



Consenso necesario en el Dictamen sobre las Humanidades

La ley del péndulo fue llevando la enseñanza en España desde una formación de carácter humanístico a otra de tipo científico-técnico, no integradora sino excluyente. El resultado ha sido el detrimento de las Humanidades –Historia, Lenguas, Literatura, Filosofía– en la cultura de las últimas generaciones. La voz de alarma surgida desde distintos medios educativos sobre esta situación propició la creación de una Comisión interdisciplinar, elegida por la Conferencia de Educación, para que emitiera un dictamen sobre las Humanidades. El presente artículo analiza y valora dicho documento, llamado a reorientar nuestra enseñanza secundaria.

Marisa Regueiro*

* Licenciada en Filología Hispánica. Profesora de Lengua y Literatura española. Madrid.

EL pasado junio, en medio de una gran expectación, la Conferencia de Educación —que integran el Gobierno y las comunidades con competencias plenas en materia educativa— recibió el *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria*, un meditado documento de 173 páginas y numerosos anexos, al que ya le han llegado algunas críticas, en general difusas y escasa o nulumamente fundamentadas. Para algunos, el dictamen se reduce a unas escuetas dieciocho recomendaciones «demasiado genéricas», las que han aparecido en prensa, a pesar de que éstas, según se dice en el informe, *se remiten «in toto»*, a su contenido pormenorizado. Ante algunos comentarios, cuesta creer que sus autores hayan leído más de las dos últimas páginas: ¿una muestra tal vez de lo mal que están las Humanidades entre nosotros? Sin embargo, la consideración detenida y objetiva del texto íntegro, así como de las especiales circunstancias de su elaboración, nos llevan a valorar muy positivamente este esfuerzo, y a desear que sea tenido en cuenta en un futuro inmediato por los responsables educativos correspondientes. Un primer valor esencial, sin duda, es el del acuerdo alcanzado en una materia que nos atañe a todos— más allá de ideologías, creencias, filias o fobias— y que despierta diferencias y hasta hostilidades. Otro, lo será el de su efectividad, si el amplio estudio comparativo de la parte II del dictamen (*La enseñanza de las humanidades en la Unión Europea: Estudio comparado*, págs. 37-136), el análisis de la situación española (apartados III, *La enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria en España*; y IV: *Síntesis y valoración de la situación de las Humanidades en España*, págs. 137-170), y, por supuesto, las conclusiones difundidas, se interpretan y aplican adecuadamente en la realidad.

Los antecedentes: necesidad y oportunidad del dictamen

EL *Dictamen* fue un trabajo necesario y oportuno en muchos sentidos: por la evidencia de una cada vez más pobre formación humanística de los jóvenes y adolescentes; por la creciente y ya larga demanda social de la mejora de esta situación; y, desde una perspectiva más inmediata, para poner fin a una lucha en la que los ánimos parecían

especialmente dispuestos al enfrentamiento baldío, con demasiadas estridencias mediáticas y ninguna solución efectiva a la vista. El detonante fue la presentación del *Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en el Sistema Educativo Español*, por la ministra de Educación y Cultura. Se señalaba lo obvio para todos: *La crisis en la atención que la sociedad y los poderes públicos en nuestro país prestan a los estudios de las Humanidades ha tocado fondo*. Pero no hubo acuerdo en los medios de corrección propuestos, esto es, en la determinación de las Enseñanzas Mínimas (conocimientos esenciales homogéneos para todos los escolares españoles, y que el Gobierno debe fijar en cumplimiento de lo dispuesto por la LOGSE en su art. 4.2.) de *Filosofía, Lengua y Literatura, Historia, incluida Historia del Arte, y los Estudios Clásicos*, las Humanidades (1). El apartado más criticado fue el de Historia —incluido el repudio enardecido por parte de intelectuales y políticos de algunas Comunidades Autónomas, de un desacertado adjetivo *unitario* aplicado al carácter de la trayectoria histórica de España—, y se desató la *pelea de las Humanidades* (2). El debate tuvo todos los ingredientes del enfrentamiento político y se saldó con el rechazo parlamentario del *Proyecto de Real Decreto de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en la ESO* derivado del mencionado Plan (3). La creación de una comisión especial fue la solución sugerida en dos mociones, del Senado (4) (2-XII-97) y del Congreso (16-XII-97), coincidentes en la necesidad de definir la situación de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria, de *propiciar el debate social* al respecto y de alcanzar un acuerdo mediante la consulta a expertos de todas las comunidades y saberes, como paso previo a la presentación de un nuevo proyecto *sobre la base comparativa con otros países en nuestro entorno*.

