

¿HAY LUGAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EUROPA DEL SIGLO XXI?

*Mercedes Muñoz-Repiso**
*Fco. Javier Murillo**
*Irene Arrimadas**

I. INTRODUCCIÓN

I.1. El sentido de la enseñanza de las humanidades

No corren buenos tiempos para las humanidades. En realidad no son buenos tiempos para nada que tenga un cariz de gratuidad, para nada aparentemente «inútil», para lo no cotizable en el mercado. La educación no escapa al economismo reinante en todas las esferas sociales y en cualquier parte del mundo sus fines y regulación se ven tan afectados por él como cualquier otra actividad humana. El último Informe mundial sobre la Educación de la UNESCO (1998) señala con radicalidad la existencia actual de dos orientaciones de la educación cada vez más irreconciliables entre sí:

«Desde un punto de vista mundial, las dos corrientes principales de las políticas de la educación son: la adhesión cada vez más profunda de la mayoría de los países a la democratización de la enseñanza (educación para todos y a lo largo de toda la vida) y la tendencia a una concepción más productivista de la calidad y los objetivos de la educación (reajuste, efectividad, capital humano...). Por supuesto,

* Área de Estudios e Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

existen corrientes menores y variantes según las circunstancias nacionales particulares, pero cada vez es más evidente que las dos orientaciones principales de la educación no conviven en paz y los educadores son conscientes de esta situación» (UNESCO, 1998: 29-30).

Simplificando, podría decirse que estas dos posturas ante la educación son las sustentadas de forma extrema, de un lado, por la propia UNESCO y, de otro, por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Entre medias, las adhesiones a ambas por parte de instituciones internacionales y de políticas nacionales no son fáciles de deslindar, máxime cuando, a veces, las declaraciones verbales y los hechos van por caminos diferentes. Sin embargo, no es aventurado afirmar que, en los países occidentales, la orientación productivista de la educación va ganando adeptos a gran velocidad.

En este contexto, cuando parece irse imponiendo el dogma de la mejora de la «empleabilidad» y del «crecimiento económico» como fin supremo de la educación, ¿qué lugar puede quedar a las enseñanzas de humanidades? Está claro que sólo la reivindicación de una educación humanista, cuya meta sea formar personas en el sentido más pleno, puede otorgar un papel en el currículo a materias sin aparente cotización en el mercado laboral. Sin embargo, se da la situación paradójica de que el sector neoliberal (el promotor de la primera corriente de las señaladas por la UNESCO) atribuye a «los otros» (al difuso bando de los defensores de la educación para todos, la comprensividad, la democratización de la escuela y otras utopías semejantes) el deterioro de las enseñanzas humanísticas, incluido en el famoso «descenso del nivel» de la educación en general.

No es posible, en el corto espacio de este artículo, que queremos reservar para ofrecer información concreta y pertinente, analizar a fondo la compleja maraña de razones que han llevado a esta paradoja. Pero creemos que, para empezar a desenredar la madeja, es necesario localizar un cabo, y éste sería descubrir la mezcla de dos ejes de discusión no suficientemente deslindados. Junto al mencionado en el Informe mundial sobre la Educación, podemos encontrar otro eje que da lugar a posturas no menos irreconciliables que el anterior: sería, por decirlo de forma simplificada, el de educación tradicional/reforma. La toma de postura respecto a este eje, a veces se confunde con la anterior, pero son cosas diferentes y pueden darse tanto neoliberales partidarios de nuevos enfoques de la educación y defensores de la educación para todos tradicionales en su concepción del currículo, como lo contrario. Por

supuesto, con todas las posiciones intermedias y todas las combinaciones y matices posibles.

Pero lo cierto es que en la intersección de estos dos ejes, las humanidades se sitúan en una posición peligrosa y ambigua en el momento actual, porque «los reformistas» de cualquier parte del mundo pueden identificarlas (equivocadamente) con un enfoque elitista y anticuado del currículo y la visión economicista de la educación no es su mejor refugio. La dificultad se debe también a que, en gran medida, se incluyen bajo una misma denominación, materias con un sentido y un valor educativo muy diferente. No responden al mismo planteamiento la enseñanza de la lengua y literatura maternas, cuyo valor formativo e instrumental está fuera de toda duda, que la de las lenguas clásicas, defendida hoy en día con argumentos muy semejantes a los que irónicamente mencionaba Benjamin (1939) para que la Era Glaciar conservara en su currículo las «materias» centrales en la Edad de Piedra, como, por ejemplo, «ahuyentar con antorchas a los tigres de dientes de sable», aunque esos tigres hubieran desaparecido de la faz de la tierra. Entre medias, las ciencias sociales y la filosofía suelen ser consideradas parte indiscutible del currículo, pero las disensiones se producen a la hora de asignarles espacio y contenidos concretos.

