

## DEL BACHILLERATO DE ELITE A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA TODOS (ESPAÑA, SIGLO XX)\*

ANTONIO VIÑAO FRAGO

La segunda enseñanza constituye hoy en todas las naciones un problema no resuelto.

*Exposición de motivos del Real Decreto de reforma de la segunda enseñanza de 19 de julio de 1900*

En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967.

*La educación en España. Bases para una política educativa, 1970*

El nivel educativo con mayores problemas es el de las enseñanzas medias: (...) una demanda creciente de escolarización (...), el academicismo de un aprendizaje a menudo sólo memorístico, la desconexión respecto del entorno sociocultural y profesional y la falta de flexibilidad de los programas.

*Proyecto de reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate, 1987*

Esta preferencia por los estudios generales una vez acabada la educación obligatoria puede explicarse por el cambio lento de una tendencia tradicional que vinculaba los estudios de bachillerato, de modo exclusivo, con la universidad (...). Esta situación necesita ser modificada, aunque el cambio sólo puede realizarse a medio plazo.

*Una educación de calidad para todos entre todos, 2004*

---

\* Este texto constituye una versión revisada, corregida en algún error estadístico y puesta al día del trabajo del mismo título, pendiente de publicación, presentado en el ciclo de conferencias organizado en los meses de octubre y noviembre de 2007 para conmemorar los 150 años de enseñanza pública y los 100 años del edificio del Instituto de Educación Secundaria «Zorrilla» de Valladolid.

Uno de los rasgos más destacables de la educación española en el siglo xx, quizás el más destacable, ha sido el proceso que ha llevado a la consecución, a finales del mismo, de la escolarización de toda la población de 4 a 15 años y de la gran mayoría de las de 3 y 16 años, así como a la consolidación, como tendencia previsible y objetivo político generalmente aceptado, de la plena escolarización hasta los 18 años –es decir, hasta el final de la educación secundaria– en el primer cuarto del siglo xxi (cuadro núm. 1).

Por lo que se refiere a la población de 10-12 a 17-18 años, es decir, a las edades que suele abarcar la educación secundaria, este proceso de escolarización total de la misma es lo que se conoce como el paso del bachillerato de elite a la segunda enseñanza para todos según, en este último caso, la conocida expresión de Tawney<sup>1</sup>. Dicho proceso ha tenido lugar, como se verá, a lo

**Cuadro n.º 1**

TASAS DE ESCOLARIZACIÓN (%) POR EDADES

CURSO	12	13	14	15	16	17	18
1963-1964	74	52	28	–	–	11	8
1967-1968	84	63	39	29	16	13	12
1977-1978	100	91	76	61	46	39	34
1984-1985	100	100	87	74	58	53	39
1990-1991	100	100	100	88	72	75	60
2000-2001	100	100	100	100	87	–	–

**Cuadro n.º 2**

ALUMNOS DE BACHILLERATO POR 10.000 HABITANTES (CURSOS 1849-1950 A 1987-1988)

CURSOS	ALUMNOS	CURSOS	ALUMNOS
1849-1850	9	1958-1959	138
1860-1861	13	1960-1961	150
1878-1879	19	1965-1966	256
1907-1908	17	1970-1971	448
1914-1915	23	1975-1976	224
1927-1928	28	1980-1981	289
1932-1933	51	1984-1985	310
1940-1941	61	1987-1988	351
1948-1949	77	–	–

<sup>1</sup> TAWNEY, R. H., *La segunda enseñanza para todos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.

largo del siglo xx con distintas intensidades y ritmos pero, especialmente, a partir de la década de los sesenta de dicho siglo (cuadro núm. 2). En todo caso, se trata de un proceso no cerrado o finalizado cuantitativamente y menos aún cualitativamente, es decir, curricular, estructural y organizativamente. Es más, diría que no ha sido todavía asimilado, en lo que a sus exigencias se refiere, por el sistema educativo español.

En un trabajo publicado hace poco más de diez años me planteaba si este proceso, el de la crisis del bachillerato tradicional y la génesis correlativa de la educación secundaria, había sido producto de la necesidad o de la virtud<sup>2</sup>; es decir, si se había planteado como una virtud, como algo deseable y beneficioso, lo que, en el fondo, no era más que una forma de hacer frente a la tendencia estructural, propia de los sistemas educativos, a la inclusión diferenciada de toda la población adolescente y juvenil en el medio escolar sustrayéndola del mundo laboral bajo la presión de la demanda social y de las ideas –reales o no, engañosas o no– de progreso y nivelación social por medio de la educación. En este texto trataré de mostrar y analizar la evolución, en la España del siglo xx, del tránsito desde dicho bachillerato tradicional a la educación secundaria para todos, así como las diferentes medidas adoptadas para facilitararlo o ralentizarlo y las diferentes opciones y posiciones en relación con el mismo.

#### EL BACHILLERATO TRADICIONAL O DE ELITE EN LA ESPAÑA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX

El bachillerato, también conocido legalmente –según los planes de estudio– como segunda enseñanza o enseñanza media, es una creación, como tal nivel educativo con entidad propia, del sistema educativo configurado en la España de mediados del siglo xix por el régimen liberal. A comienzos del siglo xx, cincuenta años más tarde, sólo tenía acceso al mismo una reducida elite masculina. Las mujeres que desearan cursarlo no podían hacerlo como alumnas oficiales, sino preparándose de forma privada o doméstica y, en total, no representaban más allá del 1% del alumnado. El total de alumnos –unos 32.000– sólo suponía alrededor del 2% de la población, de uno y otro sexo, de los 10 a los 17 años. Como han mostrado diversos estudios efectuados sobre la procedencia social y geográfica de los alumnos que se inscribían en los Institutos de segunda enseñanza, estos procedían, por lo general, de las clases sociales acomodadas y del medio urbano. Se trataba, además, de un bachillerato con una alta eficacia interna (bajo número de suspensos y abandonos), en el que, a comienzos del siglo xx, sólo el 28% estudiaba como alumno oficial y el resto lo hacía bajo la fórmula colegiada (18,5%) o libre (52,7%) (cuadro núm. 3).

<sup>2</sup> VIÑAO, Antonio, «La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria», en GÓMEZ GARCÍA, María Nieves, (ed.), *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*, Sevilla, Editorial Kronos, 1996, pp. 137-155.

**Cuadro n.º 3**

DISTRIBUCIÓN (%) DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO SEGÚN TIPO DE ENSEÑANZA

CURSO	OFICIAL	COLEGIADA	LIBRE
1867-1868	65,8	22,3	11,9
1876-1877	43,9	42,6	13,5
1891-1892	35,8	7,5	56,7
1900-1901	28,8	18,5	52,7
1914-1915	33,7	24,1	42,2
1927-1928	31,4	20,1	48,5
1931-1932	24,8	9,5	65,7
1933-1934	38,6	8,3	53,1
1940-1941	34,1	65,9	–
1945-1946	19,5	65,3	15,2
1950-1951	16,2	61,5	22,3
1955-1956	16,1	52,5	31,4
1960-1961	17,3	50,9	31,8
1965-1966	21,5	44,0	34,5
1970-1971	35,6	39,8	24,6
1971-1972	40,0	40,2	19,8
1972-1973	43,8	56,2	–
1975-1976	49,7	50,3	–
1980-1981	65,8	34,2	–
1985-1986	69,1	30,9	–
1990-1991	71,7	28,3	–
1995-1996	73,1	26,9	–
1999-2000	76,4	23,6	–

Este predominio de la enseñanza privada, en general de las órdenes y congregaciones religiosas, favorecido durante la Restauración monárquica, alcanzaría su punto culminante al final de la misma, en 1931, con el 65,7%.