(1) Presentadas como *esos conocimientos y estudios que enriquecen el espíritu aunque no tengan una aplicación práctica*, demandaban una mejor definición.

(2) Tanto «ruido» vino a ser, en cierto sentido, revelador, debates televisivos, entrevistas periodísticas a editores, a profesores y a políticos nos permitieron conocer situaciones y hechos que demostraron que la realidad era mucho más grave de lo que se pensaba. Se confirmó la sospecha de que, por ejemplo, los alumnos estudiaban una especie de Historia de España a la carta según la Comunidad, o que hasta los editores se veían obligados a cambiar en los enunciados de los problemas matemáticos los nombres de las ciudades de una autonomía a otra por mor del localismo dominante.

(3) Por 180 votos de todos los grupos contra los 151 del partido gobernante.

(4) Como se expresa en el propio dicramen (p. 23), existen diferencias de matices: la moción del Senado propone buscar «el mayor consenso posible», y el acuerdo del Congreso se refiere a un «documento consensuado».

La consulta y la Comisión: pluralismo y equilibrio

COMO se recoge en las primeras 24 páginas del dictamen que nos ocupa (*Antecedentes y consulta*), la Conferencia de Educación, en sesión monográfica (Palmas G. Canaria, 31-I-98) acordó encargar la elaboración de un dictamen riguroso sobre la situación de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria, en un plazo de cinco meses, a un grupo de trabajo interdisciplinar. Porque el tema de las Humanidades y, en general el de la Educación, concierne a todos, más allá de identidades políticas o de ideologías, como uno de los asuntos de Estado, el encargo de la Conferencia se orientó, acertadamente, hacia la búsqueda del consenso (5). Lo que confiere valor al acuerdo conseguido es la diversidad de fuerzas consensuadas: expertos de diversas corrientes pedagógicas, representantes de orientaciones políticas y pedagógicas distintas, de cuerpos profesionales, e intelectuales independientes. Fue posible porque se escogieron personas con voluntad de diálogo, a pesar de sus diferentes puntos de vista; y en especial, se contó con una presidencia que, desde su conocimiento del terreno educativo, supo aunar criterios tan dispares como los que se sostenían. El encargo recayó en el Letrado Mayor de la Sección de Economía y Hacienda del Consejo de Estado y ex ministro de Educación y Ciencia en el Gobierno de UCD, Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona; y el resultado demuestra que ha sabido armoniar pareceres y voluntades de los treinta miembros del Grupo de Trabajo elegidos por la Conferencia de Educación (6). El respeto a las premisas básicas de pluralismo y de conocimiento del mundo educativo también se reconocen en la nómina de integrantes (7). Tal vez no estén todos

(5) El DRAE lo define como *asenso, consentimiento, y más particularmente, el de todas las personas que componen una corporación*. No está de más recordarlo.

(6) Seis a propuesta del MEC y los otros 24, tres por cada una de las ocho comunidades autónomas con competencias educativas.