A la anterior visión ligeramente pesimista, pueden contraponerse algunas acciones y declaraciones de peso, llevadas a cabo en este último cuarto de siglo, que demuestran un alto interés en que la enseñanza de las humanidades siga constituyendo un pilar de la educación formal. En este sentido cabe mencionar el trabajo realizado en 1980 en Estados Unidos por la *Commission on the Humanities in American Life, el Project on Humanities, Arts and Values in the Curriculum* de la OCDE (1992) y más cercana y recientemente las afirmaciones de la Unión Europea contenidas en el Libro Blanco sobre la Educación, que reproducimos por su interés para enmarcar el estudio que se presentará a continuación:

«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» (COMISIÓN EUROPEA, 1995: 28-30).

Parece pues que la preocupación por la enseñanza de las humanidades en este final de siglo no está ausente en los países más avanzados y, a pesar de las pragmáticas orientaciones hacia un currículo integrado por materias de utilidad en el mercado laboral, voces autorizadas recuerdan el riesgo de deshumanización que se esconde tras ellas. Estas tensiones contrapuestas, esbozadas someramente, se deben también a la crisis de identidad de la educación (y en especial de la secundaria) provocada por las demandas contradictorias provenientes de una sociedad desnortada a causa de las enormes mutaciones culturales, científicas, técnicas y económicas de los umbrales del tercer milenio.

Desde una posición poco frecuente, algunos pensadores actuales de la educación han visto con claridad el papel vertebrador que pueden jugar las humanidades en una enseñanza comprensiva y democratizadora, en la «educación de calidad para todos» que reclama la UNESCO. Entre ellos Philippe Meirieu (1997), que une a su condición de teórico un magnífico conocimiento de la realidad suficientemente probados para que el Ministro de Educación le confíe la orientación de la reforma escolar francesa (concretada en 49 propuestas), desarrolla esta idea desde una perspectiva innovadora y valiente. Argumenta lo nefasta que resulta la separación de los saberes prácticos o funcionales y los teóricos o culturales, reservando estos últimos para una élite con capacidad de abstracción, a los «alumnos que pueden darse el lujo intelectual y socialmente». Señala cómo, bajo la apariencia de facilitar y acercar la educación a la realidad de cada alumno, se esconde la exclusión de la mayoría de ellos por la privación del disfrute cultural. Con ejemplos concretos tomados de la práctica educativa, confirma la pertinencia de enseñar «lo que tiene sentido» y no sólo «lo que tiene interés», como se hace habitualmente. Este enfoque, por poner un ejemplo reciente, introduce una brecha de esperanza respecto a la posibilidad de que las humanidades se vean potenciadas en el currículo de la educa-

ción el siglo XXI, desde una perspectiva renovada, abierta, reconciliadora de raíces culturales y futuro, de pragmatismo y humanidad. Desde la perspectiva que Juan Carlos Tedesco considera como «única alternativa al escenario regresivo de la dualización social, que consiste en la ampliación significativa del acceso a las calificaciones y a las competencias de todos los niveles» (TEDESCO, 1995: 79).

Evidentemente, no son sólo las llamadas «humanidades» las que contribuyen a la formación humanista. Quizá, tras épocas de excesiva separación de «ciencias» y «letras», de saberes «útiles» e «inútiles», hoy vuelve a cobrar sentido el ideal renacentista del hombre, porque en la sociedad de comienzo de milenio la alfabetización científica y tecnológica será tan imprescindible para la comprensión del mundo y de uno mismo como la competencia cultural. En realidad, el enfoque de la enseñanza-aprendizaje del futuro no puede ser otro que la interdisciplinabilidad, que rompa la desestabilizadora atomización de saberes a que se ven expuestos los niños y los adultos.

Sin embargo, por la necesidad de acotar el campo nos referimos a las humanidades en el sentido convencional; es decir, el utilizado, entre otros muchos, por *The International Encyclopedia of Education* (HUSEN y POSTLETHWAITE, 1985). Se ha añadido la lengua materna, que no suele ser incluida entre las materias humanísticas porque tiene un indiscutible carácter instrumental, debido a la circunstancia de que, por lo general, en los currículos de educación secundaria esta materia aparece indisociablemente unida a la literatura.

I.2. La educación secundaria en Europa

La segunda concreción de este artículo es la referente al nivel educativo. La información que se presentará en este apartado y los siguientes se centra en la educación secundaria general, por razones obvias: éste es el nivel problemático en el que se debate el lugar de las humanidades. En la enseñanza primaria y profesional no ha lugar, y en la superior el tema tiene un cariz completamente distinto. Y, como es lógico, nos referiremos a lo que está ocurriendo en 1998 en Europa, para, desde ahí, hacer conjeturas sobre el futuro inmediato.