La fiebre reformista, en este nivel educativo, de los años finales del siglo xix, con los sucesivos planes de estudio de 1894, 1895, 1898 y 1899, continuaría en los primeros años del siglo xx. Como diría el flamante ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, García Alix, en el preámbulo del Real Decreto de 20 de julio de 1900 que reformaba, una vez más, la segunda enseñanza, ésta «constituye hoy en todas las naciones un problema no resuelto»<sup>3</sup>. Sólo tras las tres reformas de 1900, 1901 y 1903 se entraría en una fase de estabilidad legal rota por el plan Callejo de 1926 durante la dictadura primorriverista. Sin embargo, tras esta discontinuidad legal, el bachillerato ocul-

<sup>3</sup> GARCÍA ALIX, Antonio, *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza por Don Antonio García Alix, primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1900, p. 139.

taba una clara estabilidad curricular. Fracasado el intento de configurar un bachillerato sin latín y científico llevado a cabo en 1868 por quienes pocos años más tarde fundarían la Institución Libre de Enseñanza –como fracasaría el de 1901, promovido por el conde de Romanones, de crear un bachillerato “general y técnico” integrando los estudios de bachillerato con los de magisterio, industria, comercio, bellas artes y artes industriales–, lo que permanecía en el tiempo era un bachillerato con un núcleo fundamental de materias humanísticas (latín, lengua española, filosofía, geografía, historia) y científicas (matemáticas, ciencias naturales, física, química) al que en los años finales del siglo XIX irían añadiéndose otras disciplinas como el francés, el dibujo o la gimnasia, mientras que otras pervivían como restos del pasado (retórica y poética, religión) o aparecían más o menos excepcionalmente y desaparecían (derecho, fisiología e higiene, agricultura, psicología, teoría e historia del arte, técnica industrial y agrícola, sociología, antropología, cosmología, otras lenguas vivas) según la orientación innovadora o no del plan de estudios. En síntesis, sería ese núcleo «duro» del bachillerato, con una clara orientación teórica desde el punto de vista de su enseñanza, el que configuraría una cultura académica que rechazaba cualquier intento de dar un sentido práctico, aplicado, o simplemente técnico-profesionalizador, a este nivel educativo. Como diría Giner de los Ríos, la finalidad del bachillerato no era profesional. Ni siquiera, a diferencia de la enseñanza primaria, pretendía proporcionar «una preparación general y común para la vida». La enseñanza «secundaria», añadía, no sólo se hallaba «separada bruscamente» de la primaria, sino que «había conservado su filiación esencialmente universitaria en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado». Su única finalidad era propedéutica: preparar a «un grupo social restringido» para «las carreras universitarias». Estudiar el bachillerato carecía de sentido si no era con miras a acceder a la universidad<sup>4</sup>.

Esta separación o ausencia total de relación entre la primera y la segunda enseñanza, conocida con el nombre de sistema dual, era un rasgo común con el resto de los sistemas educativos de otros países europeos. En eso España no se distinguía de ellos: el paso desde la escuela pública al Instituto de segunda enseñanza era algo excepcional. Lo habitual, cuando se iba a cursar el bachillerato, era realizar los estudios primarios hasta los 9 o 10 años en un colegio privado o en la escuela preparatoria de un Instituto. Nunca, salvo excepciones contadas, coincidían en una misma aula quienes sólo iban a cursar la enseñanza primaria o seguir otros estudios de índole profesional o aplicada –incluidos los de magisterio– y quienes iban a estudiar el bachillerato. Se trataba de dos mundos distantes, aislados y sin relación.

<sup>4</sup> GINER DE LOS RÍOS, FRANCISCO, «Grados naturales de educación», *Obras completas*, t. X, Madrid, Espasa-Calpe, 1924, pp. 13-25 (citas y referencias en pp. 17-18).

Sin embargo, desde el punto de vista estructural y en relación exclusiva con la segunda enseñanza, sí había, a comienzos del siglo xx, un rasgo que diferenciaba el bachillerato español del de los países europeos educativamente más avanzados. Este rasgo era la ausencia de un bachillerato moderno, realista o aplicado; es decir, la no segmentación horizontal de la segunda enseñanza en dos bachilleratos: uno clásico y teórico y otro de índole más científica o profesional. En Francia, por ejemplo, la reforma de Víctor Duruy de 1863-1865 había creado un bachillerato «especial» o «profesional» sin latín. En Prusia, y más tarde en Alemania, nacerían a principios del siglo xix las *Realschulen* y en 1870 las *Oberrealschulen* o escuelas secundarias modernas, asimismo sin latín. Un intento en parte similar, auspiciado en España por los krausistas –Fernando de Castro, Francisco Giner de los Ríos– en 1868, tras la revolución de octubre de ese mismo año, no podría sin embargo materializarse por la oposición al mismo de buena parte del profesorado y de las familias, así como por la carencia de profesores formados en las nuevas disciplinas que dicho plan introducía. Las mismas razones, además del cambio de gobierno y ministro, serían las que harían fracasar el mencionado Plan Romanones de 1901 con su bachillerato «general y técnico». En realidad, en España habría que esperar a 1949 para que se crease un bachillerato laboral o técnico. Un bachillerato que, suprimido en 1967, se extinguiría en el curso 1971-1972 sin que en los momentos de mayor expansión sus alumnos llegaran a suponer más allá del 5,9% del bachillerato general.

Asimismo, y a diferencia también con lo sucedido en otros países en los que los procesos de escolarización y segmentación vertical –graduación– y horizontal del sistema educativo ofrecían un mayor desarrollo, tampoco en la España de comienzos del siglo xx existía una enseñanza primaria superior –hoy enseñanza secundaria: niños y adolescentes de 11-12 a 13-14 años– con una cierta orientación profesional o preprofesional; es decir, con un sentido o finalidad distintos tanto a los de la primaria en general como a los del bachillerato. Tal posibilidad sería mencionada en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 sin que de hecho llegara a funcionar, y ya en los años sesenta, más que en un número reducido de escuelas. Lo que existía era un sistema dual puro, sin segmentación vertical en el nivel primario –es decir, sin una graduación por cursos con exámenes de promoción de uno a otro– ni segmentación horizontal en el bachillerato.

#### LOS COMIENZOS DE LA CRISIS DEL BACHILLERATO TRADICIONAL DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Aunque no habían faltado propuestas e intentos de reforma del bachillerato tradicional durante el siglo xix, sería en el siglo xx cuando alcanzarían mayor intensidad, difusión y eficacia. Nada fundamental cambiaría, sin embargo, durante el primer tercio del siglo xx. En realidad habría que esperar a los años sesenta y setenta del mismo para que comenzaran a advertirse los primeros síntomas de dicha crisis o transformación, pero algunos indicios eran ya observables anteriormente.

Por de pronto en 1910 los Institutos de segunda enseñanza dejaron de ser, legalmente, un espacio físico masculino al ser admitida la matrícula oficial de las mujeres en el bachillerato. Ciertamente ello no cambió la realidad de un día para otro pero sí a lo largo de quince años. Si en el curso 1909-1910 el porcentaje de mujeres matriculadas en el bachillerato era del 0,93%, en el de 1929-1930 dicho porcentaje alcanzaba ya el 14,8% llegando, en los años de la Segunda República, al 31,6%<sup>5</sup>. Una primera fractura se había producido. El bachillerato dejaba de ser un espacio masculino abriéndose una puerta que, medio cerrada durante los años cuarenta y cincuenta del siglo xx, pasaría a estar del todo abierta en el curso 1976-1977 cuando el porcentaje de mujeres que cursaban el bachillerato, en relación con el total del alumnado, alcanzó, por fin, el 50%.