(7) Los vocales así designados representaron también asignaturas humanísticas, niveles y áreas de actividades educativas diversas: por el MEC, Luis Alberto de Cuenca (Filología Clásica), Josefina Gómez de Mendoza (Historia y Geografía), Carmen Iglesias (Historia, Ciencias Políticas), Julián Marías Aguilera (Filosofía), Juan Piñeiro Pernany (Filología Clásica), Carlos Seco Serrano (Historia Contemporánea de España); por el País Vasco, Itziar Idiazábal Gorrotxategui (Ciencias de la Educación), Gregorio Monreal Zia (Derecho), M.^a Dolores Valverde Lamsfus (Historia), Jaume Jané i Bel (profesor de E. Primaria y diputado), M.^a Dolors Rivelles i Buxaderas (Filología Catalana), Jaume Sarramona i López (Pedagogía), por Cataluña; Manuel Díaz y Díaz (Latín), Ángel González Fernández (Filosofía), Mar Pérez Marsó

los que son, pero sí son todos los que están; y, además, se incorporaron subgrupos técnicos (8) a propuesta de la presidencia, y se invitó a Consejeros de Educación de las Comunidades sin competencias a enviar opiniones y estudios (9). Hay, a juzgar por el resultado, equilibrio de fuerzas plurales; lo que no es poco si consideramos la *natural* propensión general a la crítica y al disenso.

El punto de partida y el de llegada: centralidad de las humanidades

EN alguna ocasión nos hemos referido (*Las Humanidades: hic et nunc*, mayo, 1997) (10) a la relevancia de una precisa definición de los alcances de *Humanismo* y *Humanidades*. En el dictamen, este punto de partida es el correcto: *Preguntarse por el sentido de las humanidades en el currículo es, en último término, formular la cuestión decisiva de la centralidad del hombre en el universo* (p, 27) (11). Esta *centralidad* es también el eje en

(Geografía e Historia), por Galicia; Arsenio Moreno Mendoza (Geografía e Historia), Antonio Rodríguez Almodóvar (Filología Moderna) y Juan Santaella López (Filología Románica, profesor de Enseñanza Secundaria) representaron a Andalucía; Joaquín Calomarde Granaje (Catedrático de Instituto de Filosofía), Josep Vicent Felip i Monlleó (Cat. de Instituto de Lengua y Literatura) y José Marín Guerrero (Director Territorial de Educación), a la Comunidad Valenciana; Carlos Guitián Ayneto (Geografía e Historia, Catedrático de Escuela Universitaria), Antonio Pérez García (Prof. de ESO) y M.^a Candelaria Suárez López (Catedrática de Instituto de Lengua y Literatura), a Canarias; Rafael Alvira Domínguez (Catedrático de Filosofía), José Gay Bochaca (Filosofía, Secundaria), Antonio Sola Alayeto (Geografía, Cat. Instituto), a Navarra; y Josep Juan Vidal (Historia), M.^a Ester Melero de Pablo (Filología Románica, Inspectoría de Educación) y Miquel Vices Madrigal (Ciencias de la Educación, Inspector), a Baleares.

(8) También se formaron secciones especializadas por tema (*Definición y alcance del concepto y función de las Humanidades: Filosofía y Cultura y Lengua Clásica: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Formación Artística*).

(9) En los voluminosos anexos se recogen estas aportaciones, así como las actas de las reuniones, y algunas opiniones y sugerencias de varios profesores, realmente pocos para la importancia del tema debatido.

(10) Reconocemos con satisfacción, además, la coincidencia de algunas demandas y observaciones del mismo con las contenidas en el dictamen.

(11) Para apoyar esta reivindicación necesaria, se apela al testimonio de humanistas antiguos y modernos representativos de los saberes incluidos en el concepto: *La técnica y sus avances, como pensaba Bergson*,

el que se sustenta el propio dictamen, y en el que se basa la convicción con la que se inicia el camino:

...amputar de los sistemas educativos las dimensiones humanistas lleva al desequilibrio, al sinsentido y, en último término, a la injusticia de no poner al alcance de todos el patrimonio común. En esa «educación de calidad para todos» que reclama la UNESCO y que los Estados se esfuerzan en conseguir, las humanidades han de ser el tronco vertebrador de los demás saberes científicos e instrumentales... (p. 27).