La organización satisfactoria de la enseñanza secundaria es el problema central de los sistemas educativos de los países desarrollados. La tradicional concepción del tramo secundario como un bachillerato que prepara para la universidad a una pequeña élite ha cambiado de forma radical al ampliarse la escolarización obligatoria y con ello su función social. Bajo la denominación de «enseñanza secundaria» se engloban dos tramos educativos de muy distinto carácter y orientación, pero que, sin embargo, deben estar ensamblados de forma armónica. La secundaria obligatoria forma parte de la educación básica y, por tanto, tiene unos requerimientos nada fáciles de definir y menos aún de dar solución adecuada. La secundaria superior tiene que servir de puente entre el tramo anterior y la educación universitaria, en una tensión tampoco exenta de dificultades. Estos hechos, unidos al avance de las ciencias y de las tecnologías en esta mitad del siglo XX y a las múltiples demandas de formación dirigidas al sistema escolar, convierten en problemática y controvertida la educación secundaria en cualquier país de nuestro entorno.

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 y las soluciones adoptadas por los distintos países ante los mismos problemas. Se considerarán tres aspectos determinantes: la estructura del nivel; la responsabilidad en la toma de decisiones respecto al currículo y la distribución del horario lectivo.

En cuanto a estructuras de los sistemas educativos (comprensividad/diversidad, duración de la escolaridad obligatoria, etc.) los modelos son diversos. En todos los países europeos la escolaridad obligatoria dura hasta los 15 ó 16 años, siendo esta última edad la adoptada ya por la mayoría de ellos. Pero sólo los países nórdicos, Reino Unido y España prolongan también la comprensividad hasta esa edad. Los países con un sistema educativo de modelo germánico (Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Austria) mantienen una enseñanza secundaria totalmente diversificada, de modo que los alumnos han de elegir entre distintos tipos de centros al final de la primaria (aunque con frecuencia los programas que se imparten en ellos son semejantes). Los demás tienen una enseñanza comprensiva hasta los 15 años, bien porque a esta edad acaba la escolaridad obligatoria (el resto de países mediterráneos e Irlanda), bien porque, aun siendo obligatoria la enseñanza hasta los 16, el último año se realiza ya en las distintas ramas de la secundaria superior (Francia y Bélgica). Por lo que respecta a la enseñanza secundaria superior, todos los países miembros de

la Unión Europea, excepto Suecia, tienen cursos diversificados con una gran variedad de trayectorias.

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 y profesionales. 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 la secundaria general, ya que la orientación no es la misma si los estudios están destinados a la mayoría o a una minoría de la población.

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, y es el responsable de establecer el marco general del currículo; 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. Esto da lugar en cada uno de los países a corrientes contrapuestas, hacia una mayor centralización o 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 actualmente a establecer un *curriculum* 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.

La carga lectiva del curso necesaria para desarrollar el currículo varía de un país a otro, pero en la mayoría de ellos se establece un mínimo semanal o anual de horas por materia, sin embargo algunos países sólo establecen objetivos terminales y carga lectiva total, dejando a los centros o comunidades locales la facultad de organizar el tiempo de aprendizaje según su propio criterio. En la mayoría de los países la carga lectiva de la secundaria obligatoria es uniforme, pero hay

fluctuaciones en el número máximo y mínimo de horas lectivas anuales impartidas en la secundaria superior general.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en los currículos de toda Europa existe una amplia opcionalidad. Esto es válido sobre todo para el tramo superior de la enseñanza secundaria, pero también lo es, de forma progresiva, para el inferior. Por tanto, al hablar de pesos de las materias en el currículo, hay que distinguir bien su carácter troncal u optativo y con qué total horario se comparan.

II. ESTUDIO COMPARADO DE LAS ENSEÑANZAS DE HUMANIDADES EN LA UNIÓN EUROPEA

II.1. Metodología

El objetivo del estudio¹, del que aquí se ofrecerá parte de la información, 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.

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 un plazo de tiempo breve; proporcionar información concisa y clara; y dar datos fiables y significativos para el objeto del dictamen sobre la enseñanza de las humanidades. El estudio completo consta de tres partes, con objetivos distintos y con peculiaridades metodológicas. Este artículo se centra en la segunda de ellas, en la que se hace un análisis del peso y el carácter de obligatoriedad u opcionalidad de las materias humanísticas en los currículos de la enseñanza secundaria inferior y superior general en los 15 países de la Unión Europea. Los datos se han obtenido combinando información

¹ Este estudio ha sido realizado por el Área de Estudios e Investigación del CIDE en abril-mayo de 1998, para apoyo al *Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria* encomendado por la Conferencia de Educación al Grupo de Trabajo designado a este fin y presidido por Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona.

de trabajos previos de diversas fuentes, en especial de Eurydice, con la realización de una investigación *ad hoc*. Una de las potencialidades del trabajo es que cada una de las unidades nacionales de Eurydice comprobó la veracidad de los datos referentes a su país, por lo que el margen de error es muy pequeño.