El inicio de la segunda ruptura, de índole asimismo social y cuantitativa, se produciría con el advenimiento de la Segunda República. Una de las características del bachillerato tradicional, la estabilidad o débil crecimiento del número de alumnos, comenzaría a cuartearse tras el curso 1930-1931. La segunda enseñanza casi duplicaría su alumnado sólo en tres cursos: los 76.074 alumnos del curso 1930-1931 serían ya 145.007 en 1933-1934. Este incremento sería consecuencia de la quiebra, durante la Segunda República, del principio de no creación de nuevos Institutos de segunda enseñanza mantenido, con escasas excepciones, por todos los gobiernos de la Restauración. Durante los primeros años del siglo xx, su número (58) permaneció estancado, siguiendo la política gubernamental impuesta desde 1875. La creación de los Institutos de Cartagena (1913), Melilla (1921) Manresa (1927) y Lorca (1928) elevaría tímidamente dicho número. Tras el Plan Callejo de 1926, durante la dictadura primorriverista, se inició un proceso de expansión y creación de centros oficiales de segunda enseñanza con la denominación de Institutos locales y el apoyo provincial y municipal –anticipo de la política del mismo signo llevada a cabo por el franquismo en los años sesenta con la creación de secciones filiales, secciones delegadas y colegios libres adoptados–, alcanzándose los 94 Institutos en el curso 1929-1930. Durante la Segunda República, antes de la guerra civil, se crearon al menos 20 nuevos Institutos nacionales, 28 elementales y 40 colegios municipales subvencionados de segunda enseñanza. La dictadura franquista suprimió la casi totalidad de los Institutos o centros oficiales de este nivel educativo creados durante la Segunda República, así como el bachillerato abreviado para obreros (1936) y el bachillerato intensivo para trabajadores (1937), creados durante la guerra civil en el bando republicano, y mantuvo estable el número total de Institutos existentes en 1940 (119)

<sup>5</sup> Sobre esta primera presencia de las mujeres en los Institutos de segunda enseñanza y los problemas y cuestiones que planteó, véanse los trabajos de FLECHA GARCÍA, Consuelo, «Profesoras y alumnas en los Institutos de segunda enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «La educación en la España del siglo XX», 2000, pp. 269-294, y VIÑAO, Antonio, «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», en *Mujer y educación en España, 1868-1975, VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago, Universidad de Santiago, 1990, pp. 568-577.

hasta 1956. De este modo, el porcentaje de alumnos oficiales que en la Segunda República había alcanzado el 38,6% en el curso 1933-1934, tras su descenso hasta el 24,8% en 1931-1932, descendería hasta el ¡16,1%! en el curso 1955-1956 en favor, sobre todo de la enseñanza colegiada, en especial la de las órdenes y congregaciones religiosas (cuadro núm. 3).

Estas transformaciones cuantitativas y sociales, en el sentido de que abrían las puertas del bachillerato a quienes antes estaban excluidos de ella, no implicaban cambios estructurales en el sistema educativo. Éste seguía manteniendo, en lo que a la segunda enseñanza se refiere, su estructura dual sin segmentaciones horizontales en este nivel educativo. Pero comenzaban a aparecer signos de ruptura de dicha estructura. Dos de ellos no pasarían de ser un proyecto legal sin efecto o consecuencia alguna. El otro, podría haber modificado sustancialmente la segunda enseñanza de no haber tenido lugar la guerra civil.

El primer proyecto de ruptura, tímida ruptura, de la estructura dual del sistema educativo, es decir, de la separación radical entre la primera y la segunda enseñanza, sería presentado por el ministro Elías Tormo en 1930. En él se elevaba a los 11 años la edad de ingreso en el bachillerato y se conectaban las escuelas graduadas de primera enseñanza a los Institutos al permitir que los alumnos de las primeras pudieran acceder al tercer curso de bachillerato, tras finalizar la enseñanza primaria y con un examen previo. Dos años más tarde, durante la Segunda República, Fernando de los Ríos presentaría en la Cámara de Diputados un proyecto de ley de bases de «enseñanza primaria y segunda enseñanza» el que abogaba, asimismo, por el establecimiento de un «sistema de enlace» y por la «continuidad» entre ambas. Los dos proyectos serían un claro precedente de lo dispuesto, unos veinticinco años después, en el artículo 42 de la Ley de Educación Primaria de 21 de diciembre de 1965 al permitir, en un período de expansión de la demanda social del bachillerato, que los alumnos en posesión del Certificado de Estudios Primarios pudieran acceder al tercer curso de bachillerato tras superar un examen previo.

Si los proyectos de ministro Elías Tormo y Fernando de los Ríos no llegaron siquiera a aprobarse o debatirse, lo aprobado en 1965 carecería de consecuencias prácticas. La única disposición legal, antes de la Ley General de Educación de 1970, que supuso una modificación estructural del sistema educativo sería la aprobada por el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) de la Generalidad de Cataluña durante la guerra civil, en 1937, en un «plan general de enseñanza» que establecía un sistema educativo integrado por la «escuela cuna» desde los 0 a los 3 años, la «escuela materna» desde los 3 a los 6 años, la «escuela unificada» desde los 6 a los 15 años y la «escuela politécnica de base» desde los 15 a los 18 años. Una estructura unificada y gradual, sin segmentaciones horizontales, que constituye un claro precedente del plan francés de Langevin-Wallon de 1945, de la *Grundskola* sueca, adoptada en 1962, y de las reformas educativas, en España, de 1970 y 1990.



La reforma que, de manera indirecta y gradual, podía haber modificado sustancialmente no sólo la estructura sino también el sentido, la finalidad, los contenidos y la metodología de la segunda enseñanza en España de no haber mediado la guerra civil, fue la creación, por Real Decreto de 10 de mayo de 1918, de un Instituto-Escuela en Madrid dependiente de la Junta para Ampliaciones e Investigaciones Científicas (JAE) al que seguirían, ya durante la Segunda República, los Institutos-Escuela de Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón, aunque estos dos últimos no llegaron a funcionar.

El Instituto-Escuela madrileño nació con el «carácter de ensayo pedagógico» para «experimentar nuevos métodos de educación», pero también (lo que en ocasiones se olvida) para «experimentar nuevos... sistemas prácticos para la formación del personal docente». Fue pues, una combinación de centro docente, Instituto-modelo y seminario pedagógico o centro de formación de profesores. Como Instituto-modelo, integraba en un solo centro docente las enseñanzas de párvulos, primaria y media, siguiendo, en este aspecto, las ideas sobre la continuidad entre estas dos últimas enseñanzas, defendidas y practicadas por la Institución Libre de Enseñanza<sup>6</sup>. Eliminaba, pues, la enseñanza primaria superior integrándola en la segunda enseñanza. Como centro de formación de futuros profesores de este nivel educativo, proporcionaría la formación más completa que un licenciado podía recibir en la España de aquellos años –y en los anteriores y posteriores hasta incluso hoy día. Una formación que consistía en:

- Prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada, asistiendo a las clases y encargándose directamente de la enseñanza bajo la dirección del catedrático correspondiente.
- Estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés y alemán, en clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos.
- Trabajos de laboratorio, por lo general en alguno de los organismos (Centro de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Ciencias, Residencia de Estudiantes) de la Junta para Ampliación de Estudios.
- Estudios pedagógicos y filosóficos mediante lecturas y la asistencia a las cátedras de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Central y de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o a las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo Instituto-Escuela.
- Envío al extranjero, becados por la JAE, de «algunos de los mejores» aspirantes al «Magisterio secundario»<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Sobre el modelo de segunda enseñanza de la Institución Libre de Enseñanza y su continuidad con la primaria en cuanto a su naturaleza y carácter, remito a lo dicho en VIÑAO, Antonio, «Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuelas (1918-1936)» *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, II época, 39, 2000, pp. 63-88.

<sup>7</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1925, pp. 395-396.

