponía revisar las asignaturas: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Lengua castellana y Literatura y Lenguas extranjeras. Estas últimas con la finalidad de adelantar el inicio de su aprendizaje.

2004¹². Mientras se escribe este trabajo, el futuro del marco legal de la Educación Secundaria es un misterio.

En este contexto de incertidumbre y de vaivenes políticos se mueve el estudio de las humanidades en la Educación Secundaria española. Comparemos su situación actual en el ámbito de la Unión Europea.

3.2. La Unión Europea y España

Más allá de las dificultades que supone comparar sistemas educativos tan disímiles, como pueden ser los de los países de la Unión Europea, en especial por las complejidades que trae consigo equiparar materias y contenidos en sistemas que pueden ser centralizados o descentralizados, con estructura legal y operativa diferente, es factible trazar algunos lineamientos que permiten el contraste y llegar a conclusiones generales. Con ese espíritu, la Comisión reunida para la elaboración del *Dictamen...* arriba mencionado encontró viable la posibilidad de una comparación acotando su campo de análisis y haciendo una serie de salvedades allí donde era imposible seguir avanzando.

Tomando como variable la edad, los estudiantes comunitarios que tienen entre 13 y 14 años tienen como asignaturas prioritarias la Lengua, las Matemáticas y una Lengua Extranjera. Las horas dedicadas a la formación científica van desde las 30 horas semanales (Luxemburgo) a las 180 (Austria), mientras que la formación humanística (Historia, Geografía, Economía, Filosofía y Ciencias Sociales) fluctúa entre 22 horas (Países Bajos) a 175 (Portugal y Suecia). Si a esta formación humanística le sumamos el estudio de la Lengua, el porcentaje de materias humanísticas en el *currículum* obligatorio se encuentra entre el 20% y el 45%, dándose tres situaciones:

1. Las humanidades, como hemos visto, ocupan menos de la cuarta parte del tiempo obligatorio en las Comunidades Autónomas de España con una sola lengua oficial como también en las modalidades tecnológicas y científicas del bachillerato en Francia y Austria.
2. Se dedica entre el 25% y 75% a las humanidades en la mayoría de los países y en las Comunidades Autónomas españolas con dos lenguas oficiales.
3. Con más del 75% aparecen países como Bélgica (aunque pocas materias son obligatorias), Dinamarca, Italia, Finlandia y Grecia. En todos los casos es por el tiempo dedicado a la enseñanza de las lenguas respectivas con la excepción de Grecia donde se estudia el griego clásico.

Entre 15 y 16 años, los estudiantes tienen como materias humanísticas Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lengua y Literatura Clásicas y, en algunos casos, Ciencias Políticas o Economía. En todos los países es obliga-

¹² Para la Educación Secundaria esas medidas se refieren a los nuevos criterios de evaluación (repetición con más de dos suspensos) y la eliminación de la promoción automática en 1.º de la ESO. Todas las medidas que afectaban directamente a la enseñanza de las Humanidades deberán esperar al nuevo debate y a la redacción de la nueva ley que debería aprobarse hacia finales del 2005, según la estimación del Gobierno Central (*vid. El País* del 30 de abril y 1 de mayo de 2004).

toria la enseñanza de la Lengua y la Literatura y la influencia de las humanidades en el *currículum* obligatorio fluctúa entre el 12% (Liceo Artístico italiano) y el 66,7% (Liceo Clásico italiano). En España, los porcentajes alcanzan un 30% en las Comunidades con una sola lengua y 35% en las Comunidades con dos lenguas.

La variedad de asignaturas selectivas que tienen los alumnos entre 17 y 18 años dificulta la conformación de un análisis claro. El porcentaje promedio de materias humanísticas ronda el 35% pero como en este resultado hay que tener en cuenta que, por ejemplo, en los bachilleratos con orientación humanística, el 80% del *currículum* obligatorio corresponde a humanidades, es altamente probable que sean pocas o ninguna las materias humanísticas en orientaciones más técnicas o científicas. De todos modos, Lengua y Literatura sigue formando parte del *currículum* de todas las modalidades de enseñanza de la mayoría de los países, pero con diferente intensidad (en Portugal representa el 43,5% y en el HTX de Dinamarca el 8,21%). En España los resultados son: entre 25 y 33% en las modalidades de ciencia y tecnología; entre 33 y 50% en el bachillerato de artes y más del 50% en las modalidades clásicas o de ciencias sociales.