La breve historia de los conceptos *Humanismo*, *Humanidades*, y la definición de saberes que los constituyen, junto a los valores asignados a cada uno de éstos en relación con las restantes áreas de conocimiento, contienen la envidia necesaria para la determinación de algunos contenidos curriculares en el futuro. El ideal del hombre (12) que debe suponer y tener en cuenta todo proyecto educativo está también en la base del concepto:

El Humanismo persigue acercar a la persona a su perfección posible por medio del desarrollo armónico y universal de lo corporal o sensorial, de la inteligencia y la voluntad, del saber teórico, práctico y técnico. El ideal humanista... hace a las personas equilibradas, abiertas, atentas, agradecidas, creativas (p. 31).

El punto de llegada es el adecuado, con las limitaciones que implica la índole de la consulta. Es impropio exigir concreción curricular a un dictamen que tiene *carácter no vinculante* (p. 28) y que, de hacerse, suplantaría competencias normativas del Estado o de las CC.AA. Aunque se advierte que la consulta *no ha solicitado una expresa determinación de contenidos*: sí se denuncian situaciones generales en descuido u olvido, se afirman temas fundamentales, y se proponen soluciones en las que se reitera el concepto *reforzar*, que, en unos casos, sugiere incremento de horas lectivas, pero en otros, ajustes y recificaciones como el cambio del carácter de *optatividad/obligatoriedad*.

Interdisciplinarietà, superaci3n de falsas antinomias y utilidad de las humanidades

LA falsa antinomia *Ciencias-Humanidades*, que casi siempre deriva en subestimaci3n de las segundas por impera-

proporcionarán a las personas bienestar todo lo más, pero sólo la comprensi3n del propio sentido (la filosofa, decía él) les llevará a la felicidad, entendiendo por tal la plena realizaci3n humana. Sólo se puede ser hombre en la cultura y en una historia hecha con los demás hombres.

(12) Además, la importancia social de la formaci3n humanística se expresa sin tibieza, cuando se dice que *es la clave del buen funcionamiento de la sociedad porque enseña a conocer y a amar lo propio y lo de los demás, a comunicarse y a enriquecerse interiormente (p. 35).*

tivo de los tiempos tecnológicos que vivimos, queda superada: *la formación humanística no se da sólo en las llamadas disciplinas humanísticas, sino que el humanismo debe ser el objetivo principal de la formación global* (p. 31). No son oponentes sino soportes solidarios fundamentales para los demás saberes, y su estudio no resta tiempo ni esfuerzo a la formación instrumental (13). De ahí la necesidad de un tratamiento *flexible* de los límites de las diversas materias y *un enfoque interdisciplinar* (p. 35), lo que exige trabajo de equipo a los educadores, con responsabilidad compartida en la formación humanística del alumnado. Para responder a las demandas pragmáticas que reciben las Humanidades de la sociedad tecnológica —a riesgo de perder su derecho a existir en los currículos—, se dan argumentos convincentes que resaltan su carácter integrador, central y hasta instrumental; entre otros *a) Sin un dominio de la lengua no puede haber estudio de ninguna otra materia...* (14); *b) Sobre Filosofía, Ética y Educación Cívica, Conceptos como los de persona, libertad, democracia, derecho y solidaridad, exigen, sin duda, ser conocidos, estudiados, y analizados por toda persona que aspire al desarrollo integral de sus potencialidades. Sólo una reflexión rigurosa sobre estos temas, ... puede hacer posible que también se interioricen y se vivan tal como cabe esperar de un ciudadano del siglo XXI* (p. 33) (15); *c) Historia y Geografía transmiten visiones del mundo, desde el pasado histórico o desde la organización espacial, necesarias para que cada ser humano se construya una identidad cultural personal* (p. 33) (16); *d) La formación artística, para la educación de los instintos, de la sensibilidad, de la capacidad de captación de la ajena, de su capacidad de admiración, etc.*