Dado que el acceso a este modelo formativo no aseguraba el ingreso posterior en el profesorado de segunda enseñanza, ni la realización de los dos años de prácticas llevaba consigo una condición administrativa especial y la percepción de la retribución consiguiente (a diferencia de lo que sucedía en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y de lo que, a partir de 1931, se establecería en relación con el magisterio primario), uno puede estar tentado a pensar que la virtualidad de este modelo debió de ser escasa o nula. Nada más lejos de la realidad. El Instituto-Escuela madrileño, a través de la fórmula del «aspirantado», llevaría a cabo, en muy pocos años, una labor de formación de profesores que, por su calidad y nivel, hubiera renovado la segunda enseñanza en España si no se hubiera producido la guerra civil, en especial si a dicha labor se hubiera sumado la de los Institutos-Escuela de Barcelona, Valencia y Sevilla creados durante la Segunda República. Unas simples cifras bastarán para atestiguarlo. Desde 1918 a 1934, y sumando los licenciados en formación de cada año, se obtiene un total de 668 «aspirantes»<sup>8</sup>. Si se tiene en cuenta que la estancia de un buen número de ellos en el Instituto-Escuela llegó a los dos años, dicha cifra debe ser reducida, para calcular el número de «aspirantes» que pasaron por dicha institución, a unos 300. Desconocemos cuántos de ellos se integraron como profesores en la segunda enseñanza, tras las correspondientes oposiciones. Lo que sí sabemos es que el total de catedráticos de este nivel educativo era de 487 según el escalafón de 1925 y de 717 en el de 1936, y que desde su fundación en 1918 hasta 1925, el número total de «aspirantes» formados en el Instituto-Escuela fue de 87, habiendo obtenido «muchos de ellos» cátedras por oposición<sup>9</sup>. Un ejemplo significativo, estudiado por López Martínez, sería el los «aspirantes» de las secciones de Física y Química y Ciencias Naturales del Instituto-Escuela: de un total de 90 aspirantes, 25 obtendrían cátedras de instituto antes del inicio de la guerra civil en 1936<sup>10</sup>. Un hecho no extraño si se tiene en cuenta la mejor preparación con la que, en general, concurrirían a las oposiciones a cátedras o, ya en la Segunda República, a los cursos de selección para nombrar «encargados de curso» que tendrían lugar en el verano de 1933, quienes se habían formado como «aspirantes» en el Instituto-Escuela. Una preparación que sería avalada años más tarde en sus memorias por el testimonio del catedrático de universidad y ministro de Educación del régimen franquista, Lora Tamayo:

«Tengo para mí que se mantuvo el buen estilo docente en la enseñanza media durante el primer tercio del siglo [xx], y a ello contribuyeron sin duda, las pri-

<sup>8</sup> PALACIOS BAÑUELO, Luís, *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 309.

<sup>9</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*, op. cit., p. 396.

<sup>10</sup> LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián, «La Junta para Ampliación de Estudios y la preparación científica del profesorado de Instituto de ciencias experimentales en España (1907-1936)», en *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*, Madrid, en prensa.

meras promociones salidas del Instituto-Escuela de Madrid que, sobre todo en sus principios, fue [un] excelente centro formativo de profesorado de enseñanza media.... Los que terminaban en aquellos años la licenciatura en Ciencias aspiraban al privilegio de ser ayudantes en el Instituto-Escuela como garantía de una buena formación»<sup>11</sup>.

#### LA CRISIS CUANTITATIVA DEL BACHILLERATO TRADICIONAL EN LA ESPAÑA DE LOS SESENTA

La historia de la enseñanza media, del bachillerato y de la educación secundaria durante los años posteriores a la guerra civil hasta la Ley General de Educación de 1970, muestra la existencia, a partir de mediados de la década de los cincuenta, de dos tendencias contradictoras entre sí. Por un lado, el carácter humanístico-teórico-selectivo del bachillerato superior del plan de Sainz Rodríguez de 1938, con su examen de Estado final, reforzaba el carácter elitista, tradicional y socialmente restrictivo del mismo. Un solo dato será suficiente: desde su implantación en 1941 hasta su supresión en 1952 la tasa de aprobados en dicho examen osciló entre el 33 y el 44 % (cuadro núm. 4). La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de Ruiz Jiménez, de 26 de febrero de 1953, suprimió dicho plan y, por tanto, el examen de Estado, pero introdujo tres filtros o pruebas selectivas: una reválida al finalizar el bachillerato elemental, otra al terminar el superior y una prueba de madurez para acceder a la universidad, que era la institución a la que, en definitiva, se pretendía preservar. Tres filtros que, como puede apreciarse en el cuadro núm. 5, funcionaron como tales al descender año a año la proporción de aprobados en dichas pruebas e incrementarse, por tanto, el número absoluto y el porcentual de quienes fracasaban

#### Cuadro n.º 4

##### RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESTADO (1942-1952)

CURSOS	MATRICULADOS	APROBADOS	APROBADOS (%)
1941-1942			39
1942-1943	27.245	9.447	34
1943-1944	32.217	10.780	33
1944-1945	33.033	10.936	33
1945-1946	27.099	10.654	39
1946-1947	31.491	13.478	42
1947-1948	32.577	13.348	41
1948-1949	32.432	13.189	40
1949-1950	31.152	12.712	40
1950-1951	32.684	13.754	41
1951-1952	33.339	14.871	44

<sup>11</sup> LORA TAMAYO, Manuel, *Lo que yo he conocido. Recuerdos de un viejo catedrático que fue ministro*, Cádiz, Joly y Cia., 1993, p. 22.

**Cuadro n.º 5**

RESULTADOS DE LAS REVÁLIDAS Y PRUEBAS DE MADUREZ (% DE APROBADOS)

CURSO	BACHILLERATO ELEMENTAL	BACHILLERATO SUPERIOR	PRUEBA DE MADUREZ
1953-1954	76	62	–
1954-1955	68	65	64
1955-1956	68	72	64
1956-1957	57	70	66
1957-1958	53	57	52
1958-1959	49	57	56
1959-1960	53	62	43
1960-1961	54	64	45
1961-1962	55	62	45
1962-1963	49	63	49
1963-1964	51	61	40
1964-1965	50	63	42
1965-1966	50	56	42
1966-1967	50	53	43
1967-1968	44	53	–
1968-1969	44	55	40 (1)

(1) Curso 1969-1970.

en ellas. Al mismo tiempo, el intento de configurar una enseñanza primaria superior preprofesional llevado a cabo por la Ley de Educación Primaria de 1945, la creación en 1949 del bachillerato laboral o técnico, y en 1955 de la formación profesional reglada que en sus etapas de preaprendizaje y oficialía cubría desde los 12 a los 17 años, pretendían dirigir hacia este tipo de estudios a los adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo mediante la segmentación horizontal de la escolarización de los mismos.

Por otro lado, la demanda social para cursar estudios de bachillerato tenía que ser atendida de algún modo. Además, había que dar un valor profesional, no sólo propedéutico, al título de bachiller. Hacer del mismo un título que no sólo sirviera para acceder a la universidad sino también para entrar en el mundo laboral con el fin de dirigir hacia dicho mundo, y no a la universidad, a quienes lo poseían. Como se decía en un «balance» de la política ministerial durante la primera mitad de la década de los cincuenta, «la dirección forzosa de los bachilleratos hacia la universidad, sin opción hacia las carreras menores al no existir un grado elemental» era la causa de lo que desde el Ministerio de Educación Nacional se consideraba, en esos años, una «gran plétora estudiantil» en la enseñanza media –cuando el proceso de generalización de la misma no había hecho más que comenzar–, así como «del gran flujo de estudiantes

hacia los estudios superiores»<sup>12</sup>. En consecuencia, se dio diferente naturaleza y valor a los títulos de bachiller superior y elemental. Si el primero sólo facultaba, como el título de bachiller tradicional, para acceder al curso preuniversitario y después, previa la superación de la prueba de madurez, a la universidad, el segundo servía no sólo para poder cursar el bachillerato superior, sino también para acceder a otros estudios así como a determinados puestos de la administración pública o de empresas privadas. De este modo, separando el ciclo elemental del superior, y dando un valor profesional al primero, se pensaba que podía ser preservado este último –y la universidad con él– de esa «plétora estudiantil».