Ante la variedad y complejidad de las estructuras de enseñanza secundaria se decidió recoger datos del currículo que cursan los alumnos a la edad teórica de 13-14, 15-16 y 17-18 años, en educación secundaria inferior y superior general, y en cada una de las ramas o especialidades. Se ha entendido «peso de las materias» como el porcentaje de tiempo dedicado a dichas materias. El diferente peso que la optatividad tiene en cada curso de cada sistema educativo ha dado lugar a que, para poder comparar las informaciones, se haya analizado el peso de las materias humanísticas obligatorias en el currículo obligatorio.

De esta forma, para cada edad se ofrece: una descripción del peso de las materias obligatorias respecto al total, el análisis del peso de las materias de humanidades obligatorias en el currículo obligatorio, y un estudio de la oferta de cada una de las materias humanísticas independientemente y su carácter de obligatoriedad u opcionalidad.

II.2. Las humanidades en el currículo a la edad de 13-14 años²

Al analizar el horario lectivo que tienen los alumnos de 13-14 años que estudian en algunos de los países de la Unión Europea, se observa que cada país dedica un porcentaje de tiempo diferente a las materias obligatorias. Sin embargo, es posible reconocer cuatro modelos. En primer lugar, el caso de Irlanda, Suecia y Reino Unido, donde ninguna materia es obligatoria y es el centro o el propio alumno el que debe construir su propia trayectoria curricular. En segundo lugar, un grupo de países caracterizados por

² 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.

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 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 grupo está conformado por Grecia, Italia, Luxemburgo y Austria, países donde todas las materias son de obligada realización por todos los alumnos.

Como se observa en el gráfico 1, las únicas materias de humanidades obligatorias en todos los países de la Unión Europea son lengua y literatura, e historia, geografía y ciencias sociales. En Grecia y en la rama de latín de la *allegemeinbildende höhere schule* austríaca se imparten también lenguas clásicas; y, en los Países Bajos, los alumnos deben cursar igualmente la materia de economía (que forma parte de las ciencias sociales, pero es de dudosa inclusión entre las humanidades). 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 diferentes:

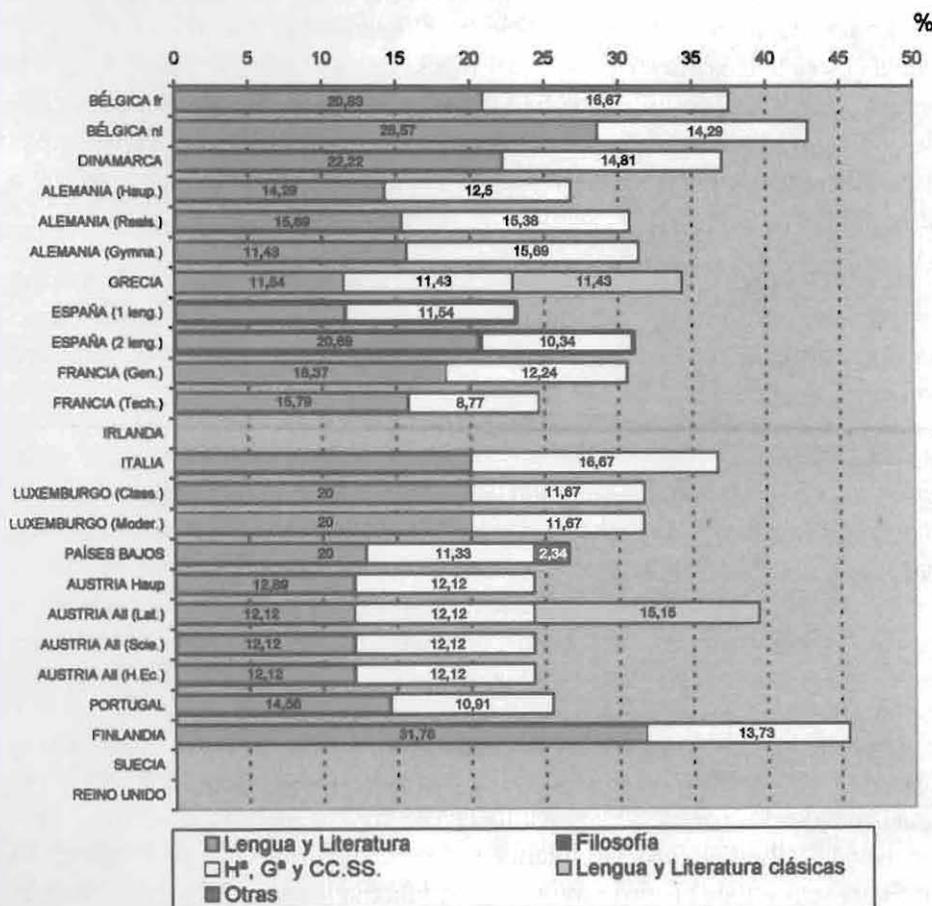
a) Las humanidades ocupan menos de la cuarta parte del tiempo obligatorio en las Comunidades Autónomas de España con una sola lengua oficial y en las modalidades tecnológica y científica del bachillerato de Francia y Austria, debido al menor tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua y literatura.

b) 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.

c) 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 1:

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).