(13) *Sería un error condenar a la mayoría de los estudiantes, con el pretexto de hacer la enseñanza más asequible a todos, al aprendizaje exclusivo de saberes utilitarios, privándoles de aquellos otros de aparente inutilidad, pero imprescindibles para el conocimiento de uno mismo y de los demás y para el goce de lo mejor que ofrece la vida. Ni en la enseñanza obligatoria ni en la superior, la introducción en el currículo de conocimientos y destrezas instrumentales debe ir separada (como está sucediendo en la mayoría de los países) de los saberes culturales* (p. 143).

(14) *Por tanto, todo lo que contribuya a este dominio, aunque se presente bajo la apariencia de lo «inútil», será de una grandísima utilidad para la adquisición de todos los demás saberes, sean éstos científicos técnicos o de cualquier orden.*

(15) *La Filosofía es escuela de tolerancia, de convivencia, de respeto al discrepante y de auténtico diálogo; y contribuye a fomentar el hábito de emplear la capacidad de la razón para regular los comportamientos, objetivos precisamente coincidentes con los generales del actual Bachillerato y de la LOGSE.*

(16) *Se reconoce que no es imprescindible para el aprendizaje y el dominio de la propia lengua el de las lenguas clásicas, pero se afirma que nadie dudará de la ayuda que puede significar, sobre todo porque en la cultura clásica está el origen de nuestro pensamiento, de nuestro ordenamiento jurídico, de nuestra civilización y de nuestra manera de vivir* (p. 33).

Las Humanidades en el entorno europeo y español: diagnóstico y recomendaciones

EL análisis comparativo en los 15 estados miembros de la UE (17) no es fácil, por la variedad de estructuras en la Educación Secundaria y la creciente diversidad y optatividad que se ofrecen en la secundaria superior. No estamos solos en la necesidad de replanteamiento ni en el proceso de transformación vivido en la enseñanza secundaria, que en toda Europa vive una especie de *crisis de identidad* (p. 137); ni en la preocupación por las Humanidades. La ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, la complejidad creciente de las sociedades y la imposibilidad de prever cómo evolucionará el mercado laboral futuro, implican serias dificultades a la hora de definir contenidos. Sí se sabe que la formación ha de ser necesariamente permanente; pero la cuestión es *cómo traducir a la práctica un currículo que despierte en los alumnos el deseo de seguir aprendiendo (aprender a conocer), les capacite para vivir en comunidad (aprender a vivir juntos) y para el mundo laboral (aprender a hacer), pero también y sobre todo para dar un sentido a su vida, para ser personas (aprender a ser), los «cuatro pilares de la educación», recomendados por el informe UNESCO de la Comisión para la educación en el siglo XXI* (p. 139). Los desafíos son nuevos: la extensión de la secundaria ya es un hecho (18), ahora se exige calidad. Globalmente, el tiempo dedicado a las humanidades entre los 13-14 años supone en Europa del 20 por 100 al 45 por 100 del currículo obligatorio. En nuestro país, el peso en el currículo se sitúa por debajo de la media de los países europeos: menos de la cuarta parte del tiempo obligatorio en las comunidades con una sola lengua oficial (19). A lengua y literatura propias, las comunidades no bilingües dedican obligatoriamente menos de cuatro horas a la semana; en las bilingües, el peso se duplica, como es lógico. Las lenguas y la cultura clásicas han disminuído su presencia en todos los países, siendo incluidas en la etapa obli-

(17) El amplio estudio incluye estadísticas, cuadros comparativos, en conjunto y por cada una de las áreas de Humanidades, de acuerdo con el tiempo destinado, el carácter de obligatoriedad/operatividad, etc. Las fuentes consultadas más importantes fueron la red EURYDICE y los estudios del CIDE. En los Anexos se incluye un estudio de Suiza, no integrada en la UE.