Al mismo tiempo, el ministerio tuvo que dejar a un lado la política de no creación de establecimientos oficiales en los que cursar el bachillerato, seguida desde el final de la guerra civil. El número de Institutos se incrementó desde 119 en 1953 a 178 en 1964. Sin embargo, lo más llamativo, recuperando veinte años más tarde la política iniciada durante la dictadura primorriverista e impulsada por la Segunda República, sería la aparición de nuevos centros docentes destinados en exclusiva al bachillerato elemental tales como las Secciones Filiales (1956), los Colegios Libres Adoptados (1960) y las Secciones Delegadas (1963), y la creación los estudios nocturnos (1956) y del bachillerato por radio y televisión (1962).

Pese al progresivo descenso del porcentaje de aprobados en las reválidas elemental y superior, así como en la prueba de madurez, conforme se incrementaba el número de los que se presentaban a ellas –es decir, pese al incremento, como diríamos ahora, del fracaso escolar– (cuadro núm. 5), los resultados rompieron todas las previsiones efectuadas. Si en el curso 1953-1954 eran 216.744 los alumnos que cursaban bachillerato, en 1960-1961 eran ya 474.057, en 1968-1969, con la Ley General de Educación en puertas, 1.207.006, y en 1970-1971 dicha cifra alcanzaba los 1.521.857 alumnos. Si en la década de 1950 el número de alumnos del bachillerato se había duplicado, en la de 1960 se triplicaría<sup>13</sup>. Este incremento se produjo, sobre todo, en los alumnos libres que, en su punto máximo (curso 1964-1965), eran el 34,5 % del total, es decir, uno de cada tres alumnos, y en los oficiales, cuyo porcentaje había descendido desde el 38,6% en 1933 al 16,1% en 1955 para elevarse de nuevo hasta 35,6% en 1970 (cuadro núm. 3).

<sup>12</sup> Ministerio de Educación Nacional, «1951-1955. Balance de cuatro años de política educacional», *Revista de Educación*, 39, 1956, pp. 1-31 (cita en p. 5). El balance fue redactado por la Sección de Documentación de la Secretaría General Técnica del Ministerio.

<sup>13</sup> TIANA, Alejandro, «Educación para todos y expansión de la educación secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX», en FERNANDES, Rogerio y PINTASSILGO, Joaquim (Orgzs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*, Lisboa, Grupo Spicae, 2003, pp. 147-178 (referencia en p. 158).

Si desde 1850 hasta 1927 –es decir, durante setenta y siete años– el número de alumnos de bachillerato por 10.000 habitantes se había incrementado de 9 a 28, o sea, 19 puntos (cuadro núm. 2), en un solo año, de 1966 a 1967, dicha cifra pasaría de 280 a 382 alumnos. El incremento de 102 puntos en un solo curso académico era 5,4 veces superior al acaecido en los setenta y siete años citados. Pese a ello, en el curso 1966-1967 el bachillerato, general o técnico, sólo escolarizaba al 26% de la población de 13 años. Un alto porcentaje de dicha población (36,2%) había abandonado ya el sistema educativo y un 37,8% seguía en la enseñanza primaria. (cuadro núm. 6). Por lo que respecta a la población de 14 años, si el porcentaje de los que cursaba el bachillerato general o técnico no ofrecía casi cambios (el 24%) en comparación con la de 13 años, no sucedía lo mismo con los que seguían en la enseñanza primaria (donde dicho porcentaje descendía al 10,2%) y los que habían abandonado el sistema educativo (¡el 60,4%!). Ello explica, en parte, la solución estructural adoptada por la Ley General de Educación de 1970. Pero antes conviene señalar dos de las consecuencias que tuvo el incremento del número de alumnos del bachillerato en los años sesenta del siglo xx.

Una consecuencia fue el aumento del número de repeticiones, suspensos y abandonos. La segunda enseñanza dejó de tener la alta eficacia interna, así medida, que le había caracterizado. Siempre se entendió, dada su naturaleza selectiva y no obligatoria, que eran los alumnos los que debían adaptarse a los objetivos, a la estructura y a los contenidos de un nivel educativo creado con una finalidad exclusivamente propedéutica, y no al contrario. Siempre se hizo caso omiso de quienes ya en 1963, desde fuera de la segunda enseñanza, sostenían que

«cuando amplios contingentes de muchachos que poseen una nueva mentalidad... llaman a las puertas de los Centros de Enseñanza Media, no son ellos los que han de cambiar, sino estos. Pues ellos son de su tiempo, mientras que los Centros responden a necesidades de épocas fenecidas»<sup>14</sup>.

#### Cuadro n.º 6

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLARIZADA EN 1967 (%)

	10 AÑOS	13 AÑOS	14 AÑOS
Enseñanza primaria	75,7	37,8	10,2
Bachilleratos	18,0	26,0	24,0
Formación profesional	–	–	4,8
Estudios grado medio	–	–	0,6
No escolarización	6,3	36,2	60,4

<sup>14</sup> MAÍLLO, Adolfo, *La escuela media necesidad nacional*, Madrid, Páginas de la Revista de Educación, 1963, pp. 24-25.

Otra consecuencia sería el claro desfase entre el crecimiento de los alumnos y el de los profesores, sobre todo en la enseñanza oficial. Mientras que en la enseñanza privada la relación alumnos/profesor en el bachillerato pasó de 13, en el curso 1958-1959, a 17 en el 1968-1969, en la oficial y en esos mismos cursos dicha relación se incrementó desde 16 a 36 alumnos respectivamente. El sistema de incorporación y selección del profesorado se mostró, en la enseñanza oficial, incapaz de hacer frente a las necesidades de profesores ocasionadas por el incremento de los alumnos. En el curso 1972-1973, uno más entre otros similares en aquellos años, había en la enseñanza oficial 23.767 profesores de los que sólo el 23,3% eran numerarios, es decir, poseían una situación profesional, en su retribución y relación jurídica con la administración que hiciera posible, circunstancias y valía personal aparte, una enseñanza digna de tal nombre en aulas cada vez más repletas. El cambio estructural del sistema educativo se hacía cada vez más necesario.

#### LA CRISIS ESTRUCTURAL DEL BACHILLERATO TRADICIONAL Y LOS COMIENZOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA TODOS: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

La solución estructural a la creciente demanda social de escolarización en el bachillerato y a la segmentación horizontal de la población del grupo de edad comprendido entre los 10 y los 14 años entre la enseñanza primaria superior, el bachillerato, la formación profesional y la no escolarización (cuadro núm. 6), adoptada por la Ley General de Educación, fue la de crear un nivel educativo común de ocho cursos, la Educación General Básica, de los 6 a los 14 años, dividida en una primera etapa de cinco cursos y otra segunda de tres cursos (11-12 a 13-14 años) que correspondía anteriormente a la primaria superior, el bachillerato elemental y el preaprendizaje de la formación profesional. La reforma de 1970, en su propósito inicial, iba todavía más lejos. Creaba, tras los ocho cursos de educación básica obligatoria, un bachillerato unificado y polivalente de tres años. Se terminaba, pues, con el sistema o estructura dual que separaba a la población a partir de los 10 años y, al mismo tiempo, se pretendía dar un doble carácter propedéutico-académico y profesionalizador tanto a la segunda etapa de la educación general básica como al nuevo bachillerato. Al término de los ocho cursos de escolaridad obligatoria, los alumnos que obtuvieran el título de graduado escolar podían acceder al bachillerato o dirigirse hacia la formación profesional de primer grado. Los que no lo obtenían tenían que cursar obligatoriamente este nivel de formación profesional (con lo que, de hecho, la escolaridad obligatoria se alargaba dos cursos más, hasta los 15-16 años). Del mismo modo, los que finalizaban el bachillerato, que se pretendía asimismo que tuviera un doble carácter propedéutico en relación con los estudios universitarios y la formación profesional de segundo gra-

do (de ahí su denominación de unificado y polivalente), podían elegir una de las dos opciones indicadas.