La enseñanza de la lengua o lenguas oficiales del Estado es cursada obligatoriamente por todos los alumnos de Europa (exceptuando los que estudian en Irlanda, Reino Unido y Suecia, donde no hay ninguna materia obligatoria). En ningún caso existe la posibilidad de completar esta enseñanza con materias optativas. Sin embargo, es la materia que 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. El peso, por tanto, 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.

En una situación radicalmente diferente se encuentran los estudios de literatura. Ningún país 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 de Grecia, España y Luxemburgo.

El grupo de materias de historia, geografía y ciencias sociales también constituye un elemento básico del currículo del primer ciclo de la secundaria inferior en los países de la Unión Europea. Todos los alumnos de esa edad 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. 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.

Como puede observarse en el gráfico 1, excepto en los casos ya comentados de Grecia y Austria, ningún alumno de Europa tiene que recibir enseñanzas de lenguas clásicas obligatoriamente. Como optativa se ofrece en Bélgica, en Francia, en el *gymnasium* alemán y en el bachillerato clásico de Luxemburgo.

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.

II.3. Las humanidades en el currículo a la edad de 15-16 años³

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, lo que provoca un incremento de las dificultades para la comparación. En cualquier caso, respecto al peso del currículo obligatorio se mantienen los cuatro modelos de situaciones descritos anteriormente respecto al peso de las materias obligatorias sobre el total, con pocos cambios en los países. 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.

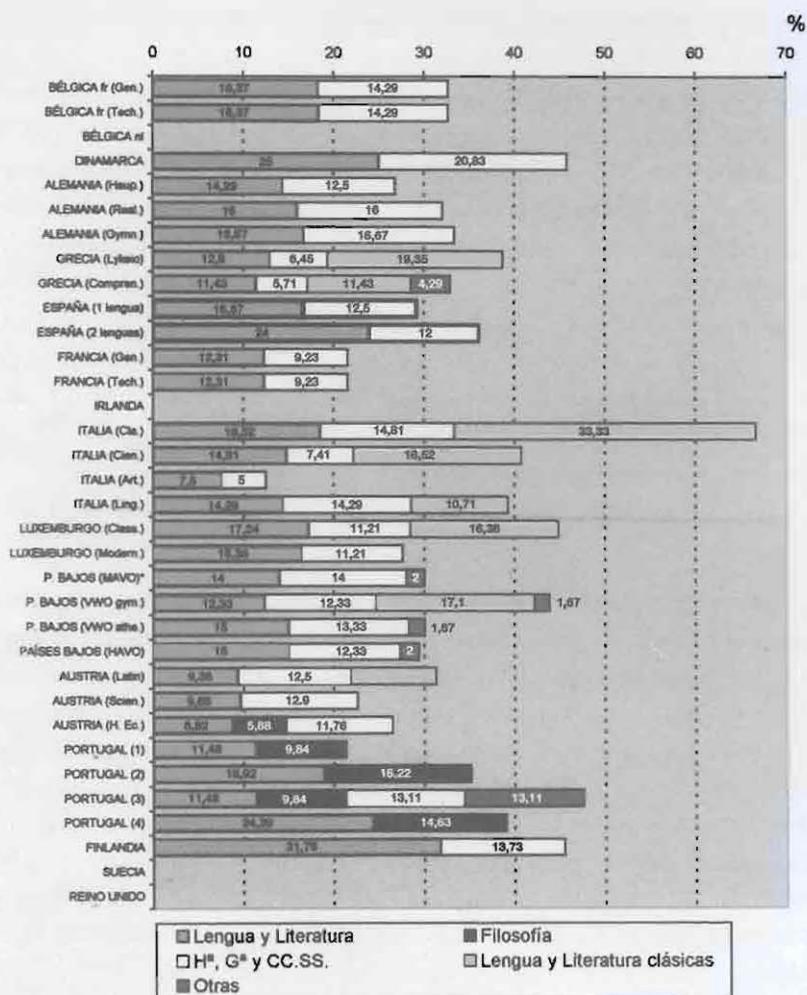
La mayor presencia de materias de humanidades se localiza, como es lógico, en las modalidades clásicas y humanísticas, así como en la mayoría de los Estados con un currículo comprensivo. Entre los primeros se encuentran el liceo clásico italiano, ya citado, la escuela clásica de Luxemburgo o el *gymnasium* 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%.

³ 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 2:

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).