(18) La evolución española en este sentido es coincidente con los otros países europeos; pero en los últimos años, el cambio es espectacular: en 1968, el valor medio de escolarización de la población entre 10 y 17 años de edad era del 36 por 100; en la actualidad, la escolarización hasta los 16 años es prácticamente general (p. 139).

(19) Situación sólo equiparable a las modalidades tecnológica y científica del Bachillerato de Francia y Austria.

gatoria por muy pocos (20), pero sí como optativa. España se sitúa en una opción intermedia (21). Filosofía existe en todos los países como materia de currículo de secundaria superior (22); en unos casos, con orientación histórica y en otros, sistemática; pero en España (23), ha pasado de ser estudiada por todos los alumnos en dos cursos, a formar parte sólo de las asignaturas comunes de uno. Sólo tienen tanto peso lectivo como en Europa en general, Ciencias sociales, Geografía e Historia, de mayor presencia en los actuales planes de estudio que en los anteriores.

Las recomendaciones respecto de cada área están justificadas por su papel formativo en el marco de la centralidad atribuida a las Humanidades y son de factible aplicación curricular. Definición de alcances, argumentos sobre su utilidad, propuestas metodológicas y de cambio, claras y muy concretas, permiten, si se quiere, inferir modificaciones curriculares positivas. Por ej., la recomendación sobre Cultura y Lenguas Clásicas: *Antes de finalizar la educación común y obligatoria sería altamente conveniente que la inmensa mayoría de los alumnos recibieran enseñanzas de cultura clásica* (p. 145), se traduce en la propuesta de un *segundo curso de Cultura Clásica, con una atención especial a los orígenes de nuestras lenguas y del vocabulario científico*, en 4.º de ESO, en el camino hacia los Bachilleratos Científico y Humanístico; y Latín (24) como materia obligatoria de 1.º de Bachillerato de Humanidades, en 2.º de Humanidades y optativa de modalidad en 1.º y 2.º de Bachillerato de Ciencias Sociales. Los contenidos posibles pueden inferirse del objetivo (25),

(20) En Italia y Grecia forman parte del currículo obligatorio de Bachillerato.

(21) *En Secundaria Obligatoria y en todas las modalidades de Bachillerato puede estudiarse cultura o lenguas clásicas como optativa y en la opción de Humanidades es materia obligatoria* (p. 144).

(22) Filosofía no se estudia en ningún país de la UE a los 13-14 años: ni como obligatoria ni como optativa.

(23) Filosofía es materia común para todas las modalidades del Bachillerato, pero con un horario insuficiente para su desarrollo formativo (70 horas anuales); Historia de la Filosofía es sólo propia de la de Humanidades y Ciencias Sociales. La consecuencia inmediata es *que el 85 por 100 de los estudiantes de Bachillerato no va a tener ningún contacto con la Historia de la Filosofía y de la Ciencia, quedando privados por ello de una visión profunda y comprensiva de la historia en general* (152).

(24) Con respecto al Griego, se sugiere insistir en su aportación en la formación del lenguaje científico, y su instauración como materia propia de modalidad de 1.º curso de bachillerato de Humanidades, optativa de 1.º curso de Ciencias Sociales, y optativa de modalidad en 2.º curso de ambas.

(25) *...dotar a los alumnos... de un conocimiento suficiente sobre la contribución del mundo clásico a la civilización occidental, en los ámbitos lingüístico, literario, artístico, filosófico, científico, etc... a fin de que puedan compren-*

del concepto de Cultura Clásica —*las raíces de toda cultura europea que arrancan del mundo clásico y cristiano y se nutren a lo largo de los siglos de las aportaciones del judaísmo y del mundo árabe, y todo ello a través de una serie de vicisitudes históricas* (144)—, y en especial de la explicación de los valores formativos (26).