Si planteamos un análisis longitudinal promedio por materia podríamos trazar el cuadro de la página siguiente.

De los datos obtenidos puede deducirse que si bien las humanidades tienen un lugar en el *currículum* de las Escuelas Secundarias de la Unión Europea, básicamente por su conveniencia en la formación personal y cultural de los alumnos, es notorio que no alcanzan un valor relevante.¹³ Este juicio es significativo sobre todo en el caso de España ya que, aunque en su comparación con los demás países de la Unión Europea no se halla, en términos generales, ni por exceso ni por defecto, en ninguno de los extremos, la injerencia de estos estudios es pobre en tanto la cantidad de horas que se ofrecen a las materias humanísticas se sitúa por debajo de la media. Queda para las futuras reformas, entonces, mejorar este porcentaje y, sobre todo, elevar la calidad del estudio de las humanidades.

4. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LAS HUMANIDADES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Llegados a este punto parece que aún resta mucho por decir sobre las humanidades y sobre su importancia en el universo de las instituciones de escolaridad de nivel secundario. Si bien creemos que la pertinencia y el valor de estos estudios están más allá de cualquier crítica, no está de más romper algunas lanzas en su favor. Aquí seremos medidos en parte porque no creemos estar autorizados para hablar de las humanidades en mayúsculas y de manera general (en cualquier caso mi competencia se circunscribe a una disciplina, la Lengua y la Literatura, y a la curiosidad por otras) y en parte porque asumimos que la tarea es monumental.

¹³ Destaca, no obstante, el énfasis puesto en la enseñanza de las lenguas pero más por motivaciones prácticas (su valor como elemento de integración de los Estados miembro y su importancia para la inserción del estudiante en el mundo laboral) que por virtudes intrínsecas.

<i>Materia</i>	<i>Edades</i>	<i>Mínimo (en %)</i>	<i>Máximo (en %)</i>	<i>España (en %0</i>	<i>Comentarios</i>
Lengua y Literatura	13-14	10 (CC.AA. españolas con una lengua y Países Bajos)	25 (Finlandia)	10-19	Salvo pocas excepciones es obligatoria la enseñanza de la(s) lengua(s) oficial(e)s del Estado
	15-16	6,5 (Austria)	25 (Finlandia)	13-19	Literatura nunca es una materia obligatoria independiente excepto en el bachillerato de de Humanidades de España, donde es independiente pero optativa
	17-18	7 (Dinamarca y Francia)	23 (Finlandia)	10-23 ¹	
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	13-14	6 (Bélgica)	17 (Italia)	10-11 ²	Salvo en Portugal y en uno de los niveles más altos de una de las modalidades griegas, estas materias son obligatorias
	15-16	6 (Grecia)	17 (Dinamarca)	10	
	17-18	5 (Dinamarca)	37 (España)	37 ³	
Lenguas Clásicas	13-14	11 ⁴ (Grecia)	15 ⁴ (Austria)	No hay	Dinamarca y Finlandia no estudian lenguas clásicas. Excepto Grecia, es posible no recibir esta formación si no es por matricular en determinadas modalidades o elegirla como optativa
	15-16	7,5 (Austria)	33 (Italia)	6,5	
	17-18	7 (Austria)	25 (Italia)	13-26,5	
Filosofía (Historia de la Filosofía y Psicología)	13-14	No hay	No hay	No hay	Esta asignatura sólo es obligatoria en Grecia, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Austria y Finlandia, en algunos casos, según la orientación elegida
	15-16	No hay	No hay	No hay	
	17-18	1	29	13,35 ⁵	

¹ El 10% es obligatorio. Al 23 % se llega siempre que el estudiante de algunas modalidades se inscriba en todas las materias humanísticas propuestas como optativas.

² El 11% corresponde a las Comunidades Autónomas con una lengua oficial y el 10% a las que tienen dos.

³ Todas las orientaciones españolas llegan a 37% siempre que sumen la totalidad de optativas.

⁴ En Grecia es materia obligatoria. En Austria, optativa.

⁵ Es obligatoria en la orientación de Humanidades y optativa, con la misma cantidad de horas en las demás orientaciones.

Fuente: AA.VV. (1998), *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la enseñanza secundaria*, Madrid, MEC.