Tal como ilustra el gráfico 2, 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. Las únicas excepciones son las ya comentadas de 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), y los estudiantes que cursan estudios en el liceo artístico italiano. 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, todas las modalidades de enseñanza de Austria apenas dedican tres horas lectivas semanales a lengua. Sólo en Bélgica y Austria los alumnos pueden completar su formación en lengua con hora y media o dos horas optativas.

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. 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. 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. 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.

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. La oferta de estudios clásicos es bastante 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.

No es habitual que los alumnos de estas edades que estudian en los países de la Unión Europea tengan como materia obligatoria la filosofía. Sólo se encuentra en todos los agrupamientos de Portugal (tres horas) y en la *allegemeinbildende höhere schule* de Austria (dos horas) y como optativa en todas las ramas.

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.

II.4. Las humanidades en el currículo a la edad de 17-18 años⁴

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

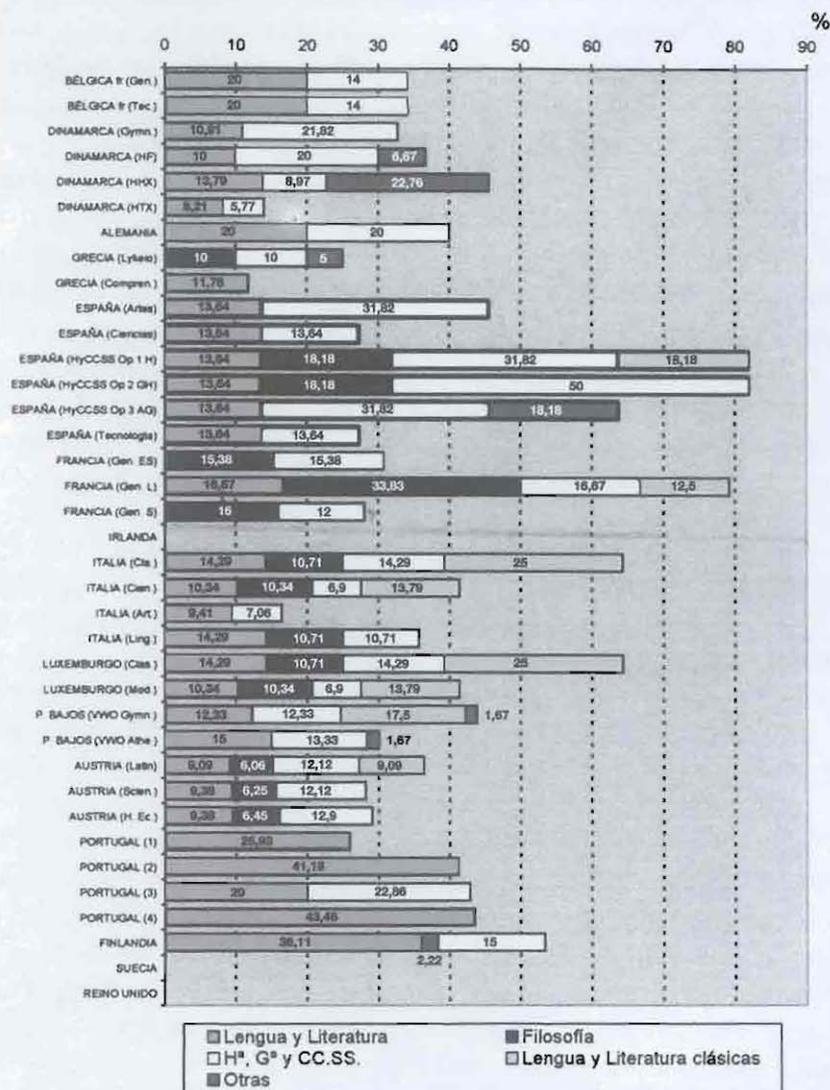
⁴ Las diferentes situaciones a los 17-18 años se pueden resumir de la siguiente manera:

- 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.

El primer comentario referido al peso de las materias de humanidades en el currículo obligatorio a esta edad 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. A pesar de esta gran variabilidad, es posible reconocer cuatro modelos de situaciones 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, tales como los estudios *HTX* de Dinamarca, el *lykeio* y la escuela comprensiva de Grecia y el liceo artístico de Italia. El segundo grupo lo conforman el *gymnasium* de Dinamarca, y las modalidades de ciencias y tecnología de España, Francia, Países Bajos y Austria, con un peso de materias humanísticas entre el 25 y el 33%. 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, donde 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, y este es el caso de las modalidades clásicas o de ciencias sociales de España, Francia, Italia y Luxemburgo, además de Finlandia.

Gráfico 3:

Peso de las materias obligatorias de humanidades en el currículo obligatorio a los 17-19 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).