Se dice, y con contundencia, cuando se denuncia la tergiversación de los hechos históricos. Sin eludir el debate, se restituye a la Historia su preeminencia, como *el ámbito en que todas las humanidades deben alojarse*. La vida misma es historia, y se hace más inteligible desde esta perspectiva; al igual que la filosofía, la lengua, la literatura, el arte, la ciencia, la política, la técnica, que son inseparables y deben ser estudiadas desde esta dimensión. Se pide *respeto a la Historia*, que comienza por *el respeto a los hechos históricos mismos y a las fuentes que nos los han hecho accesibles* (163), lo que incluye el *respeto a la comunidad científica de los historiadores*. La exigencia de objetividad es valiente: *La manipulación o distorsión de los hechos históricos en función de intereses presentes, de posiciones ideológicas o de proyectos colectivos de futuro, representa, en mayor o menor grado, una rechazable mistificación de la historia* (163) (27). Después de este aviso, que a ciertos ideólogos les sugerirá —esperamos— una reflexión de responsabilidad, el deber de *mejorar el estudio de la historia de España* porque *la comprensión de nuestro presente sólo es posible desde el conocimiento de nuestro pasado. Sin memoria histórica no parece que ni los individuos, ni las colectividades, puedan orientarse, sobrevivir, ni progresar. Prescindir de esa memoria*

der mejor su propio mundo, fortaleciendo de este modo su conciencia histórica y su capacidad crítica (145).

(26) *La introducción de los alumnos en el uso de los cultismos y tecnicismos, un cierto conocimiento de la mitología y el saber bíblico popular, el reconocimiento de obras de arte y civilización que provienen del mundo antiguo, el descubrimiento de los orígenes de la ciencia, del pensar y del vivir en común, la iniciación en el saber práctico de ciertas toponimia y antroponimia, así como el hábito de expresiones fijadas, incrustadas y vivas en nuestras lenguas desde hace siglos, pueden ser las materias constitutivas de este campo. Ese conocimiento, apenas gravoso, facilita la comprensión y el buen uso de la expresión culta, y ayuda a entender nuestro pasado remoto y cercano... permite abrir nuevos caminos para la comprensión de nuestro entorno cultural* (145).

(27) También se denuncia el uso *inadecuado del criterio de escala* —algo tan aparentemente objetivo— como instrumento de manipulación localista, que impide *hacer un estudio coherente de la región o de la nacionalidad, como tampoco de España, en ambos casos con su personalidad compleja y plural, sino tan sólo de aspectos sueltos e inconexos de su realidad geográfica, ambiental, territorial y social. Esta presentación inconexa de la realidad geográfica entraña el desconocimiento de la realidad plural de la España actual; y, muy en particular, la ausencia de toda enseñanza sobre otras comunidades autónomas que no son la propia. Sería de lamentar que el éxito logrado en la transformación autonómica del Estado se trocara en ignorancia de los ciudadanos de la realidad de otras Comunidades* (161).

ideologizando o politizando el pasado puede tener un fuerte costo para todos (164). La propuesta final es debatir y definir *el tipo de historia que debe ser enseñada*; mas se sugiere un itinerario histórico y unos temas que aluden a la polémica inicial:

1) *Partir de la romanización hasta la invasión musulmana, prestando especial atención al surgimiento de los Reinos y las Coronas en la Edad Media y al proceso de su articulación dentro de la Monarquía Hispánica*; 2) *estudiar específicamente el funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII... de cómo ese modelo inicial de la Monarquía Hispánica se fue encaminando hacia moldes unitarios desde la monarquía Borbónica hasta el estado liberal y Constitucional*; 3) *examinar el proceso de formación del Estado liberal desde el siglo XIX hasta ya entrada el XX con el surgimiento, en mutua interacción de los planteamientos centralistas y sus alternativas foralistas, federalistas y nacionalistas* (164).

