

## EL BACHILLERATO EN SU LABERINTO

### Introducción: nuestro propósito

Tras analizar, en seminarios anteriores, los aspectos más generales que afectan a nuestro sistema educativo (los fines de la educación, el profesorado, la situación de la escuela Pública, el currículo, el fracaso escolar...), el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (CLL) centra su atención en uno de los niveles educativos que plantea más interrogantes a la luz de los análisis citados: la enseñanza secundaria, con especial atención al bachillerato.

Las críticas que viene suscitando, desde su nacimiento, la segunda enseñanza, o el bachillerato<sup>1</sup>, revelan la existencia de una polémica recurrente que se ha traducido en un rosario interminable de reformas. Hoy, las críticas más repetidas, respecto al bachillerato, se refieren a la brevedad de esta etapa ("el bachillerato más corto de Europa", gustan de decir algunos), a la falta de interés, motivación y esfuerzo de su alumnado, al escaso "nivel" de sus contenidos y de los rendimientos, al currículo, en fin, sea porque no se comparte su división en modalidades, sea por disconformidad con el elenco de materias que lo integran. La insatisfacción con este nivel educativo se ha generalizado.

El colectivo L. Luzuriaga, sin menospreciar las críticas apuntadas y las propuestas que circulan, quiere subrayar que las dudas que suscita y los males que aquejan a este nivel educativo son de más calado y requieren de más compleja cura. Porque se refieren a su propia naturaleza, es decir, a la falta de adecuación de la estructura y currículo a los fines que dice proponerse y, por eso mismo, a su validez para dar respuesta a las necesidades educativas de los jóvenes que lo cursan. Y porque no son nuevas, ni exclusivas del momento en que vivimos. En efecto, si lo miramos en perspectiva veremos que en la historia de esta etapa, más de 150 años de existencia, se han registrado unas 40 reformas en los planes de estudio, a las que se podrían añadir otras diez aprobadas o preparadas, pero que no

---

<sup>1</sup> Emplearemos como sinónimos los conceptos de "Enseñanza media" (no "Enseñanzas medias" que, desde la LGE, designa el conjunto de modalidades de enseñanza que se encuentran entre la primaria y la universidad), segunda enseñanza, Secundaria o bachillerato, aplicando el de uso común en cada momento. A partir de la LOGSE (1990), cuando se produce una separación entre educación secundaria y bachillerato, nuestro análisis se centrará, exclusivamente, en el bachillerato.

llegaron a aplicarse. Un dato, bien significativo, que nos remite a una insatisfacción permanente.

El hecho tiene que ver con su propia definición. La segunda enseñanza o el Bachillerato se ha planteado siempre como una etapa educativa con una finalidad doble que los planes de estudio que la han desarrollado no han podido en realidad compaginar: proporcionar a los alumnos madurez intelectual y humana y capacitarlos para acceder a la educación superior. En la práctica, la preparación para los estudios universitarios ha constituido, siempre, su finalidad primordial y, prácticamente, única. Y eso, tanto en el siglo XIX, cuando los estudiantes de bachillerato representaban menos un 1% de las correspondientes cohortes de edad -además de que más de la mitad de quienes lo estudiaban lo hacían por libre-, como en el siglo XXI, cuando lo cursa el 100% de jóvenes menores de 16 años (y casi la mitad de los comprendidos entre 16 y 18), prácticamente todos en régimen presencial.

En realidad, como veremos, la insatisfacción ha sido y es consustancial a esta etapa que, en su dilatada historia, no ha logrado unas señas de identidad, propias y distintas de otros niveles educativos. Y eso a pesar de las innumerables reformas que ha sufrido. De hecho, es difícil encontrar alguna actividad humana en la que los cambios registrados en los últimos 150 años hayan sido tan nimios.

Cierto. El divorcio entre los fines asignados por la ley y los resultados obtenidos en la práctica se ha hecho más evidente, y más insoportable, a medida que la segunda enseñanza dejaba de ser coto reservado a una elite social muy reducida y se convertía en parte sustancial de la educación básica de la ciudadanía (hasta los 16 años), y complemento de la educación de un porcentaje elevado de los jóvenes de 16 a 18 años. Fue a partir de los años 70 del pasado siglo, señaladamente con la Ley General de Educación (1970) y con la LOGSE (1990), cuando se produjo la democratización de la educación secundaria y consiguiente apertura a toda la población de buena parte de ella, pero también cuando las contradicciones del bachillerato, siempre latentes, se hicieron más evidentes, incluso se acentuaron.

Y es el bachillerato resultante el que ha concentrado todas las contradicciones de la secundaria: absorbido/perdido entre las etapas que lo limitan por el fortísimo condicionamiento de las pruebas de acceso a la universidad y la ruptura evidente que representa frente a la EGB o la ESO (metodologías, criterios de evaluación...). Entre tensiones contrapuestas, y

deudor de los niveles educativos que lo limitan, ha resultado un ente desfigurado: itinerarios complejos de difícil articulación, programas sobrecargados, ritmos trepidantes, falta de sosiego para organizar un sistema de aprendizaje que haga posible que los alumnos consigan la madurez intelectual que necesitan.

Perdura, por tanto, la sensación de que el bachillerato no acaba de encontrar su acomodo en la ordenación del sistema educativo. Y se repiten las quejas del profesorado, las insoportables tasas de suspensos y repeticiones, los lamentos -nada nuevos, por cierto- de la universidad por la falta de preparación de quienes acceden a las facultades..., todo ello, probablemente, manifestaciones y consecuencia de esa falta de entidad. Se añora un modelo y una edad de oro que nunca existió, un tiempo en que los fines, los medios y las personas (alumnos y profesores) encontraban una armonía que garantizaba su eficiencia. Y las miradas se dirigen, una vez más, en una única dirección: es el legislador, es la administración, quien tiene que articular una ordenación de la etapa más acertada. Como si, después de casi dos siglos de intentos, el hallazgo de una fórmula feliz pudiera resolver de golpe todas las contradicciones en que se mueve esta etapa educativa desde su nacimiento.

Por eso, frente a la tentación de plantear una enésima reforma del sistema, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga propone un debate sereno sobre los fines y la naturaleza del bachillerato en nuestro tiempo en relación con el alumnado a que se destina. Una reflexión que tenga como referentes la evolución del bachillerato, desde su nacimiento y consolidación en los años 40 del siglo XIX hasta el momento presente. La historia del bachillerato nos cura de la nostalgia del pasado que nos hace ver arcadias que nunca existieron, confundidas probablemente con las añoranzas de juventud, y nos previene de fórmulas que fracasaron en su día como solución a los problemas del presente. Esa visión histórica nos ayudará a identificar el poder de la inercia en las expectativas y en las prácticas escolares, y nos evitará considerar como datos indiscutibles fenómenos y realidades que tuvieron su justificación en su momento pero que resultan poco adecuados al nuestro. Finalmente, nos permitirá extraer algunos ejemplos positivos. Por eso creemos que esa perspectiva temporal es imprescindible.

Queremos, también, un debate que no se circunscriba solo al plano curricular sino que se extienda al profesorado, como parte sustantiva del problema y como elemento esencial para su solución y, naturalmente, a las expectativas, características y necesidades del alumnado en la sociedad en

que se desenvuelve. Hay demasiadas cuestiones implicadas en el éxito del bachillerato para reducir el debate a aquel exclusivo ámbito.

Esa reflexión debería considerar, también, aunque aquí sólo lo haremos de manera tangencial, la naturaleza de los retos del presente en lo que concierne al sistema educativo en ese nivel concreto. Tal vez, una reflexión, como la que proponemos, pueda aportar algunas propuestas que ayuden a elevar el punto de mira del debate y a definir mejor los objetivos y los medios de esta etapa educativa.

## PRIMERA PARTE

### LA LARGA MARCHA DEL BACHILLERATO. EL EMPEÑO, FRUSTRADO, POR CONSOLIDAR UNA IDENTIDAD

#### 1 Un nuevo nivel educativo para la clase media emergente: alumnos, centros y planes de estudio 1836-1936

El nacimiento y consolidación de la segunda enseñanza coincide, no por casualidad, con la caída del Antiguo Régimen y la implantación del régimen liberal. En el Antiguo Régimen, "entre no saber nada y ser un sabio eminente no había medio ninguno". "De la instrucción primaria se pasaba a la superior sin más preparación que el ligero y mal dirigido estudio del latín, indispensable para comprender el texto de algunas asignaturas"<sup>2</sup>. Los primeros liberales pretendían llenar el hueco con una enseñanza "propia de las clases medias", una enseñanza que incluyera aquellos conocimientos "que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto las Facultades mayores y Escuelas especiales". Así lo expresaba la primera norma que sitúa la secundaria como etapa distinta de la instrucción primaria y de la tercera enseñanza, el Plan del Duque de Rivas (4 de agosto de 1836), un plan que no llegó a ponerse en vigor y que, sin embargo, constituyó una referencia para los planes posteriores. Se establecía, de ese modo, una supuesta correspondencia entre enseñanza secundaria (o media) y clase media.