Como punto de partida creemos conveniente resaltar que no estamos lamentando la muerte de una educación humanística a manos de una educación tecnológica, porque, como hemos dicho, no hay tal enfrentamiento. Tampoco proponemos la «hegemonía humanística» que late bajo el argumento del desprecio de ciertos docentes de humanidades a cualquier saber que nada tenga que ver con el suyo porque «no forman al ser humano». Tampoco creemos que una educación humanística deba ser privilegio de una élite (cf. Rodríguez Agrados, 1999) como si de «elegidos» se tratase. Me parece más útil enfrentar la evidencia de que las humanidades no son sólo conocimientos a ser transmitidos sino también una forma más de buscar la verdad, de comprender el mundo en el que vivimos y cómo llegamos a él y de comprendernos a nosotros mismos porque en tanto seres humanos nuestras historias son relatos que pueden espejarse en otros relatos para que al ver a los otros nos veamos a nosotros mismos. Y, en este sentido, la reflexión va más allá de los meros contenidos para ocuparse de la forma en que esos conocimientos son puestos en juego en el marco de una clase. No le sirve de nada a un estudiante de secundaria tener en sus manos el *Edipo Rey* de Sófocles si lo que tiene que hacer es, por ejemplo, buscar los cinco primeros aoristos del texto (en todo caso, ésa es una actividad de quien elige voluntariamente especializarse en el estudio filológico de la obra) y no leer la versión completa de la tragedia para ver qué tiene que decirle Sófocles a él. Un docente de una materia aceptada como humanística debe traer los contenidos de su disciplina no para venerarlos ni para repetirlos, como si de una plegaria se tratase, sino para convertirlos en objetos de reflexión. «Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de ‘humanista’», sostiene Savater (1997: 137). Para ello no basta sólo con saber expresarse con claridad y precisión sino también saber escuchar. Y, además, tener la libertad de cuestionar. Quizá una visión equivocada de la educación sea que las humanidades deben enseñar los valores trascendentales del ser humano heredados del pasado remoto o reciente y producto de aciertos y errores; tal vez sea más útil y provechoso someter a crítica esos valores para que los estudiantes puedan incorporarlos con más conciencia si finalmente llegan a la misma conclusión, pero siguiendo su propio camino.¹⁴

Los que ven la educación como la transmisión de una herencia común (la familiaridad con una serie de monumentos culturales) más que como un aprendizaje de los hábitos del pensamiento crítico pueden sentir que estamos propiciando el comienzo del caos (si no es que ya ha comenzado y lleva algún tiempo reinando), el culto a la relatividad axiológica o directamente el fin de la Humanidad como si la duda

¹⁴ «A los autores de los informes que sostienen que el deber de las humanidades es, sobre todo, reflejar y transmitir una cultura e inculcar valores, más que criticar los valores que pueden llevar a los estudiantes a no saber en qué creer, se les puede contestar que los ejemplos del pasado demuestran que existe poco peligro de que nuestras obras y enseñanzas no reflejen nuestra época o no transmitan nuestra cultura. Lo haremos, se quiera o no, y con mucha más fuerza de una forma que todavía no sabemos; por lo tanto, podemos dedicar nuestras energías al trabajo crítico, utilizando siempre las mejores obras que podamos encontrar para este propósito, obras que no siempre serán canónicas... que proporcionen un apoyo crítico contra una tradición cultural que las acoge pero que, en realidad, no sabe qué pueden enseñar» (Culler, 1998: 154).

sobre nuestras concepciones supusiese que saliéramos a darnos de golpes por las calles (más efectivo puede ser el gobierno norteamericano, si vamos al caso). Pero cuando se piensa en el futuro de nuestra sociedad multilingüística y multirracial, se hace imprescindible reconocer que nuestra cultura común no sólo está basada en los griegos y demás clásicos sino también, e inevitablemente, en los medios de comunicación, especialmente en las películas y la televisión. El punto que me interesa destacar es que los estudiantes ya se encuentran inmersos en una cultura cuando llegan a la escuela secundaria, y que, hasta cierto punto, permanecen en esa misma cultura con independencia de cuáles sean los libros que decidamos hacerles leer (cf. Culler, 1998 y O'Donnell, 1998). Como dice O'Donnell (1998: 154),

«... el meollo de la cuestión sería un enfoque de las humanidades que enfatizase lo que el estudio de las culturas y sus productos puede hacer por la calidad de nuestro discurso en nuestra propia cultura y sobre ella. En ese caso se necesitaría creer menos en una transferencia invisible y más en una conexión directa. El estudio de los antecedentes es inevitablemente un estudio de modelos y precauciones, precedentes para imitar y riesgos para evitar. Incluso entre los maliciosos, las humanidades pueden engendrar, evidentemente, atención por el detalle, paciencia con el argumento, respeto hacia el desacuerdo, inquietud por la opacidad del yo hacia sí mismo y de los otros hacia nosotros mismos.»