Y hay que sobrepasar la *perspectiva local, para abrirse a contenidos de la historia universal* (28). El informe se detiene en el valor de la Historia y del tratamiento cronológico en la formación del sentido del tiempo y de la duración, del espíritu crítico *capaz de discernir entre las fuentes y su validez*, de una conciencia de *alteridad*, de bagaje cultural que permita al joven *construir su propio mapa mental y llegar así a una interpretación individualizada del mundo y de la vida* (165). Presentismos, intenciones manipulativas y otras actitudes demasiado extendidas quedan al descubierto. La propuesta final es la exhortación a las Administraciones educativas para que se refuerce el estudio de la Historia *en toda la enseñanza secundaria ampliándolos en cuanto sea posible, tanto en ESO como en Bachillerato* (166).

A modo de conclusión: una propuesta que debe ampliarse

NO podemos extendernos aquí en la consideración de las recomendaciones referidas a las restantes asignaturas –Filosofía, Lengua y Literatura (29), Formación Artística–, pero creemos que

(28) Estos contenidos se concretan aún más en la enunciación de seis amplios objetivos de la enseñanza de la Historia que hacen referencia a la dimensión universal que se desea –América, Europa, África–, a la evolución de las instituciones políticas y a las concepciones de estado, las grandes civilizaciones históricas que han tenido proyección en España (pp. 165-166).

(29) Entre otras propuestas se aconseja *ampliar el horario dedicado a la lengua materna*; uniformar la terminología; reconducir algunas materias optativas de la ESO hacia el refuerzo del alumnado con caren-

lo hasta aquí expuesto demuestra que el *Dictamen sobre Humanidades* va mucho más allá de sus 18 escuetas *conclusiones*. Responde a la consulta y, eso sí, espera continuación y, sobre todo, cumplimiento del fin último de hacer lo necesario para que las Humanidades recuperen su imprescindible protagonismo en la formación de adolescentes y jóvenes, hombres del futuro siglo. El documento, como todo texto, no existe sin el lector que lo interprete; y está explícitamente abierto a un debate constructivo que permita la recuperación y ampliación de contenidos fundamentales para que los alumnos sean ciudadanos conscientes y críticos en una sociedad democrática. En recientes manifestaciones, Ortega y Díaz-Ambrona propuso que los poderes públicos, las universidades, los miembros de la Academia de la Historia, las asociaciones de historiadores o incluso las fundaciones privadas promovieran un Congreso de Historiadores para debatir y tratar de alcanzar el mayor consenso posible sobre los contenidos de la Historia en general y de la de España en particular. Ésta puede ser una de las medidas de continuidad y de puesta en práctica de lo sugerido por el dictamen en esta materia capital, pero también en las otras áreas; y pueden plantearse nuevas, como comisiones especiales; encuentros de editores, políticos, y, sobre todo, docentes... Sin contar con los profesores, cualquier política o actuación educativa está condenada al fracaso; y la administración, como se dice en el informe, debe motivarlos, posibilitar su formación pedagógica y científica permanente. Habrá que definir contenidos, dar prioridades, armonizar horarios y peso lectivo con otras necesidades de formación instrumental; pero lo que queda claro es que el tiempo dedicado a las Humanidades ayudará al objetivo final de una sólida, mejor educación. La formación humanística es cuestión ineludible cuando hablamos de educación, a todos nos concierne y es un aspecto fundamental del gran objetivo de calidad de la enseñanza, que bien podría iniciarse en Secundaria, con lo hasta ahora hecho, y ampliarse a la Primaria y a la Universidad. Queda mucho por hacer y la tarea es impostergable.

cias importantes, en un bloque que estaría encaminado a potenciar la troncabilidad para los que presenten dificultades básicas en su proceso de aprendizaje... la lengua de refuerzo debería ser oferta obligada en todos los cursos de la ESO y de elección recomendada a los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje; promover la lectura desde todas las áreas... lectura literaria y lectura con fines formativos y documentales.