El problema inmediato era el de conformar los contenidos de esa enseñanza, un problema tanto más difícil cuanto que tampoco estaba bien definido quiénes serían exactamente los destinatarios de la misma. En la mentalidad de los progresistas, clase media era sinónimo de "clases productoras" o "clases útiles", en oposición a los estamentos privilegiados

---

<sup>2</sup> Preámbulo del plan de estudios de 28 de agosto de 1850.

del Antiguo Régimen. La educación de estas clases debería tener, por lo tanto, en la estela de los ilustrados del siglo XVIII, un componente utilitario, práctico. Entendían, por eso, que la segunda enseñanza debía incluir, junto a los estudios que conducían a las facultades mayores (Jurisprudencia, Teología, Medicina y Cirugía, Farmacia y Veterinaria) y escuelas especiales (Caminos y Canales, Minas, Agricultura, Comercio, Bellas Artes), "cuantas enseñanzas pudieran ser necesarias a los jóvenes desde la edad de 10 años hasta los 20", en expresión de Gil de Zárate. Para ello, una segunda enseñanza dividida en ciclos (uno elemental o general, otro universitario o superior) se antojaba más funcional. Por su parte, los moderados y los elementos más tradicionales concebían la clase media más en términos de "clase dirigente" o "clase acomodada" que de "clase productora". Una cultura basada en las humanidades clásicas era su ideal. El prestigio del latín y el horizonte de la universidad tradicional eran sus referentes. En la estructura de la secundaria preferían un solo ciclo, de cinco o seis años, con preponderancia de las humanidades clásicas.

Las fuerzas de unos y otros no eran parejas. La pervivencia de la economía agraria -retraso de la industrialización y urbanización- y de las mentalidades tradicionales -el enorme poder de la aristocracia y de la Iglesia- trabajaban en contra del proyecto progresista. Por eso, los intentos de crear en los mismos institutos vías profesionales de bellas artes, comercio, escuelas industriales o agrarias fracasarían -en 1851- o no llegarían a cuajar -en 1901-. Habrían de pasar muchos años para que la segunda enseñanza llegara a incorporar vías profesionales.

En este sentido, la diferencia respecto a las clases medias inglesas o francesas, que también eran sensibles a los valores de las humanidades clásicas en la formación de sus vástagos, radicaba en la importancia que aquí se asignaba a las materias religiosas (sobre todo a partir del Concordato de 1851 que atribuía a la Iglesia el control y vigilancia de la ortodoxia y la "pureza doctrinal" en los centros públicos de enseñanza), en el desinterés por las ciencias humanas y sociales y en el retraso en articular una vía paralela de estudios profesionales de nivel medio. Aquí, seguimos la herencia del Antiguo Régimen que asignaba a los gremios artesanales el aprendizaje profesional.

En medio de estas tendencias encontradas prevaleció un modelo muy próximo a la visión moderada pero proclive a aceptar una secundaria de dos ciclos y a incluir, bien es verdad que con un espacio más reducido, asignaturas como la Física, la Química o el Idioma moderno. De hecho, las

normas que la configuran: el Real Decreto que aprobaba el Plan General de estudios (17 de septiembre de 1845 -Plan Pidal-) y la Ley Moyano (1857), que venía a consagrar la estructura del Plan de 1845 con rango de ley, se sitúan en estas coordenadas. Después, los planes oscilaron entre los bachilleratos unitarios de cinco cursos (Plan de 1861, Plan de 1895), y el de 7 años, también unitario de 1899, pasando por el de seis del Plan de 1903, para volver al de ciclos y seis años de duración en 1926. Lamentablemente, ese modelo no satisfacía a ninguna de las partes, lo que explica el interminable rosario de reformas a que se ha aludido.

Conviene precisar, en cualquier caso, que esa "clase media", en términos de alumnado de la segunda enseñanza, la componía una absoluta minoría de los individuos de cada tramo de edad. Para empezar, la mitad de los efectivos -las mujeres- aparece prácticamente excluida de la educación secundaria durante todo el s. XIX. En 1901 había 44 alumnas matriculadas en bachillerato (aproximadamente un 1 por 1000), de ellas 18 en la enseñanza oficial, 14 en colegios y 12 libres. Su incorporación a la educación secundaria se produciría, muy lentamente, en el s. XX. Las mujeres eran el 3% de matriculados, en 1914/15; el 9,7% en 1920/21 y el 14,6% en 1930/31. Fue durante la Segunda República cuando se duplicó su número hasta llegar a un tercio de los efectivos (32,3% en 1934/35), un porcentaje que decreció en la dictadura de Franco y que no se superaría claramente hasta 1960.

Además, la enseñanza secundaria resultaba cara y eran pocas las familias que podían costearla. Se ha estimado<sup>3</sup> en unas 110 pesetas, en 1895, el coste de la enseñanza media por alumno y año en la enseñanza oficial (el salario anual de un maestro en esos años era inferior a las 500 pesetas) en concepto de tasas y libros. Pero había muy pocos institutos (58 en 1922, los mismos que en 1875) y en la privada los costes se disparaban considerablemente, hasta las 1000 pesetas/año y más, por cuanto a los gastos de matrícula y libros había que sumar la enseñanza y la manutención (Las Escuelas Pías de Madrid, que impartían enseñanza gratuita, cobraban 325 pesetas al trimestre, en 1903, por alimentación, médico, botica y correspondencia postal). No extrañará, por tanto, que el número de estudiantes de secundaria fuese muy reducido. Y que, durante todo el siglo XIX y el primer tercio del s. XX, constituyeran una minoría que

---

<sup>3</sup> Emilio Díaz de La Guardia. *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España. Un conflicto político-pedagógico*. CIDE. Madrid 1988. Los datos que se citan están tomados de las páginas 519-532.

representaba menos del 2% de los niños o adolescentes de su misma edad, hasta 1910, y que, en 1930/31, no llegaba, todavía, al 3% (2,8%).<sup>4</sup>

Los datos expuestos ayudan a entender por qué una buena parte de los alumnos estudiaban por libre (en las estadísticas de la época "enseñanza doméstica", aunque un número indeterminado de libres asistiera de forma más o menos regular a colegios privados y academias); desde un 30% en el siglo XIX a más de la mitad hacia 1930. La carestía de los estudios y la falta de institutos explican el aumento de alumnos libres. Por lo demás, de los que acudían a las aulas, una tercera parte asistía a los institutos y entre un 15 y un 50%, dependiendo de la política educativa del momento, estudiaban en colegios autorizados. El mayor auge de estos últimos, sobre todo de colegios de la Iglesia, se produce durante la Restauración en que llegan a superar ampliamente a la enseñanza oficial. Por el contrario, el mayor auge de la oficial corresponde a los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera con la creación de Institutos Elementales de segunda enseñanza (solo impartían el Bachillerato Elemental -los tres primeros cursos-) y, sobre todo, a la Segunda República.

En los años 30 del siglo XX se produjeron cambios significativos en el incremento del alumnado y los centros, en la incorporación de las mujeres a los estudios medios, en la extensión y mejora de los centros públicos y en la introducción de sistemas pioneros de experimentación educativa y formación de profesores (Extensión de los Institutos-Escuela) que, aun teniendo presente su trascendencia por los horizontes que abrían, no son objeto de nuestro análisis aquí y ahora. Sí destacaremos, no obstante, los datos cuantitativos en lo que se refiere a la composición del alumnado y a su distribución en enseñanza oficial y colegiada.