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 en el gráfico 3 que la lengua y literatura siguen formando parte del currículo de todas las modalidades de enseñanza de la mayoría de los países, excepto en la rama científica (*S*) del bachillerato general en Francia. Sólo en la rama económica y social (*ES*) del bachillerato general de Francia y en el *lykeio* griego se imparte únicamente como materia optativa 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 *HTX* de Dinamarca apenas se imparten dos horas semanales. Los alumnos que estudian en Bélgica o Austria, junto con los que lo hacen en Finlandia, aparte de tener la materia de lengua como obligatoria, 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 como optativa, y en ningún país se establece como materia obligatoria independiente.

Prácticamente en la totalidad de los países es obligatorio cursar al menos una de las materias de geografía, historia y ciencias sociales, con unas diferencias de peso no tan destacables. Las excepciones son dos: en la escuela comprensiva de Grecia y el agrupamiento 1 de Portugal no se cursan estas materias, y en los agrupamientos 2 y 4 de Portugal sólo se ofertan como optativas. Además, aumenta respecto a los cursos anteriores la posibilidad de completar esos estudios obligatorios con otros optativos. 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. A su vez, 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.

Es posible que un alumno que curse educación secundaria en la Unión Europea no reciba formación alguna en lenguas clásicas si no está matriculado en determinadas modalidades ni las escoge como optativas. Su enseñanza como materia obligatoria es muy minoritaria, circunscribiéndose a las especialidades de humanidades o lenguas clásicas de los bachilleratos de España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Austria. Su oferta aumenta como materia optativa para casi todos los alumnos comprendidos en estas edades, excepto en Dinamarca, Alemania y Finlandia, y en algunas modalidades de Grecia, Italia y Portugal, donde no se estudia ni como materia obligatoria ni como optativa. La situación más frecuente es que se ofrezcan las materias tanto de latín y griego como de lengua o cultura clásica, con una dedicación promedio de 3 a 4 horas a la semana. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, el latín predomina sobre el griego.

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. Bélgica, Dinamarca y Países Bajos son los únicos países cuyos alumnos en alguna modalidad de enseñanza no cursan esta materia. Es obligatoria en el *lykeio* griego, en dos de las opciones del bachillerato de humanidades y ciencias sociales en España, en todas las ramas de Francia, en los liceos clásico, científico y lingüístico de Italia, y en Luxemburgo, Austria y 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 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.

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». 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: sociología, pedagogía y psicología, además de economía. El peso de estas materias es muy variable, aunque lo habitual son tres horas semanales. En España, en 2º de bachi-

llerato, 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.

III. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la presencia de las enseñanzas de humanidades en el currículo de la educación secundaria europea es importante en la actualidad. Las reformas educativas de los diferentes países han introducido optatividad donde no la había, nuevas materias de estudio (tecnología, informática, educación ambiental, etc.) y áreas transversales (o *cross-curricular*); han reforzado la enseñanza de las lenguas extranjeras y han modificado los enfoques de la enseñanza/aprendizaje y, consiguientemente, las metodologías pedagógicas. Sin embargo, los saberes culturales tradicionales se conservan y aún refuerzan globalmente. Bien es verdad que no todos han corrido la misma suerte y aquellos con un claro valor formativo para toda la población han ganado terreno entre las materias troncales de la enseñanza obligatoria, mientras que los más propios de especialistas y aficionados, cuyas virtudes formativas pueden ser suplidas por otras materias, se reservan en general a la oferta optativa de los currículos de la secundaria inferior o a modalidades específicas de la superior.

La posición de las diferentes áreas humanísticas parece muy acorde con el distinto enfoque y consiguiente tratamiento pedagógico de la secundaria obligatoria y de la superior general. La primera 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. La segunda, con un sentido más propedéutico hacia estudios superiores y diversificada 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. En cuanto a la situación de cada una de las materias pueden extraerse, a modo de resumen, una serie de consideraciones:

a) 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 materia 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.

b) Las ciencias sociales, la geografía y la historia parecen gozar, en la actualidad, de suficiente espacio lectivo en prácticamente todos los sistemas educativos, tanto entre las materias obligatorias como entre las optativas. Además, todos suelen incluir contenidos de educación cívica y ética en el currículo de la secundaria obligatoria.

Las lenguas y la cultura clásica, en cambio, son incluidas en el currículo obligatorio de la secundaria inferior por muy pocos países y algunos más las ofrecen como optativas. En la superior se estudian únicamente lenguas clásicas en las ramas humanísticas o literarias y, a veces, puede que en otras como materia optativa. Sólo en los países con raíces clásicas más evidentes (Italia y Grecia) forman parte del currículo obligatorio de alguno de los cursos de todos los bachilleratos.

c) 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 dispersos que se adquieren en todas las demás materias y contribuir a la búsqueda de sentido que es la misión fundamental de la educación.