Este sería, en síntesis, el esquema ideal, un tanto rígido e irreal, que tenían en la mente, y que en buena parte plasmaron legalmente los promotores de la reforma de 1970. La realidad (o, si se prefiere, la contrarreforma) iría por otros caminos. El resultado final sería un híbrido entre las propuestas reformistas y el ya secular y tradicional bachillerato preuniversitario. La segunda etapa de la educación general básica, introducida en los centros docentes de este nivel educativo, chocaba radicalmente con la cultura académica de un magisterio primario opuesto corporativamente a la existencia de especialidades y áreas diferenciadas, es decir, a la fragmentación del cuerpo docente en categorías académicamente separadas. Nunca llegaron a constituirse en ella auténticas áreas de conocimiento con profesores especialistas y una provisión de plazas diferenciada. Además, tampoco llegó a configurarse como una etapa profesionalizadora sino, al contrario, como una etapa académicamente pensada en función de quienes, por obtener el graduado escolar, iban a cursar después el bachillerato<sup>15</sup>. Un porcentaje que, como se aprecia en el cuadro núm. 7, osciló entre 62 y el 83% en los años 1974 a 1996.

La formación profesional no fue nunca una enseñanza terminal en relación con la educación básica o el bachillerato (es decir, una prolongación natural de los mismos). Al contrario, se configuró como una rama de la enseñanza media, paralela al bachillerato, con dos ciclos o grados comunicados entre sí. En definitiva, se impuso la lógica propia del sistema y de las fuerzas y tendencias operantes en el seno del mismo, y no la de los reformadores. Ello hizo que apareciera la expresión «enseñanzas medias» para referirse, de modo conjunto, a la formación profesional y al bachillerato. Por último, el bachillerato nunca llegó a ser unificado y polivalente. De hecho, el plan de estudios aprobado en 1975 correspondía, en sus contenidos, al de un bachillerato tradicional, puesto más o menos al día y, eso sí, reducido a tres cursos, más uno de orientación universitaria, con la oposición generalizada del profesorado que lo impartía tanto a dicha reducción como a las consecuencias que la reforma de 1970 tendría en su posición y rango académico comparativo. El bachillerato, la segunda enseñanza, se desgajaba incluso administrativa y orgánicamente de la universidad –rompía el hilo cada vez más débil que lo unía a los rectores– y se integraba, junto con la educación preescolar, la general básica y la formación profesional, en eso que ahora vendría a llamarse en ocasiones las «enseñanzas no universitarias».

Toda esta serie de cambios estructurales canalizó la demanda social de estudios de segunda enseñanza y preservó transitoriamente, durante unos pocos

<sup>15</sup> VIÑAO, Antonio, «La Educación General Básica entre la realidad y el mito», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «La Ley General de Educación veinte años después», 1992, pp. 47-71.



años, el bachillerato del incremento del número de alumnos. Pero de inmediato planteó nuevos problemas y cuestiones. En primer lugar, el esfuerzo escolarizador se centró en la consecución de la escolarización total de la población de 6 a 13 años, algo que no se alcanzaría hasta el curso 1984-1985 (cuadro núm. 1). El número total de alumnos del bachillerato descendió, como consecuencia de la reducción de sus cursos, desde 1.274.097 en 1972-1973 a 818.403 en 1975-1976, pero a partir de este último curso comenzaría de nuevo un incremento que alcanzaría su punto culminante en el de 1991-1992 con 1.631.377 alumnos, iniciándose, por razones exclusivamente demográficas, un descenso paulatino tras dicho curso. Lo que importa, pues, no es tanto dicha evolución cuanto la de las tasas de escolarización del grupo de edad de 14 a 18 años. Una escolarización basada, sobre todo, en las dos últimas décadas del siglo xx –una vez desaparecida en 1973 la enseñanza libre–, en la enseñanza oficial que en el curso 1999-2000 representaba el 76,4% del total. Si en 1970 la tasa de escolarización del grupo de edad de 14 a 18 años oscilaba en torno al 32% (27% en el bachillerato y 5% en formación profesional), en 1991 estaría ya sobre el 76% (49% en bachillerato y 27% en formación profesional)<sup>16</sup>. Al finalizar el siglo xx, en el curso 1998-1999, estaban escolarizados el 77,4% de la población de 17 años y el 41,7% de la de 18 años. El camino hacia la consecución, en el siglo xxi, de la escolarización total desde los 3 a los 18 años quedaba expedito y abierto.

LA CRISIS ESTRUCTURAL DEL BACHILLERATO TRADICIONAL Y LA CONSOLIDACIÓN  
DE LA IDEA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA TODOS:  
LA LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1990

La enseñanza secundaria, y con ella todo el sistema educativo, todavía conocería una reforma estructural antes de finalizar el siglo xx. En el libro que lanzaba dicha reforma, presentado en 1987, el ministro de Educación y Ciencia indicaba cuáles eran, a su juicio, los «nudos esenciales de la problemática educativa española». De los cinco «nudos» referidos, cuatro se referían a la enseñanza secundaria: a) las «dificultades curriculares» de la segunda etapa de la educación general básica; b) la «pervivencia de una doble titulación» al final de la misma; c) el «academicismo» del bachillerato «y su profunda desconexión con el entorno social, cultural y profesional», sus «elevadas tasas de abandono» y la «escasa entidad propia» del título de bachiller, y d) la «insuficiente valoración» de la formación profesional y «su escasa flexibilidad e inadaptación a las necesidades productivas»<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> TIANA, Alejandro, «La política educativa en los hechos: escolarización y financiación», GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y CARBONELL SEBARROJA, Jaume (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica*, Barcelona, CISSPRAXIS, S. A., 2004, pp. 109-123.

<sup>17</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid, Ministerio de Educación y

La reforma de 1990 tenía, como la de 1970, un doble carácter estructural y curricular. A los problemas propios de toda reforma estructural de un sistema educativo (incertidumbre profesional de los profesores y de las familias y remodelación legal y material de la red escolar, entre otras) se unían los de una reforma del currículo planteada desde unas bases psicopedagógicas opuestas a la concepción académico-disciplinar propia de la cultura escolar del bachillerato. Ambas reformas pondrían en cuestión, como ya había sucedido en 1970, la tradicional identidad profesional del profesorado de bachillerato y sus modos de pensar y hacer, es decir, su mentalidad y sus prácticas; en definitiva, su cultura académica. Una cultura creada y sedimentada a lo largo de los 150 años de existencia del bachillerato en España<sup>18</sup>. Por si eso no fuera suficiente, la reforma estructural alargaba la escolaridad obligatoria hasta los 16 años –algo que, salvo excepciones contadas, era generalmente aceptado– mediante la creación de una nueva etapa o ciclo, la educación secundaria obligatoria (ESO), de naturaleza comprensiva e híbrida que, si bien resolvía algunos de los problemas que planteaba la segunda etapa de la educación general básica, originaba otros no menos importantes.

En síntesis, la reforma estructural de 1990 alberga en su seno una contradicción. Por un lado, la educación secundaria obligatoria constituye, por su carácter común, único, obligatorio y básico, una prolongación natural de la educación primaria. Su naturaleza y objetivos son básicamente los mismos, aplicados a un grupo de edad diferente (desde los 11 a los 14 años) que los del nivel educativo precedente. Sin embargo, se inserta estructuralmente, como tal etapa académica, en el nivel educativo de la educación secundaria junto con modalidades de enseñanza, como el bachillerato o la formación profesional, de naturaleza y objetivos muy diferentes. Por decirlo claramente, la educación secundaria obligatoria, por su carácter comprensivo y obligatorio, comparte con la educación primaria más aspectos y similitudes que con el bachillerato o la formación profesional<sup>19</sup>. Y no sólo se inserta, sino que también ha de ser impar-

---

Ciencia, 1987, p. 11. Un análisis de estos «nudos», y de algunos otros más, puede verse en FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano «Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación», número extraordinario sobre «La Ley General de Educación veinte años después», *Revista de Educación*, 1992, pp. 73-87, y VIÑAO, Antonio, «La Educación General Básica entre la realidad y el mito», *op. cit.*

<sup>18</sup> Sobre el contraste entre la cultura del bachillerato de elite y la «nueva educación secundaria», véase ESCOLANO BENITO, Agustín, «Modernización pedagógica y escuela para todos en la educación secundaria española. El giro cultural en el modo de educación de masas», en FERNANDES, Rogerio y PINTASSILGO, Joaquim (orgs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*, *op. cit.*, pp. 101-113, y, desde una perspectiva más crítica y detallada, MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier, «Los profesores y la nueva Educación Secundaria: análisis, realidad y balance de un conflicto», en ALANÍS FALANTES, Leonardo (coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una reforma educativa*, Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal, 2003, pp. 67-82. Asimismo, en relación con la crisis de identidad del profesorado de educación secundaria, provocada, entre otras razones, por el cambio del bachillerato tradicional a la educación secundaria para todos, véase BOLÍVAR, Antonio, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Archidona, Ediciones Aljibe, 2006.