En efecto, con la Segunda República, el incremento en el porcentaje de mujeres que cursaban bachillerato, al que ya se ha aludido, se insertó en el importante crecimiento general del número de estudiantes en la etapa (en 1935 se había duplicado respecto al de 1925). Ese crecimiento se registró, sobre todo, en la enseñanza oficial. El número de estudiantes matriculados en los institutos (56.030, en 1933/4) casi quintuplicaba al de alumnos colegiados (12.005), aunque seguía siendo inferior al de alumnos libres (76.972). El aumento de institutos iniciado durante la dictadura de Primo de Rivera, con la creación de Institutos Elementales de Segunda Enseñanza (solo impartían el Bachillerato Elemental -los tres primeros cursos-), se

---

<sup>4</sup> Hay que hacer una observación al respecto. Durante el siglo XIX los censos dan los grupos de edad por intervalos -en la población que nos interesa de 8 a 15-; de manera que para establecer la comparación hay que hacer un cálculo promediado de los efectivos por año y aplicar solamente los que correspondan a la duración de los estudios secundarios (5 ó 6, según los planes).

acrecentó con la República. Así, en 1931/2 eran 101 (80 Institutos Nacionales y 21 Elementales), y 147 en 1933/4 (111 Nacionales y 36 Elementales). Por desgracia, este impulso quedó truncado por el golpe militar de 1936, la guerra civil y la dictadura que siguió.

Los estudiosos de este primer siglo de la segunda enseñanza han destacado las múltiples insuficiencias de aquellos fugaces planes de estudio, han recogido las críticas del profesorado, de la prensa y de la opinión. El elevado número de alumnos libres condicionó una extraordinaria rigidez en el formato de los exámenes que contagió a la propia enseñanza oficial (exámenes orales ante un tribunal compuesto por tres miembros, "comisiones examinadoras" del mismo signo que se desplazaban a las localidades que contaban con colegios adscritos a los institutos...). Con todo, y con las limitaciones a que se enfrenta la recopilación de datos al respecto, esos estudios han coincidido en señalar el relativo éxito del bachillerato, en cuanto a resultados académicos se refiere, entre la minoría de escolares a que iba destinado. Tanto el número de suspensos como las repeticiones de curso se mantenían normalmente en torno a un 10% y la norma era que quienes comenzaban el bachillerato lo terminaran.

Así, y a pesar de las denuncias de quienes consideraban a los institutos como "fábricas de bachilleres" destinados a componer un "proletariado de levita", por la ausencia de conocimientos útiles y su carácter fundamentalmente clásico, el bachillerato constituía, para quienes lo cursaban, la llave que abría las puertas de la universidad, facilitaba el acceso a determinados puestos de la burocracia local o estatal y, en todo caso, proporcionaba un estatus de hombre culto que, en contraposición a las masas poco cultivadas o analfabetas, ofrecía distinción y oportunidades de éxito social. Tal como ha escrito un experto<sup>5</sup>,

"la educación secundaria, en cuanto a sus aspectos humanísticos y clásicos, se concibe, dentro de los intereses en cuanto grupo o clase, como una barrera que, una vez pasada, pierde su valor y se olvida; en otras palabras, como colectivo, la nueva burguesía no acepta tal tipo de enseñanza por su intrínseco e indudable valor formativo y científico, sino, fundamentalmente, por su valor social diferenciativo, toda vez que, cursados los estudios correspondientes, toda esa amalgama de textos clásicos, lenguas muertas, fechas y hechos históricos, obras literarias sobre las que se pasa superficialmente, etc., han de relegarse a las más oscuras simas del olvido"

---

<sup>5</sup> Antonio Viñao Frago, "Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas". *Revista Educación* mayo-junio 1975.



## 2 El bachillerato al servicio de la ideología. La Enseñanza Media del régimen de Franco

El franquismo se propuso, explícitamente, convertir el bachillerato en un instrumento de adoctrinamiento de la clase media en los principios que inspiraban el régimen, poniendo fin al carácter liberal de la segunda enseñanza en el primer tercio del siglo XX. Hasta los años 50, no se recuperaron los efectivos de estudiantes anteriores a la Guerra Civil.<sup>6</sup> Se produjo, eso sí, un vuelco total en la titularidad de la escolarización. El número de institutos se redujo a 119, cifra que se mantendrá hasta bien entrados los años 60, mientras que aumentó considerablemente el de colegios religiosos. La relación pública-privada de los años anteriores se invirtió con creces. La enseñanza oficial baja de un 38% en 1933/4 a un 15% y un 17% en los años 1950 y 1960, respectivamente, mientras la privada sube de un 9% en 1933 a más del 50% (53,5 en 1951 y 51% en 1960), siendo el resto alumnos libres.

Antes de terminar la guerra, el Caudillo ya había hecho aprobar la reforma del bachillerato. El Plan de 1938 era coherente con el mensaje que el Ministro de Educación Nacional, Pedro Sáinz Rodríguez, había trasladado al Primado, Cardenal Gomá:

"Nuestro propósito, que ya conoce V.E, es hacer de la Segunda enseñanza española una enseñanza fundamentalmente católica. Para conseguirlo, claro está, deseamos la más estrecha colaboración con la jerarquía de la Iglesia, maestra única e indiscutible de la doctrina católica..."<sup>7</sup>.

En efecto, el plan estableció un bachillerato unitario de siete años, centrado en la "formación clásica y humanista con un contenido eminentemente católico y patriótico"<sup>8</sup>, y muy selectivo.

Era, pues, un bachillerato acusadamente elitista. Culminaba con el Examen de Estado, una prueba que, en un régimen que no toleraba la crítica, resultó muy polémica y que tuvo efectos devastadores. La prueba corría a cargo de la universidad y anulaba, o hacía irrelevantes, a los exámenes de curso. Suponía una separación radical de la función docente de la función examinadora, lo que provocó desolación en el profesorado de bachillerato.

---

<sup>6</sup> Las series estadísticas del INE (Anuarios) acuden a un curioso subterfugio para ocultar esta circunstancia. Hacen desaparecer de las estadísticas de los años 1930-36 los 36 Institutos Elementales y los alumnos en ellos matriculados, de manera que se reduce sensiblemente el número de estudiantes matriculados en esos años.

<sup>7</sup> Carta de 21/09/1938 de Pedro Sáinz Rodríguez al Cardenal Gomá. Archivo Gomá, vol. 11, p. 192. CSIC, Madrid, 2007

<sup>8</sup> Preámbulo de la Ley de 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23 de septiembre)

En sus once años de vigencia, el Examen de Estado que constaba de dos partes, una escrita y otra oral, solo era superado por un porcentaje de alumnos que oscilaba entre el 33%, de 1943/4, y el 44% de 1951/2. Si hasta 1936, se había registrado una relación aceptable entre el número de matriculados y el de titulados, en términos de cifras de repetición y suspensos, ahora los resultados se medían en términos de fracaso absoluto. Comenzaba a plantearse con enorme crudeza el problema del fracaso escolar y, con él, el del sistema que lo propiciaba.

A la desesperación de las familias que veían fracasar a sus hijos a la edad de 17 años y a la frustración y resentimiento de los estudiantes -no obtenían ningún título después de 7 años de estudio- se unía la crítica por el memorismo en la enseñanza, fomentado por unas pruebas aplicadas de manera mecánica, y por el "continuo descenso de nivel que se observa en las nuevas promociones", al decir de los rectores de Universidad. Porque el Examen de Estado no garantizaba, ni mucho menos, la calidad de la formación de los estudiantes que lo superaban, y la distancia entre los objetivos propuestos y los alcanzados era intolerable.

En 1953, el ministro de Educación, Joaquín Ruíz-Giménez presentaba un nuevo proyecto de ley que, en su crítica al Plan de 1938, resumía sus males en los siguientes términos:

"Lo cierto es que los niños no han salido, como resultado de la aplicación de este plan, con una formación más completa, con un más alto nivel cultural. No voy a repetir los datos que nos han proporcionado quienes se han dedicado a esta investigación: ilustres educadores, y especialmente, profesores de Universidad partícipes en el Examen de Estado o jueces, luego, de los estudiantes ya ingresados en las Facultades universitarias".

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, sin perder su carácter ideológico, pretendió atajar los problemas señalados, dividiendo el bachillerato en dos niveles: Elemental, de cuatro años, y Superior, de dos. Volvían los exámenes de curso y, además, al final de cada nivel, se establecía una prueba de Grado -la reválida- cuya aprobación era requisito para obtener el título respectivo. Después, quienes quisieran acceder a la Universidad debían seguir el Curso Preuniversitario y superar una prueba más, la Prueba de Madurez. La finalidad esencial de la nueva enseñanza media, según la ley, era "la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores" (Art. 1). El Estado, según el mismo artículo, "procurará que esta Enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos".