En síntesis, las humanidades deben acercarnos a una cultura humana a través de un proceso que supone un doble movimiento: la aceptación y puesta en circulación de productos culturales diversos y una valoración de esos productos desde una perspectiva de tolerancia y respeto que no debe buscar ni el desprecio ni la idolatría sino estimarse por sus excelencias y criticarse por sus fallos. ¿Mejorará la sociedad? ¿Será más humana si aprendemos a ponernos «en los zapatos de otro»? ¿Un «exceso» de reflexión no acarrearía el riesgo de refugiarnos en temas generales y de ese modo conseguir lo que queremos evitar: la negación de las diferencias y la falta de rigor académico? ¿Hasta qué punto lo planteado escapa del marco de las humanidades como disciplinas para ser un tema que incumbe a toda una institución o más aún, a todo el sistema educativo? Estos y otros interrogantes más quedan abiertos.

ANEXO 1

Aproximaciones al concepto *humanidades*

- a) «Etas. edad se toma por vn año & por siete & por çiento & por q<u>a`l q<ui>er tie<m>po: de manera q<ue> edad se dize de muchos siglos. [...] Etas si se co<n>sidera desdel nascimie<n>to del ombre fasta la postrera & decayda veies: la primera edad del ombre co<m>prehe<n>de siete años & dize se esta edad infa<n>çia. La segu<n>da edad acresciento otros siete fasta los q<u>a`torze años esta edad se no<m>bra puericia. [...] El (n)o<m>bre interior tiene en si edades spiritu[a]les q<ue> no se distin-

gue<n> por annos saluo por meioramie<n>tos. **El tal ombre co<n>sume su primera edad en las tetas dela p<ro>uechosa historia que cria co<n>exe<m>plor: enla segunda dexa de entender enla humanidad y entien-de enla diuinidad:** esforça<n>do se de llegar ala cu<m>bre dela dottrina sancta por passos de razo<n> & por passos de autoridad humana.»

Palencia, Alfonso de (1490), *Universal vocabulario en latín y romance*, Sevilla, Pablo de Colonia, Juan Pegnitzer de Nuremberga, Magno Herbst de Fils & Tomás Glockner, p. 281

- b) «Homo. nis. del genero comu<n>. & dela terçera declinaçio<n>: se dize por ser fecho de limo. [...] Ombre es a<n>i<m>al razonable & mortal. capaz de sentido: & de doctrina. el q<u>a'l vale por ingenio. & respla<n>deçe en artes: & conosçimie<n>to delas cosas y en su piensa escoie lo q<ue> deua fazer. & desecha loq<ue> segu<n>d su aluedrio cree ser sin p<ro>uecho. de ho<m>i<n>e por diminuçion vien en homu<n>cio & homu<n>culus & homomolus & homulus. por o<m>brezillo. & possessiua me<n>te humanus. & aduerbial me<n>te humane. nius. humanissime. por co<m>paraçio<n>: como humanior. & humanissim<us>: mucho mas humano. y el nombre humanitas: que es humanidad.»

Palencia, Alfonso de (1490), *Universal vocabulario en latín y romance*, Sevilla, Pablo de Colonia, Juan Pegnitzer de Nuremberga, Magno Herbst de Fils & Tomás Glockner, p.392

- c) «Humanitatis artes. la poesía & oratoria»
Nebrija, Antonio de (1495), *Dictionarium hispano-latinum*, Salamanca, Impresor de la Gramática de Nebrija, p. 148
- d) «Letra: 5. Hombre de **buenas letras**, el que es versado en buenos autores, cuyo estudio llaman por otro nombre **letras de humanidad.**»
Covarrubias Orozco, Sebastián de (1611 [1965]), *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Madrid, Castalia, 1995, s.v.
- e) «Humanidad: [...] Se llama la erudición y buenas letras. como es la historia, la poesía y otras. Lat *Humanitas. Literae humanae*»
Real Academia Española (1726 [1963]), *Diccionario de Autoridades*, Madrid, Gredos, 1976