<sup>19</sup> Esta cuestión, y otras planteadas por la reforma de 1990, la he tratado con más extensión y detalle en «¿Un nuevo nivel educativo?», *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 1995, pp. 10-15, «Educación com-

tida, desde un punto de vista legal, por los mismos profesores que imparten el bachillerato, es decir, un tipo de enseñanza de naturaleza diferente. Una solución distinta a la adoptada, por ejemplo, en Francia, donde los profesores de la educación secundaria inferior sólo imparten docencia en la misma. Si a ello se añaden la insuficiencia de los recursos destinados a la aplicación de la reforma, la excesiva rapidez con que se implantó, la inexistencia de centros públicos –a diferencia de los privados– en los que cursar desde la educación infantil al bachillerato –es decir, las dificultades para conectar la educación primaria con la secundaria en el sector público–, la puesta en práctica de políticas neoconservadoras y privatizadoras que están provocando, desde finales del siglo xx, la huida de las clases medias de la enseñanza pública a la privada, y los cambios mentales y sociales acaecidos en las últimas décadas en relación con el mundo de los adolescentes y de los jóvenes, podemos hacernos una idea aproximada de cuáles son algunos de los problemas a los que la educación secundaria tiene que hacer frente en los próximos años.

#### DOS CUESTIONES FINALES: LA FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA

En un escrito de esta índole queda excluida la posibilidad de un análisis, siquiera sumario, de todas o la mayor parte de las cuestiones y problemas que plantea el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos, aunque la gran mayoría han sido ya expuestas o mencionadas. Tampoco me detendré en aquellos aspectos de índole social (como los hábitos y ritmos de vida de los jóvenes y adolescentes –y de sus padres–, las mentalidades conformadas o los modelos ofrecidos por el mundo electrónico-televisivo-publicitario y los comportamientos y lenguaje habituales en las relaciones sociales), externos por tanto al sistema educativo, o aquellos otros, propios de las políticas educativas y culturales (como los hábitos de lectura y el estado de salud de la red bibliotecaria o la apertura de los centros docentes en horas y días no lectivos) que, a mi juicio, están condicionando –mucho más que los aspectos internos a dicho sistema– la calidad de la enseñanza y los niveles de rendimiento educativo, tal y como son medidos en las evaluaciones nacionales o internacionales. En este caso mi análisis, para concluir, se circunscribe a sólo dos cuestiones: la formación y selección del profesorado de educación secundaria y las exigencias de la educación comprensiva.

---

prensiva. Experimento con la utopía», *Cuadernos de Pedagogía*, 260, 1997, pp. 10-17, y, sobre todo, «La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después», en ALANÍS FALANTES, Leonardo (coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*, op. cit., pp. 35-66, y, desde una perspectiva más general, en *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, pp. 109-128 y 140-144.

La formación inicial y selección del profesorado de bachillerato o segunda enseñanza ha consistido en la adquisición de una licenciatura en una facultad universitaria y la realización posterior de una oposición de acceso en la que podían tenerse en cuenta o no los servicios prestados como auxiliar, ayudante, interino o contratado<sup>20</sup>. Este modelo, descrito de modo un tanto simplificado, ha conocido ya una ruptura y tres modificaciones. La ruptura se produciría con la creación de una Escuela Normal de Filosofía (1846-1852) que, con sus tres secciones (Literatura, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Naturales), unía una formación disciplinar general y una mínima formación pedagógica (en los cursos 3.º y 4.º se cursaba la asignatura de Pedagogía y Métodos de Enseñanza) con la selección o acceso a la docencia, al suprimirse el sistema de oposiciones gracias a la implantación de un «*numerus clausus*» de ingreso, acorde con las necesidades de profesores previstas, y la garantía de que la superación de sus cuatro años de estudio llevaba consigo el acceso directo a una cátedra de Instituto de bachillerato<sup>21</sup>. Otra modificación, ya mencionada, que no suprimía el modelo de formación predominante (licenciatura más oposiciones), sino que venía a corregirlo actuando dentro del mismo, sería la creación en 1918 del Instituto-Escuela madrileño, una experiencia extendida por la Segunda República y después abortada por la dictadura franquista. La figura de los ayudantes-becarios (1957-1969) y la labor, en relación con ellos, de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (1955-1969) sería un remedo de lo que habían sido y podían haber sido los Institutos-Escuela<sup>22</sup>. La tercera modificación del modelo tradicional asimismo sin suprimirlo –una ruptura ya anunciada en 1962 con la creación de un Certificado de Aptitud Pedagógica presentable como mérito en las oposiciones–, se produciría con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la exigencia para poder presentarse a oposiciones a partir de 1970, además del título de licenciado o similar, de un Certificado de Aptitud Pedagógica expedido, tras la superación de un curso teórico-práctico, por dichos Institutos universitarios. La

<sup>20</sup> Para un análisis más detallado de la evolución, en España, de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, véase VIÑAO, Antonio, «Modelos de formación del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI)», en GENOVESI, Giovanni (ed.), *La formazione docente tra attualità e storia*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2009, pp. 171-182.

<sup>21</sup> RUIZ BERRIO, Julio, «Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, VII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía e Instituto «San José de Calasanz» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1980, pp. 99-120, LORENZO VICENTE, Juan A., «Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)», *Historia de la Educación*, 2, 1983, pp. 97-103, PEIRÓ MARTÍN, Ignacio, «La Escuela Normal de Filosofía: el «sueño dorado» de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española», *Studium. Geografía, Historia, Arte, Filosofía*, 5, 1993, pp. 71-97, y YANES CABRERA, Cristina, *El docente en la configuración de la segunda enseñanza oficial. Política y legislación educativa*, Sevilla, Editorial Kronos, 2001, pp. 72-92.

<sup>22</sup> LORENZO VICENTE, Juan Antonio, *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)*, Madrid, Editorial Complutense, 2001.

cuarta modificación –corrigiendo una vez más el modelo tradicional de licenciatura más oposiciones, sin suprimirlo–, acordada en 2007, supone la sustitución del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por un Máster universitario específico, a implantar en el curso 2009-2010, del que, en el momento de escribir estas líneas, todavía restan por conocer aspectos fundamentales tales como el coste y precio de inscripción y si habrá o no limitación de acceso al mismo. Es decir, si constituirá una nueva versión, con diferente naturaleza académica y nombre, del Curso de Aptitud Pedagógica o un nuevo modelo de formación que afecte, por su propia dinámica, a las oposiciones como modo de selección del profesorado.