Nótese que las clases medias o clases acomodadas eran sustituidas, ahora, como destinatarias de la enseñanza media, por los españoles "aptos". Junto a la enseñanza "general" se había creado, en 1949, el bachillerato laboral. Esta modalidad se cursaba en los institutos técnicos y llegaba a pocos alumnos (48.288 había en 1965/66 frente a 824.829 en el bachillerato general), hasta que en 1967 se fundió con el bachillerato general. Para los demás, se habilitaba (Ley de Formación Profesional Industrial, 1955) una formación profesional (Preaprendizaje, Aprendizaje y Maestría) que pretendía responder a las necesidades de la creciente industria y que se desarrollaba principalmente por entidades privadas como la Organización Sindical y determinadas órdenes religiosas.

Pero los resultados no acompañaron a los deseos y las reválidas -era así como se designaba a las pruebas de grado- certificaron pronto la insuficiencia de los cambios para atajar los males denunciados. La regulación de las pruebas, tanto las de Grado, como la de madurez, experimentaron continuas modificaciones. Constaban siempre de una prueba escrita y otra oral. Los tribunales estaban presididos por un catedrático de Universidad, para los alumnos oficiales, y por un inspector de enseñanza media para los colegiados. Los vocales, hasta completar tribunales de 5 miembros, eran siempre catedráticos de centros diferentes a los de los examinados. En sus primeros años de vigencia -hasta 1957/8- la reválida de grado elemental era superada por más de un 60% de los estudiantes presentados. A partir de ese año desciende la tasa de éxito hasta situarse en porcentajes casi equivalentes a los del Examen de Estado -inferiores al 50%- en el grado elemental. En el grado superior los resultados eran algo mejores: de un 75% de aprobados en los primeros se pasa a poco más del 50% en sus últimos años de vigencia. En la Prueba de Madurez el recorrido fue bastante parecido: de un 65% de aprobados inicial se bajó enseguida a poco más del 40%.

Al margen de la calidad de la educación impartida -bastante limitada, como se verá- el sistema seguía arrojando altísimas tasas de fracaso.

### **3 Una enseñanza media para la España industrial: la Ley General de Educación (LGE) 1970 y la frustración del BUP**

En los años sesenta con el crecimiento industrial y la urbanización de la población se registra un aumento espectacular del número de alumnos de

secundaria. Los 119 institutos de 1960 pasan a 647 en 1970 (el número de centros privados aumenta también pasando de 1067 a 2493), y los 448.311 alumnos de 1960 se convierten en 1.371,197 en 1969. La enseñanza media se extiende mediante fórmulas que abaratan notablemente los costes, como las secciones filiales en las barriadas urbanas (1956), o los colegios libres adoptados que no tienen el carácter de centros oficiales, con la colaboración de los Ayuntamientos en determinados municipios, y en fin, las secciones delegadas (1963) de titularidad pública, de las que saldrían futuros institutos. El número de alumnos libres, pese a ello, continuaba siendo muy elevado y, lo que es más grave, el aumento de estudiantes no se correspondió con un incremento equivalente de profesores. La ratio profesor/alumnos en los centros estatales se situó en 36 (en 1968/69) y en 18 en los privados.

El bachillerato ideologizado de las primeras décadas del franquismo había quedado obsoleto. En 1969, el Ministerio de Educación publicó un Libro Blanco que hacía una demoledora crítica de la enseñanza media anterior. Denunciaba su carácter clasista, su orientación a la selección de unos pocos, en lugar de plantearse como una oportunidad de promoción para todos. En el aspecto organizativo y de calidad, la crítica se extendía: a/ al elevado número de alumnos libres que acuden a centros de cuyas condiciones nada se sabe, b/ a la preparación memorística, en lugar de formativa, de los alumnos y a la polarización intelectualista, c/ al fracaso del preuniversitario convertido en un año más del bachillerato, sin unos objetivos precisos por la falta de unidad en el sistema educativo y de asignación de responsabilidades claras a cada ciclo, d/ a la superficialidad en la adquisición de conocimientos y a la poca intensidad en el trabajo de los alumnos, e/ al aumento de la ratio profesor/alumnos y al descuido en las técnicas docentes y pedagógicas por un profesorado orientado a la clase magistral. Las críticas marcaban, en negativo, los deseos básicos de la nueva ley.

En 1970, las Cortes orgánicas del régimen aprobaron la Ley General de Educación. Aprobada en las postrimerías de la dictadura, se presentaba como la adecuación de la Ley Moyano a las necesidades de los tiempos y trataba de dar respuesta a las necesidades de una sociedad industrial y urbanizada desde las corrientes pedagógicas en boga. De hecho, cambió sustancialmente la estructura de todo el sistema educativo y trató de modificar radicalmente el sistema de evaluación de los alumnos. Su declarada finalidad de "democratizar la enseñanza", junto a sus planteamientos abiertos y modernos en determinados aspectos (áreas de conocimiento), desconcertó a la oposición al régimen y disgustó

profundamente a sectores poderosos del mismo que la torpedearon casi desde su misma promulgación (lo que se llamó la "contrarreforma" educativa). Si a esta falta de apoyos unimos la insuficiente financiación comprenderemos la frustración y la limitación de sus logros. La LGE, no obstante, estuvo vigente durante más de 20 años y condicionó poderosamente el desarrollo posterior del bachillerato.

La LGE, en efecto, ponía fin a la coexistencia de una primaria larga para quienes no cursaban bachillerato y otra corta -hasta los 10 años- para los que ingresaban en bachillerato y prolongaba la escolaridad obligatoria -y gratuita- hasta los 14 años (Educación General Básica, EGB) -nótese, se trataba de escolarizar al 100% de los efectivos de esa edad, frente a un 3% de comienzos de siglo-. Al final de la EGB se otorgaba, a quienes la superaban, el título de Graduado Escolar, que permitía acceder al bachillerato (Bachillerato Unificado y Polivalente, BUP) o a la Formación Profesional de I Grado (FPI, dos años, Título de Técnico Auxiliar). A los demás, se les certificaba los estudios cursados y debían incorporarse, hasta los 16 años, a la citada FPI. Era la "doble titulación" que tendría efectos negativos no previstos en la opción de los estudiantes al término de la EGB y en el desprestigio consiguiente de la FP I.

Tras aprobar el BUP (tres años), y sin necesidad de pruebas adicionales, los estudiantes obtenían el título de bachillerato, que permitía acceder a la formación profesional de II grado (FPII, 2 ó 3 años, Título de Técnico) o al Curso de Orientación Universitaria (COU), un curso específico de orientación y preparación para la universidad, para quienes quisiera acceder a la misma. Después de la FPII, vendría una FPIII, que nunca llegó a desarrollarse, o el acceso directo a determinados estudios universitarios en función de la especialidad de FP cursada. La posibilidad de convalidaciones de materias permitía el paso de la FP al BUP y, a su vez, el título de BUP permitía la convalidación de algunas áreas de la FPII.

En lo que a pruebas externas se refiere, la LGE suprimió todas las existentes. La calificación de los alumnos se haría en los centros, por los profesores, tanto en los centros oficiales como en los privados autorizados. La medida era coherente con el cambio que se propugnaba en el sistema de valoración del rendimiento de los alumnos. Los términos "evaluación continua", "recuperación", "pruebas de suficiencia" se presentaban como expresión de un modelo distinto del examen tradicional, más adecuado al tipo de acción docente que propugnaba la ley (dirección del aprendizaje del alumno y no enseñanza centrada exclusivamente en la materia). Con este sistema, que exigía la presencia del alumno en clase y el contacto asiduo con

sus profesores, y con el notable aumento de centros, los alumnos "libres" llegaron prácticamente a desaparecer.

La estructura aludida constituía la respuesta al crecimiento espectacular del alumnado de secundaria y a las demandas de formación derivadas de los cambios económicos y sociales experimentados en la última década. En efecto, entre 1960 y 1970, el alumnado de secundaria se había multiplicado por tres y el de la enseñanza pública se había multiplicado por siete (de 81.896 alumnos se había pasado a 542.394), siguiendo el ritmo de la urbanización y del éxodo rural. Para responder a estas demandas, la ley establecía salidas a estudios profesionales en edades clave de los escolares (14, 16, 18 años), había suprimido las pruebas selectivas para dar más importancia a la orientación e insistía en la educación personalizada.