Si quisiéramos hacer algo de «comparada-ficción» respecto al futuro de las humanidades en Europa, podríamos aventurar que, de seguir la tendencia actual en el nivel de estudios universitarios (EUROPEAN COMMUNITIES, 96 y 97), las «letras puras» o ramas estrictamente literarias se mantendrán con un porcentaje aceptable de adeptos (en torno al 15%), gracias sobre todo a la inclusión en este grupo de los estudiantes de lenguas extranjeras; las ciencias sociales, en cambio, seguirán aumentando en cuanto a proporción de estudiantes, como lo vienen haciendo en estos años (ya sobrepasan la cuarta parte del total). Podría pues decirse que los jóvenes europeos se sienten más atraídos por estos campos que por los científicos, que aglutinan a poco más del 10%. Naturalmente, esta tendencia hacia estudios universitarios tiene una incidencia en lo que ocurre en la educación secundaria superior, porque, aunque algunos alumnos estudian carreras de ciencias sociales a partir de ramas científicas de bachillerato, lo más común es que lo hagan desde las afines.

En cuanto al estudio de ciertas materias humanísticas por la generalidad de la población, puede afirmarse que la situación es bastante mejor que hace años, puesto

que la generalización de la obligatoriedad escolar hasta los dieciséis años da ocasión a toda ella a beneficiarse de su enseñanza. Si los diferentes países de Europa no se dejan llevar excesivamente por las tendencias economicistas que dominan por completo en otros continentes, si son capaces de preservar como hasta ahora su patrimonio cultural y hacer compatible el respeto a sus tradiciones con la postmodernidad, seguirán dando a sus ciudadanos una formación humanista. E incluso podrían incrementarla, porque de seguir (como es previsible) la reducción del tiempo total que las personas pasan trabajando a lo largo de la vida, los «recursos humanos» mejor aprovechados serán los menos estrictamente productivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTRIAN EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Austrian educational system* (Wien, Austrian Eurydice Unit).
- BENJAMIN, H. (1939): *The Saber Tooth Curriculum* (New York, McGraw Hill).
- 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 propres à les atteindre* (Bruxelles, Cabinet de la Ministre de l'Éducation).
- CIDE (1995): *Sistema educativo español, 1995* (Madrid, CIDE-MEC).
- 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).
- COMMISSION ON THE HUMANITIES (1980): *The Humanities in the American Life* (Berkeley, University of California Press).
- 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, evalua-

ción y titulación», «Las lenguas clásicas», «Filosofía», «Collèges y Lycées» (Paris, 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): *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).

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).

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 (1996): *Key data on education in the European Union 95* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- EUROPEAN COMMUNITIES (1997): *Key data on education in the European Union 97* (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-CEDEFOP (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).
- 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).
- LUXEMBOURG EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Luxembourg educational system* (Luxembourg, Luxembourg Eurydice Unit).
- MEIRIEU, P. (1997): *L'École ou la guerre civile* (Paris, Plon).

- MINISTÈRE 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 (1997): *Besluit van 15 oktober 1997. «Vastelling van de kerndoelen en adviesrentabel basisvorming voor de periode tot 1 augustus 2003»* (S-Gravenhage, Ministerie van Justitie).
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (1994): *Basic education in the Netherlands. The attainment targets* (Zoetermeer, Netherlands Ministry of Education and Science).
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (1997): *Flemish education in figures* (Brussels, Department for education of the Ministry of Flanders).
- MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J.; ARRIMADAS, I. *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'Overbroekís guide. How to choose your A-levels* (Oxford, Screenactive).
- OCDE (1992): *The Curriculum redefined: Schools for the 21st Century* (Paris, OCDE).
- PORTUGUESE EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Portuguese educational system* (Lisbon, Portuguese Eurydice Unit).
- SCOTTISH EURYDICE UNIT (1996): *National report on the Scottish educational system* (Edinburgh, Scottish Eurydice Unit).
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo* (Madrid, Anaya).
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación* (Madrid, Santillana/UNESCO).
- UNIDAD ESPAÑOLA EURIDICE (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).

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la enseñanza de las humanidades -entendiendo por tales la lengua y literatura maternas, las ciencias sociales, geografía e historia, la filosofía y las lenguas y cultura clásicas- en los currículos de la educación secundaria inferior y superior de los distintos países de la Unión Europea. El análisis se contextualiza mediante una serie de consideraciones sobre el sentido de la enseñanza de las humanidades y sobre las características generales de la educación secundaria en Europa, que incluye las estructuras del nivel, la toma de decisiones respecto al currículo y el horario lectivo. Se concluye con un resumen de la situación de las humanidades y unas conjeturas acerca de su futuro previsible.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyse the teaching of the humanities -understanding for such the language and maternal literature, the social sciences, geography and history, the philosophy and the classic languages and culture - in the curricula of the lower and upper secondary education of the different countries of the European Union. The analysis is set in a context by means of a series of considerations on the sense of the teaching of the humanities and the general characteristics of the secondary education in Europe that includes the structures of the level, the decision-taking process regarding the curriculum and the teaching schedule. It concludes with a summary of the situation of the humanities and some conjectures about their foregone future.