- f) «Humanidad: Del lat. humanitas, -atis.
1. f. naturaleza humana.
 2. Género humano.
 3. Propensión a los halagos de la carne, dejándose fácilmente vencer de ella.
 4. Fragilidad o flaqueza propia del hombre.
 5. Sensibilidad, compasión de las desgracias de nuestros semejantes.
 6. Benignidad, mansedumbre, afabilidad.
 7. fam. Corpulencia, gordura. Antonio tiene gran HUMANIDAD.
 8. **pl. letras humanas.**»

Real Academia Española (1992), *Diccionario de la Real Academia Española*, edición electrónica en CD-Rom 21.1.0, 1995

- g) «Humanidades: 1. Conocimientos o estudios que enriquecen el espíritu, pero no son de aplicación práctica inmediata; como las lenguas clásicas, la historia o la filosofía.

[V. «*letras»: á (en pl.). «Ciencia. *Saber». Conocimientos humanos en general: 'Hombre de letras'.

â Particularmente, por oposición a «ciencias», conjunto de conocimientos que se refieren a las cosas no sometidas a leyes fijas naturales; como la historia, la literatura, las lenguas o la filosofía; se incluye también entre ellas la geografía, aunque, en su parte no humana, se tiende ahora a incluirla entre los estudios científicos.]

Moliner, María (1996), *Diccionario de uso del español*, edición electrónica en CD-Rom

- h) «Letras: (Es) Denominación habitual para referirse al conjunto de estudios o carreras de carácter humanístico o humanístico-social. También se usa, con el mismo sentido, *humanidades*»

García Garrido, José Luis (1996), *Diccionario Europeo de la Educación*, Madrid, Dykinson, p. 386

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AA.VV.: *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la enseñanza secundaria*, Madrid, MEC. 1998.

VII CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN: «Declaración de Mérida. La educación y los valores éticos de la democracia», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 177-184. 1997.

— «Declaración de Sintra. Globalización, sociedad del conocimiento y educación», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 251-255. 1998.

ALONSO, Martín: «Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto», en *Iber*, 17, 85-108. 1998.

BLECUA, José Manuel: *La enseñanza de las humanidades*, Madrid, Santillana. 1999.

CULLER, Jonathan: «El futuro de las humanidades», en SULLÀ, ENRIC (comp.), *El canon literario*, Madrid, Arco/Libros, 139-160. 1998.

GARCÍA GUAL, Carlos: *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Barcelona, Península. 1999.

IBÁÑEZ-MARTÍN, José A.: *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona, Herder. 1975.

— «Formación humanística y filosofía», en *Revista Española de Pedagogía*, LII, 198, 231-246. 1994.

LÓPEZ, Cayetano: «Ciencias, humanidades y educación», en *Tarbiya*, 21, 43-75. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Consejo Federal de Cultura y Educación. 1999.

— *Contenidos básicos para la Educación Polimodal*, Buenos Aires, MCE. 1997.

M.E.C.: *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*. 1990.

— *Real Decreto 1006/1991 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria*. 1991a.

— *Real Decreto 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria*. 1991b.

- *Real Decreto 1700/1991* de estructura del Bachillerato. 1991c.
- *Real Decreto 1178/1992* de Enseñanzas Mínimas para el Bachillerato. 1992.
- *Artículos de opinión relativos al proyecto de reforma de las humanidades*, [Madrid, MEC]. 1997a
- *Plan de mejora de la enseñanza de las humanidades en el sistema educativo español*, [Madrid, MEC], mimeo. 1997b.
- *Artículos sobre Decreto de Humanidades*, [Madrid, MEC]. 1998.
- «Borrador del Decreto de Humanidades», en *Música y Educación*, XII, 1, 37, 127-134. 1999.
- *Ley Orgánica 10/2002* de Calidad de la Educación. 2002.
- O'DONNELL, James: *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*, Barcelona, Paidós. 1998.
- PEDRO, Francesc y ROLO, José Manuel: «Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 251-255. 1998.
- POZUELO YVANCOS, José María y ARADRA SÁNCHEZ, Rosa María: *Teoría del Canon y Literatura Española*, Madrid, Cátedra. 2000.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco: «Las humanidades en la enseñanza», en *Tarbiya*, 21, 27-41. 1999.
- S/D: «Algunas cuestiones clave del sistema educativo español», en *Acade*, 13, 23-31. 1996.
- SAVATER, Fernando: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel. 1997.
- YNDURÁIN, Domingo: *Humanismo y Renacimiento en España*, Cátedra, Madrid. 1994.