Pero los buenos propósitos de la LGE no llegaron a cuajar y los resultados continuaron la deriva iniciada en los años precedentes. Entre un 30 y un 40% de los estudiantes, según los años, fracasaba al no obtener el título de Graduado en EGB. La FPI se convertía, como consecuencia de ello, en refugio de estos alumnos y en fuente de nuevas frustraciones por las altísimas tasas de abandono y fracaso, siempre superiores al 50% de los inscritos. Casi un 80% de alumnos con título de Graduado en EGB se matriculaba en un BUP masificado en el que se reconocía muy difícilmente el bachillerato pensado en la LGE. Las tasas de fracaso en BUP lo expresan bien a las claras. Poco más del 60% de los alumnos que iniciaban el bachillerato obtenía el título tres años después.

#### **4. Bachillerato y acceso a la universidad: el COU y las pruebas de acceso como determinantes del bachillerato**

Merece la pena que nos detengamos en la evolución del Curso de Orientación Universitaria (COU) porque tras sucesivas reformas, la manera en que se terminó de configurar en 1987 (OM de 3 de septiembre), como consecuencia de la negociación con los estudiantes tras la huelga del curso 1986/7, condiciona la estructura y fines del bachillerato hasta el día de hoy.

En principio, el COU se había concebido como un curso específico de preparación para los estudios universitarios. Debía integrarse en la educación universitaria pero, como diría la Comisión evaluadora de la LGE, ni la universidad podía hacerse cargo de él, ni estaba dispuesta a consentir su

entrega total y completa a los centros de enseñanza media. Incluía tres elementos: un plan de estudios para profundizar en determinadas materias básicas (Lengua española, idioma extranjero y matemáticas -como materias comunes- y otras específicas de carácter introductorio a diferentes carreras), cursillos y seminarios breves de carácter orientador para exponer el panorama de carreras y profesiones que se ofrecen a los estudiantes y, finalmente, el entrenamiento en la utilización de técnicas de trabajo intelectual necesarias para seguir estudios superiores. Según la ley, el COU sería programado y supervisado por la universidad y desarrollado en los centros de bachillerato.

Pues bien, las sucesivas reformas fueron eliminando los elementos orientadores y engrosando las materias básicas. Se convirtió, de hecho, en un curso más del bachillerato. La Orden de 3 de septiembre de 1987, antes citada, lo dividió en cuatro opciones (A Científico-Tecnológica; B Biosanitaria; C Ciencias Sociales y D Humanístico-lingüística) que agrupaban en bloques estancos las materias consideradas necesarias para cursar diferentes grupos de carreras. La supervisión de las universidades quedó encomendada (y reducida) al nombramiento de un Coordinador por materia que se encargaría, desde la universidad, de trasladar a los profesores de bachillerato las orientaciones para el desarrollo de los programas oficiales de su materia y para la preparación de la prueba. De los seminarios de orientación y las técnicas de trabajo intelectual, anunciados en la ley, nada se supo.

La deriva del COU a que nos hemos referido fue una consecuencia inevitable tanto del hecho de quedar en "tierra de nadie", como de la forma en que se configuraron las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Las pruebas se habían previsto -como una posibilidad excepcional, previa autorización del Ministerio- en la LGE. Pero, en 1974, el fortísimo incremento de la demanda de plazas en las universidades convirtió aquella previsión en norma general (Ley 30/1974, de 24 de julio, la llamada "ley de selectividad"). Las primeras promociones de COU habían accedido sin prueba; pero, a partir de esa ley quienes superaran el COU debían someterse a ellas.

Con los años, las PAU se vieron adornadas con finalidades sobrevenidas, no previstas en su creación, que facilitaron probablemente su aceptación por la opinión pública: canalizar el flujo de alumnos desde las carreras más solicitadas hacia otras de muy inferior demanda, vía calificaciones y, en ausencia de cualquier otra prueba externa en el sistema

educativo, su función "homologadora"; ambas finalidades fueron las más visibles. Si en los primeros años el porcentaje de aprobados en COU era muy elevado (en torno al 80% de los matriculados), al establecerse las PAU, ese porcentaje descendió sensiblemente (a un 64% y menos) en la medida en que el éxito de los alumnos en las pruebas se percibía socialmente como un indicador de la "calidad" del trabajo de los centros y del profesorado que los preparaba.

En paralelo a las transformaciones del COU y, probablemente, para buscar una mayor "objetividad" en las pruebas, ante el incremento de las reclamaciones de los alumnos, se fue modificando la ponderación de los diferentes ejercicios de que constaban las pruebas. Perdía peso el conjunto de los llamados a medir la "madurez" -la conferencia + análisis de texto + ejercicio de lengua (62,5% en 1975, 25% en 1987)- y lo ganaba la calificación de las materias obligatorias y optativas de la opción cursada (25% en 1975, 50% en 1987).

El porcentaje de aptos en las PAU se mantuvo entre el 70 y el 80% gracias al peso que el expediente académico tenía en la nota final; porque el número de aprobados en los ejercicios, con importantes altibajos según materias, tribunales y universidades, no pasaba, normalmente, de un 50%. Al final, el poderoso reclamo de la universidad exigía superar cuatro barreras: el título de Graduado en EGB, que eliminaba entre un 36 y un 30% del alumnado durante los años 1976 a 1981; el título de BUP, que dejaba fuera a casi el 40% de los que lo comenzaban, y el conjunto COU - Selectividad que acaba con las esperanzas de un 40% de los que quedaban<sup>9</sup>.

Aunque, como siempre, desde la universidad se repetían las quejas habituales: los alumnos llegaban mal preparados del bachillerato.

## **5. LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006) ¿Una enseñanza secundaria para los adolescentes en la democracia y en la era de la información?**

La demanda de más y mejor educación, a raíz de la irrupción de la democracia, no encontraba el cauce adecuado en la enseñanza media configurada por la LGE. La tasa de escolarización a los 15 años creció de un 33%, en 1970, a un 90% en 2001 -el 97% de los efectivos de esa edad-. Por

---

<sup>9</sup> Fernando Muñoz Vitoria. *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*, pp. 248-273. CIDE Madrid, 1993



ello, ya en 1981, cuando apenas habían concluido el BUP y la FP las primeras promociones de estudiantes, la Dirección General de Enseñanzas Medias de un Gobierno UCD sometió a consulta pública un proyecto de reforma de este nivel educativo, que planteaba la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años<sup>10</sup>. En 1983, con un enfoque peculiar, que trataba de aunar experimentación educativa y formación del profesorado en ejercicio, la misma Dirección General, esta vez de un Gobierno socialista, puso en marcha un plan experimental de reforma de las Enseñanzas Medias en centros que voluntariamente aceptaron participar en él.

La reforma experimental de las Enseñanzas Medias, sacada del olvido por una reciente publicación de los profesores Manuel Menor y Julián Moreiro<sup>11</sup>, representó una forma nueva de afrontar la reforma educativa. Antes de llevar un nuevo plan de estudios al BOE, los responsables ministeriales quisieron desarrollar una experiencia limitada, participativa y controlada que permitiera ajustar el currículo y comprobar su viabilidad para el logro de los objetivos asignados. La extensión progresiva de la experiencia permitiría, además, y sobre todo, formar, en la práctica y en equipo, al profesorado que se encargaría de aplicarla. Aquella experimentación de la reforma no finalizó en los términos previstos por sus promotores y se recondujo, a partir del curso 1987/8, al modelo tradicional de reforma. De los años de experimentación (1983-1987) quedaría un nada desdeñable conjunto de iniciativas, cautelas y modelos<sup>12</sup> que serían absorbidos por el debate y aplicación de la LOGSE.

En este contexto de insatisfacción y propuestas, se produjo la primera reordenación del sistema educativo tras la instauración y consolidación de la democracia: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990), que prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. En consecuencia, el esquema de 1970 -Ciclo Superior de la EGB-BUP-COU- era sustituido por una primera etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de cuatro cursos, desde los 12 a los 16 años de los alumnos, y un bachillerato posterior de dos años de duración. Al término de

---

<sup>10</sup> *Las Enseñanzas Medias en España*. MEC 1981 y *Las Enseñanzas Medias en España. Resultados de la consulta*. MEC, 1982.

<sup>11</sup> Menor, Manuel y Moreiro, Julián. *La reforma experimental de las Enseñanzas Medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Wolters Kluwer Educación. Madrid 2010.