En todo caso, no está de más advertir, en relación con el todavía vigente Curso de Aptitud Pedagógica, que ha sido mantenido de modo provisional desde hace al menos una década sin que ningún gobierno haya sido capaz de modificarlo o sustituirlo por otro sistema. Sobre las deficiencias formativas del mismo, se ha dicho todo. Nadie lo defiende ya desde hace años, en su configuración actual, y es objeto de todo tipo de críticas<sup>23</sup>. Sin embargo, como acaba de decirse, se ha mantenido hasta el presente. Entre otras razones, porque la sustitución por otro sistema levanta de inmediato una amplia diversidad de intereses contrapuestos (los de las facultades donde se forman los licenciados, los de las facultades e institutos de educación responsables en parte de la organización de dichos cursos, los de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, los de los licenciados sin más, los de los profesores interinos y los de los profesores de educación secundaria, entre otros), de conflictos y luchas por inclinar la balanza hacia uno u otro modelo de formación inicial que invitan a dejar las cosas como están. En una situación en la que se están jubilando o se jubilarán en los próximos años todos los profesores de educación secundaria que accedieron a la enseñanza en los años sesenta, setenta y comienzos de los ochenta (es decir, alrededor de al menos el 30% del total del profesorado de este nivel educativo) el tema de la formación y selección de quienes les vayan a sustituir y, por tanto, a desarrollar su tarea como profesores hasta mediados del siglo XXI, no es una cuestión baladí. Lo que sea la educación secundaria en la España del siglo XXI depende, en gran medida, de ellos.

<sup>23</sup> Por ejemplo, entre otros, en ESTEVE, José Manuel, *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Editorial Ariel, 1997; YANES GONZÁLEZ, Juan, «La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado», *Revista de Educación*, 317, 1998, pp. 65-80; ECHEBARRÍA ARANZÁBAL, Iñaki, «La formación del profesorado», en PRATS, J. (ed.), *La Secundaria a examen*, Barcelona, ECSA, 2002, pp. 277-288; BOLÍVAR, Antonio, «La formación inicial del profesorado y las instituciones de formación», en ESCUDERO, J. M. y LUÍS GÓMEZ, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 123-154, y «El abandono de la formación profesional del profesorado de Secundaria y el nuevo Máster», *Monográficos Escuela*, octubre de 2008, pp. 9-11, y ROMERO, J., LUÍS, A., GARCÍA, F. F. y ROZADA, J. M.<sup>a</sup>, «La formación del profesorado y la construcción social de la democracia», en ROMERO MORANTE, J., y LUÍS GÓMEZ, A. (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, 2007, pp. 9-77.

En relación con la formación disciplinar, los problemas de la educación secundaria para todos proceden de la universidad. En cierto modo podría decirse que el problema de la educación secundaria no se halla en ella misma, sino en la universidad: mientras esta última tiende cada vez más a la especialización y diversificación de los títulos que concede, la enseñanza secundaria para todos necesita profesores formados en campos o áreas disciplinares más amplios. En relación con la formación específicamente pedagógico-didáctica para la docencia (dejo a un lado el análisis de las posturas corporativistas de quienes defienden uno u otro modelo de formación inicial), sólo diré que cualquier sistema que no vincule de algún modo dicha formación con la selección, suprimiendo las oposiciones, no resolverá la cuestión, problema o sinsentido básico de un sistema, como el actual, en el que sólo van a ser profesores –ni se necesitan– no más allá, en ocasiones, del 10 o el 20% de quienes siguen ese curso teórico-práctico dirigido específicamente a su formación como tales. Un curso teóricamente profesionalizador que, además, por el número de quienes lo siguen, no puede garantizar nunca ni una buena formación teórico-cultural ni una buena formación práctica.

La educación secundaria para todos es el resultado de la presión de la demanda social por la extensión de la escolarización pero, al mismo tiempo, una consecuencia del derecho a la educación y, en su configuración actual, una forma más o menos velada de selección y diferenciación social en la que la obligatoriedad, legalmente impuesta, se combina con fuertes diferencias entre las diversas instituciones docentes y modalidades de enseñanza que la integran. La nueva educación secundaria constituye un fenómeno con muchas caras en el que algunas de ellas se contraponen. De un modo u otro, tanto la extensión de la escolarización, del derecho a la educación y de la obligatoriedad escolar exigen el modelo estructural de la escuela comprensiva. Los problemas surgen cuando se quiere implantar este modelo escolarizador sin tener en cuenta que precisa más recursos –entre otras razones, para poder atender a una población escolar más diversificada en sus intereses, capacidades y necesidades–, y necesita: a) un nuevo tipo de profesor con una formación y selección «ad hoc»; b) una sociedad lo menos heterogénea posible desde el punto de vista social, educativo y cultural, y c) la inexistencia de redes o modos de escolarización que segreguen a la población escolar. Además, ha de ofrecer, en sus cursos finales, una amplia variedad de «menús» académicos u opciones a esa heterogénea población escolar. En definitiva, ha de integrar y diferenciar sin segregar (o, si ello parece inevitable, segregando lo menos posible), en especial cuando la asistencia escolar es obligatoria<sup>24</sup>. El problema o los problemas se plantean cuando, en una sociedad como la española, ese modelo escolarizador se pretende implantar sin

---

<sup>24</sup> Tomo la terminología del ya clásico libro sobre el tema de FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia, 1986.

los recursos necesarios, con un profesorado que no ha recibido una formación «ad hoc», en una sociedad con un alto grado de heterogeneidad y segregación social, educativa y cultural, y con una doble red, pública y privada, en la que esta última puede, si lo desea, seleccionar directa o indirectamente a sus alumnos –y que, en muchos casos, goza del favor de los poderes públicos locales o autonómicos– y la primera no puede seleccionarlos aun cuando en ocasiones lo desee y es vista, además, por esos mismos poderes, no como la red escolar propia, de cuya calidad y funcionamiento se es responsable, sino como un conjunto disperso de centros docentes, responsables exclusivos de la calidad de la educación que ofrecen, en los que invertir lo justo para su mantenimiento en condiciones más o menos precarias. En esas condiciones, además de las anteriormente expuestas, la consecución de una educación secundaria que garantice una formación adecuada tanto a quienes van a cursar después estudios universitarios (su finalidad tradicional) como a quienes van a seguir otro tipo de estudios y, al mismo tiempo, proporcione a todos los adolescentes y jóvenes aquella formación o cultura general y común que requiere la ciudadanía y la sociedad del siglo XXI, parece un objetivo difícilmente alcanzable.

#### Cuadro n.º 7

ALUMNOS QUE AL TERMINAR LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA OBTUVIERON EL TÍTULO DE GRADUADO ESCOLAR (%)

CURSOS	GRADUADOS (%)	CURSOS	GRADUADOS (%)
1974-1975	68	1985-1986	72
1975-1976	65	1986-1987	76
1976-1977	64	1987-1988	77
1977-1978	65	1988-1989	77
1978-1979	62	1989-1990	78
1979-1980	62	1990-1991	77
1980-1981	65	1991-1992	78
1981-1982	66	1992-1993	79
1982-1983	68	1993-1994	80
1983-1984	68	1994-1995	81
1984-1985	69	1995-1996	83

**Cuadro n.º 8**

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (% DE APROBADOS)

<b>CURSOS</b>	<b>JUNIO</b>	<b>SEPTIEMBRE</b>	<b>MAYORES DE 25 AÑOS</b>	<b>TOTAL</b>
1976-1977			–	70,0
1977-1978			–	45,8
1978-1979			–	70,0
1979-1980			–	65,4
1980-1981			–	67,0
1981-1982			–	68,6
1982-1983	79,5	61,3	–	73,8
1983-1984	81,3	63,2	–	75,6
1984-1985	84,3	65,5	33,8	75,2
1985-1986	83,7	61,0	33,9	73,8
1986-1987	85,3	68,2	36,4	77,1
1987-1988	84,0	62,6	31,0	70,7
1988-1989	85,0	64,9	26,4	70,3
1989-1990	87,2	63,8	27,6	71,9
1990-1991	86,2	64,4	29,3	71,5
1991-1992	87,6	66,2	30,7	72,8
1992-1993	88,1	66,7	32,6	74,8
1993-1994	87,7	67,5	34,2	75,8
1994-1995	87,6	66,1	36,0	77,1
1995-1996	88,6	67,8	35,9	78,2
1996-1997	88,2	66,3	34,8	77,9
1997-1998	88,1	66,9	37,0	78,5
1998-1999	87,2	63,2	35,3	77,1
1999-2000	87,1	63,2	42,2	78,3