<sup>12</sup> Entre estos se pueden citar: la ordenación de un bachillerato diversificado en opciones y una FP modular (media y superior) al término de los niveles previos de enseñanza general, la implantación progresiva (anticipada, una vez aprobada la LOGSE) de las nuevas enseñanzas, la experimentación del currículo de materias nuevas (Tecnología, Educación cívica...). No se adoptaron, en cambio, algunas propuestas experimentales como la no exigencia del título de la primera etapa de secundaria para el acceso a la FP de grado medio, o la prueba homologada al término del bachillerato o, en fin, la no existencia de una alternativa a la clase voluntaria de religión.

cada una de esas etapas se ofrecía un nivel de formación profesional de Grado medio y Grado superior, respectivamente. Resultaba, tras esa reforma, que los alumnos de finales del siglo XX iban a comenzar su bachillerato a los 16 años, la edad en que sus padres lo terminaban en los años 60.

En el acceso a los niveles post-obligatorios, la LOGSE adoptó una medida trascendental, que han mantenido las leyes posteriores, tanto la no aplicada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) como la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006): la superación de la ESO y la obtención del título correspondiente (Graduado en ESO) se convertía en requisito imprescindible para continuar estudios posteriores de formación profesional de Grado medio, o de bachillerato. La experiencia negativa de la LGE en cuanto a la "doble titulación" al término de la EGB, influyó, probablemente, en esta decisión del legislador. Por su parte, el título de bachiller abría la puerta a la formación profesional de Grado superior o a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). En la estela marcada por la LGE de 1970, no se establecían pruebas externas para la obtención de los títulos, salvo las pruebas de acceso a la universidad, y se insistía en el carácter formativo de la evaluación.

Como antes había hecho la LGE, la nueva ordenación de las enseñanzas vino acompañada de importantes innovaciones curriculares que pretendían acercar las enseñanzas y la práctica escolar a las capacidades y necesidades del alumnado y a las exigencias de una sociedad avanzada y de una economía post-industrial. Entre ellas, la descentralización de las decisiones sobre el currículo y la autonomía de los centros, una mayor flexibilidad en la evaluación y en las decisiones de promoción de los alumnos, la diversificación de las enseñanzas obligatorias para adaptarlas a las capacidades del alumnado, la generalización de departamentos de orientación en los centros,...

Lamentablemente, los mecanismos de apoyo previstos en la ley para que la totalidad de alumnos alcanzaran el título de Graduado se han revelado insuficientes y la realidad nos enfrenta a un porcentaje de alumnos que no obtienen su título, que se ha mantenido alrededor de un 30% de quienes inician la etapa (aunque los últimos datos conocidos de 2009 indican que ha bajado a un 26%, sin que sepamos hasta el momento si estamos ante un cambio de tendencia). El problema cobra una especial gravedad por cuanto la titulación de la secundaria obligatoria se ha convertido en requisito para el empleo, una exigencia que no cumple una tercera parte de los individuos que

se incorporan cada año a la edad laboral. Por otra parte, la exigencia del título de Graduado en ESO para acceder a la FP no aumentó la demanda de estos estudios en relación con los de bachillerato. De quienes continuaban estudios después de la ESO, sólo un 25% se inclinaban por la FP de Grado medio (aunque los últimos datos de la OCDE para 2009 -*Panorama de la Educación*- hablan de un 42,9%); el resto sigue prefiriendo el bachillerato.

Al bachillerato, en las tres leyes citadas y a pesar de las notables diferencias de concepto en la política educativa de las mayorías que las aprobaron, se le asignaban las tres finalidades tradicionales de la etapa. En la LOE, la ley vigente en nuestros días, estos fines se expresan en los siguientes términos: proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, proporcionarles conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, y capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior. Estas finalidades se plasman en una serie de objetivos que los reglamentos de la ley repiten sin darles mayor concreción, y los convierten en referencias que debían informar las diferentes materias del currículo que, conforme a la estructura del Estado Autonómico, habrían de desarrollar las Comunidades Autónomas.

En el desarrollo de la LOGSE, el Real Decreto que establecía los contenidos mínimos insistía en que

“estas finalidades han de estar presentes de forma equilibrada en el bachillerato, que también ha de atender debidamente a las distintas vías que se abren al estudiante al acabarlo: los estudios universitarios y otros estudios superiores, o la incorporación a la vida activa” (Preámbulo del R.D 1178/1992, de 2 de octubre).

La interpretación que hizo el Gobierno para su ámbito de gestión proponía

“un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores” (Preámbulo del R.D 1179/1992, de 2 de octubre).

Para ello, los decretos introdujeron importantísimas novedades en la concepción y selección de los contenidos (que, además de los conceptos, incluían procedimientos y actitudes) y en la evaluación (la consideración del resultado en el conjunto de materias para adoptar las decisiones de promoción, o el carácter colegiado de las decisiones). Pero estas propuestas chocaron con la inercia poderosa del sistema y fueron notablemente

rebajadas en las leyes posteriores (LOCE, LOE). A pesar de los propósitos, no se ha conseguido, esta vez tampoco, un equilibrio satisfactorio entre las finalidades que las leyes asignan al bachillerato. Los elevados porcentajes de alumnado que no promociona curso -21,6% en primero y 24,5% en segundo, en 2008/9- y que, por tanto, repite curso -13,0% en primero y 16,9% en segundo, en 2008/9- o abandona, constituyen un indicador de la insatisfacción y frustración de muchos jóvenes que no encuentran en las aulas la respuesta a sus necesidades de formación.

## 6. El Bachillerato al servicio de las pruebas de acceso a la Universidad

En opinión de este colectivo, buena parte de las causas de esta frustración, sin perjuicio de otros factores que parecen inherentes al bachillerato y a los que nos referiremos más adelante, reside en la forma en que la LOGSE y la LOE<sup>13</sup> han planteado el acceso a la universidad y en las repercusiones negativas que el modelo ha tenido sobre el conjunto del bachillerato. Brevemente, al organizar el acceso a la universidad en términos muy semejantes a como lo hizo la LGE de 1970 (COU más PAU), se trasladaba al bachillerato la presión y los condicionamientos que pivotaban sobre el COU. Aquel sistema otorgaba al bachillerato (BUP) una relativa independencia respecto a los requerimientos inmediatos de la universidad. Los alumnos obtenían su título y después se matriculaban, o no, en el COU sobre el que, efectivamente, y por derecho propio, se proyectaban los intereses y aspiraciones de la universidad de la que dependía y sobre cuyos contenidos versaban las pruebas de acceso.

La desaparición del COU y la ordenación del bachillerato en dos cursos invitaba (¿obligaba?) a plantear el acceso a la Universidad desde otros parámetros. Por las razones que fuese se optó por la continuidad con el sistema anterior. Las pruebas de acceso versarían sobre el segundo curso de bachillerato, y la universidad mantendría sobre la organización de las pruebas, y por tanto sobre el segundo curso del bachillerato, un papel equivalente al que tenía sobre el COU. Consciente o inconscientemente, al hacerlo, se propiciaba un bachillerato orientado fundamentalmente a la preparación de las pruebas de acceso a la universidad. En los años de

---

<sup>13</sup> La no aplicada LOCE preveía un sistema diferente. Establecía una “prueba general de Bachillerato” como requisito indispensable para la obtención del título de bachiller a la que seguiría, probablemente otra de acceso a la universidad. Regulada por el RD 1741/2003, de 19 de diciembre, la prueba versaría sobre los contenidos de los dos años de bachillerato y su organización y desarrollo pasarían a depender exclusivamente de la educación secundaria.

implantación anticipada de la LOGSE, esta equiparación pudo justificarse por la coexistencia de dos vías diferentes de acceso a la universidad: el COU que seguía vigente (hasta pasado el año 2000 en que se implanta con carácter generalizado el 2º curso de bachillerato) y el bachillerato nuevo que se desarrollaba progresivamente en algunos centros, y por la absurda polémica de si "el nivel" bajaba respecto a aquel. Pero la OM de 10 de diciembre de 1992 que reguló esta situación transitoria se convirtió, desdichadamente, en el modelo seguido por la legislación posterior, cuando ya no había sino un solo sistema de acceso.

Desde el principio, por tanto, el bachillerato LOGSE se configuró con la mirada puesta en el COU y en sus pruebas de acceso. Como se ha dicho, la reforma de las pruebas de acceso del curso 1986/7 había introducido en el COU las cuatro opciones a que nos hemos referido en el punto anterior, en vez de las dos tradicionales (Letras-Ciencias) y, sobre todo, vinculaba la opción de COU elegida con la opción de la prueba de acceso a la que se deseaba concurrir y que, a su vez, facilitaba el acceso a un grupo determinado de carreras. El giro de las pruebas condicionó, por tanto, la estructura del COU y, lo que ahora nos importa, la del bachillerato estructurado a partir de 1990, a la manera de aquel. El bachillerato de la LOGSE se configuraba en cuatro modalidades (Tecnológica, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes), que luego la LOCE y la LOE redujeron a tres (Artes, Ciencia y tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales), aunque con itinerarios diversificados en cada una de ellas. Unas modalidades e itinerarios inspirados en las opciones del último COU (A Científico-Tecnológica; B Biosanitaria; C Ciencias Sociales y D Humanístico-lingüística).

La LOE (2006) consagró definitivamente el modelo al descender a una concreción de la prueba de acceso que condiciona, todavía más, a un bachillerato de sólo dos años de duración y lo vincula estrechamente a su peculiar articulación. El artículo 38, que regula la obligatoriedad de la prueba, establece en el punto 3:

"Esta prueba tendrá en cuenta las modalidades de bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos y versará sobre las materias de segundo de bachillerato".

Y en el punto 4:

"Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba de acceso, garantizarán la adecuación de la misma al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para su organización y realización".

En definitiva, las pruebas versarían sobre las materias de segundo curso, y los centros de bachillerato debían coordinarse con las universidades para su organización y realización. El RD 1892/2008, de 14 de noviembre, estableció las oportunas comisiones al respecto. El problema que se plantea ahora es que, en un bachillerato que se construye en función de la preparación para la universidad concebida esta en los términos descritos, difícilmente encajará una parte notable de los que lo estudian, que necesitan y buscan la formación y la madurez humana que les promete la ley. Porque, conviene subrayarlo, esa influencia de la dimensión propedéutica se impone a todos los alumnos que cursan el bachillerato y no sólo, como sería deseable, a los que van a realizar las pruebas de acceso porque piensan ingresar en la universidad.

Esta descompensación entre fines y medios es, a la vez, razón y consecuencia de la falta de personalidad propia de la etapa y fuente de insatisfacciones. Es, además, causa de frustración de aquellos profesores que desearían más oportunidades, y más tiempo, para poder cultivar la formación intelectual de sus alumnos y los valores y hábitos de su educación ciudadana. Finalmente, ayuda a explicar el distanciamiento de un sector importante del alumnado respecto a un nivel educativo que les ofrece muchas asignaturas y pocas oportunidades de formación.

Si, además, a la dispersión de las modalidades y opciones, añadimos la recarga de los programas y la corta duración de los estudios entenderemos bien la enorme dificultad en que se encuentran los profesores para articular las medidas formativas encaminadas a satisfacer las demandas de los ambiciosos objetivos del bachillerato. Y, como corolario, la frustración del profesorado interesado en promover la madurez intelectual y humana de sus alumnos, según predica la norma.

## **SEGUNDA PARTE**

### **ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS Y DEBATES EN LA CONFIGURACIÓN DEL BACHILLERATO**

#### **I Divorcio permanente entre los objetivos proclamados y los programas efectivamente propuestos**

Esta es, precisamente, la primera evidencia que se desprende del recorrido histórico que acabamos de hacer: el desfase permanente entre los fines

explícitos de las normas que han regulado este nivel y los contenidos que se plasmaban en cada momento. Los textos programáticos (leyes y reglamentos) de la segunda enseñanza proponían, normalmente, para esta etapa fines muy ambiciosos. Unas veces de manera explícita, por ejemplo:

"Se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva. Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales." (Art. 22,1 de la LGE 1970)

Otras, en términos más generales:

"proporcionar a los alumnos una madurez intelectual y humana así como conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia." (Art. 32 de la LOE, 2006)

Además, han insistido siempre en el carácter útil que debían tener esas enseñanzas. Véase, como muestra, la temprana queja que el Decreto de 25/10/1868, contenía en su preámbulo:

"El joven que seguía antes la segunda enseñanza, y recibía el grado de Bachiller en Artes, no tenía idea alguna de la legislación de su país, ni de su organización política o social, ni de los elementos de riqueza que posee, ni mucho menos de aquellos estudios artísticos, tan importantes como amenos, que distinguen a los pueblos civilizados ..."

o el artículo 12 de la Ley de 1953:

"Como complemento de la formación intelectual, debe cultivarse la sensibilidad estética de los alumnos y su adiestramiento práctico en tareas agrícolas, industriales o de artesanía",

Sin embargo, y a pesar de los anunciados propósitos, siempre se consideró que el bachillerato servía, esencialmente, a una de ellas: capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior. Y preparar a los alumnos para la educación superior ha consistido, ya lo hemos dicho, en anticipar, en los programas del bachillerato, contenidos -asignaturas- que los responsables del currículo estimaban necesarios para proseguir determinados estudios en la universidad. La tradicional división Ciencias-Letras satisfacía, no sin polémicas, las expectativas cuando los estudios universitarios consistían principalmente -por el número de Facultades, y por el número de alumnos inscritos en ellas- en las carreras de Filosofía y

Letras y Derecho. Pero, a medida que se incorporaban nuevas carreras y aumentaba el peso de las de Ciencias y de las Escuelas Técnicas en la Universidad, las presiones sobre el bachillerato se ampliaron.

La contradicción entre aspiraciones y realidades se hizo más evidente con la explosión cuantitativa del alumnado, a partir de los años setenta. Desde entonces, y respondiendo al incremento espectacular del alumnado y a la diversificación de sus necesidades educativas, los textos legales subrayan la dimensión formativa del bachillerato:

"La acción docente en el bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora..." (Art. 27.1 LGE),

"Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados" (Art. 35 LOE).

Pero lo que las leyes ordenaban en este sentido solía tomarse a título de inventario. En la práctica lo que se seguía buscando era otra cosa: aprender los contenidos de las asignaturas para aprobar los exámenes que venían a continuación.

De hecho, la articulación del bachillerato en modalidades (a partir de la LOGSE) -con la diversificación de itinerarios dentro de cada modalidad- supuestamente conectadas con otros tantos grupos de carreras universitarias, agrava la contradicción. Como las carreras universitarias tienden a especializarse cada vez más, también el bachillerato lo hace, aunque no se haya comprobado si esa especialización convenía a sus otros fines. Porque de ese modo aumenta el número de materias y se reduce el número de cursos en que se estudian y toda la atención del profesorado, y de la Inspección educativa, se pone en el desarrollo completo de esos programas.

La existencia de las pruebas de acceso, en su actual configuración, ha venido a introducir, como se ha descrito más arriba, un elemento externo que condiciona poderosamente el trabajo de los profesores de bachillerato. Las exigencias a sus alumnos, los contenidos que transmiten en las materias que luego serán objeto de la prueba, la metodología que emplean y el ritmo de la clase se rigen por esta finalidad -preparar las PAU- en detrimento del desarrollo de las capacidades necesarias para el logro de las demás finalidades del bachillerato. Como quiera que, en el bachillerato actual, esa



presión se ejerce fundamentalmente en el segundo curso (el que es objeto de examen en las PAU i hasta este extremo se hace sentir el peso del desaparecido COU!), la influencia tiene el efecto añadido de romper la unidad de la etapa partiéndola en dos mitades: un primer año de acomodación de las condiciones y expectativas de los alumnos que cursaban antes una enseñanza obligatoria, y un segundo año de preparación para las PAU que termina bruscamente en el mes de mayo para dar tiempo a la organización de las pruebas.

Las últimas reformas de las PAU (RD 1892/2008, de 14 de noviembre y RD 558/2010, de 7 de mayo, que lo modifica) acentúan la dependencia al permitir a la universidad señalar materias prioritarias, con una ponderación diferente a la hora de valorarlas, en función de los estudios universitarios a los que se opte. Además se crean organismos (comisiones) mixtos de Administraciones educativas, universidades y profesorado que interfieren en la conducción del bachillerato. Estas interferencias, muy razonables desde el punto de vista de la universidad, confirman y refuerzan la vocación del bachillerato al servicio, fundamentalmente, de las PAU.

Uno de efectos más preocupantes es que se ha interpretado que la preparación para cursar niveles superiores consiste en estudiar previamente determinadas asignaturas enfocadas a las opciones concretas que se ofrecen en la universidad, y que debían incluirse en la etapa anterior, más que en adquirir y demostrar una madurez intelectual entendida como el dominio y posesión de técnicas de trabajo intelectual, capacidades personales y conocimientos imprescindibles para cursar estudios superiores. Es cierto que no pocos profesores universitarios, a título personal, han criticado esta deriva y han reclamado una atención mayor a la adquisición, en el grado necesario y asequible a la edad, de las capacidades intelectuales básicas -análisis y síntesis, lectura y expresión oral y escrita, búsqueda y selección de información, hábitos de estudio...- que convienen a los demás fines del bachillerato y son componentes naturales de la madurez intelectual. Se trata, dicen, de capacidades que requieren más difícil y largo aprendizaje y que la universidad no puede pararse a enseñar. Pero, formalmente, no hay otra definición, desde la institución universitaria, que la antes citada sobre lo que se considera necesario para cursar estudios superiores.

Además, se ha consolidado en el bachillerato la idea y la práctica originarias del COU de una intervención directa de profesores concretos de la Universidad (coordinadores, "armonizadores", o como quiera que se les

designe), ajenos a los planteamientos del bachillerato -es decir a los objetivos del mismo, a su metodología, a los sistemas de evaluación-, como responsables de fijar directrices para la valoración de las diferentes materias, aunque sea en el seno de unas comisiones más amplias. Esta práctica tenía sentido -no hay que olvidarlo- en planes anteriores, cuando el Preuniversitario y el COU dependían de la Universidad, pero, con la desaparición de esos cursos, ha perdido su legitimidad, distorsiona el bachillerato y resulta contraproducente, por cuanto su influencia se ejerce sobre todos los alumnos de bachillerato y no exclusivamente sobre los que se preparan para acceder a la Universidad.

## **II. Muchos planes de estudio y pocos cambios sustanciales; continuidad en los contenidos y rigidez en la estructura**

En el tejer y destejer de planes de estudio de bachillerato ha habido unos referentes que se repetían en cada reforma. La mezcla de fines a que se ha aludido ha alimentado la permanente polémica sobre el carácter del bachillerato: ¿"Cultural" y propedéutico -a su vez humanístico, o clasicista-, o "profesional" y autónomo -a su vez científico, o moderno-? La polémica se traducía invariablemente a las decisiones sobre su estructura: ¿dividido en ciclos o unitario? ¿diversificado o uniforme? y sobre las materias que componen el plan de estudios: ¿sistema cíclico o asignaturas sueltas? ¿qué proporción entre humanidades y ciencias?

En lo que a los planes concretos de estudios se refiere, el de 1836 (ya sabemos que no llegó a aplicarse, pero que influyó poderosamente en los que siguieron) proponía estas materias: Gramática española y latina, Lenguas vivas más usuales, Elementos de Matemáticas, Geografía, Cronología e Historia, especialmente la nacional, Historia natural, Física y Química, Mecánica y Astronomía física, Literatura, principalmente la española, Ideología, Religión, de moral y de política. Dibujo natural y lineal. Aquel plan no se detenía a justificar la presencia de cada una de las materias. Pero hacía un elogio de las lenguas clásicas que constituye el argumentario básico de los defensores del latín hasta el día de hoy.

A partir de ese plan, en la ordenación de las enseñanzas se respetaba, normalmente, el listado tradicional de materias. Por eso, casi doscientos años después, las seguimos encontrando entre las asignaturas de la secundaria. Las motivaciones implícitas que avalan la presencia de estas materias, sin duda, pero también la inercia y los intereses creados,

resultado de las presiones más o menos explícitas de la Universidad, explican su pervivencia. Los esfuerzos reiterados para incorporar a los planes de estudio nuevas asignaturas llamadas a satisfacer necesidades formativas no atendidas en aquellas chocaron con las previsibles resistencias de las que debían dejarles un hueco y no llegaron a arraigar en el cuerpo constitutivo del bachillerato. Tal fue el caso de los "Principios de Derecho civil, político-administrativo y penal", convertido en "Derecho elemental" y cada vez con menos horas asignadas, que estuvo vigente desde el plan 1868 hasta el de 1938, o de la asignatura Agricultura, presente desde 1880 hasta 1938; o las más recientes Enseñanzas y actividades técnico-profesionales de 2º de BUP, totalmente desvirtuadas desde su mismo origen, o la Ciencia, Tecnología y Sociedad de la LOGSE.

La estructura de la segunda enseñanza, como se indicó más arriba, osciló siempre entre un ciclo unitario (de 6 ó 7 años, según los planes) y la división en dos niveles: elemental y superior (de 4 y 2 años, respectivamente, o de 3 y 3). En este último caso, el ciclo superior tenía un carácter más marcadamente propedéutico y solía dividirse en dos opciones, de Ciencias y de Letras, con algunas materias comunes, generalmente lengua española, idioma extranjero, historia y filosofía.

Desde la promulgación de la LOGSE, la articulación del bachillerato se enfrenta a dificultades nuevas que resultan, por un lado, de la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y, por otro, de la intensificación subsiguiente de las múltiples tensiones a las que viene sometido. Tensión, fundamentalmente, entre su escasa duración y las demandas de especialización que le llegan de la universidad y de la formación profesional, entre estas demandas tan específicas y su propósito de atender a las complejas necesidades de formación del tiempo presente (Tecnologías de la información y comunicación, Ciudadanía, Ciencias para el mundo contemporánea) y, finalmente, entre las nuevas exigencias y la disposición y aptitud del profesorado para afrontarlas.

En efecto, la aparición de un período de enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la ESO, convierte el bachillerato en un nivel claramente no obligatorio y, precisamente por eso, refuerza su función propedéutica. Pero ¿sólo propedéutica?, ¿formativa y propedéutica? Como hemos visto, la respuesta fue esta última. Se mantuvieron, en la norma, los mismos fines que antes se atribuían al conjunto de la secundaria. Pero, en la práctica, no se ha logrado articular un plan capaz de responder a todos ellos.

En teoría, el "espíritu" del bachillerato -su vocación formadora- se mantenía en las materias comunes. La división en modalidades e itinerarios atendía a la función propedéutica, y se llevaba a efecto mimetizando el formato del COU. De hecho, su estructura se convertía en un sistema complejo, difícil de articular en los centros. El plan de estudios y los programas de las materias que lo componen han resultado excesivamente recargados. En esas condiciones, las recomendaciones metodológicas quedaron, como era de temer, en buenas intenciones.

Además, en pocos años, se le ha planteado al bachillerato la tentación de ejercer, respecto a la ESO, la misma presión que la universidad proyecta sobre él: la necesidad de anticipar contenidos que faciliten la tarea del bachillerato. De hecho, la última reforma del cuarto curso de la ESO obedece, probablemente, más que a la necesidad de reforzar el carácter orientador de ese curso, dentro de la ESO, a la presión desde el bachillerato para que los que vienen de la ESO hayan estudiado, previamente, determinados contenidos. De nuevo -como desde la universidad- las demandas se plantean más en términos de conocimientos previos que de formación, madurez, capacidades y actitudes para seguir estudiando.

### **III. Entre la primaria y la universidad, el bachillerato en busca de su identidad (¿existe una metodología propia del bachillerato?)**

La indefinición del bachillerato se relaciona, también, con las contradicciones que le crea su pretensión de atender las llamadas contrapuestas que le llegan desde sus confines, de la primaria y de la universidad. Es decir, a la tensión entre la necesidad de continuar la función educadora propia de la primaria -ahora, de la ESO-, adecuando esa función a la edad y aptitudes de los estudiantes con el objetivo de proseguir su formación general -del hombre *como hombre*-, y su voluntad originaria de imitación del carácter, la organización y los fines de la universidad. Las llamadas que vienen desde cada uno de los extremos reclaman de la segunda enseñanza un enfoque diferente de asuntos capitales como la prioridad en la definición de objetivos, la selección de contenidos del programa, los métodos de trabajo del profesorado, el régimen de las clases y la vida de los alumnos en los centros.

Entre esas tensiones, y durante la mayor parte de su historia, ha prevalecido la atracción de la universidad. Y ello, en contradicción con su

siempre proclamada finalidad educadora. El esfuerzo más sólido -por su base pedagógica y didáctica, y por el rigor en llevarlo a la práctica- de convertirla en un período de continuación y ampliación de la educación primaria correspondió a la Institución Libre de Enseñanza. Según su concepción de la educación, la educación primaria y la enseñanza secundaria debían integrarse en un mismo proceso, del que constituyen dos grados difíciles de distinguir. Ambos períodos aparecen enlazados por un fin común, inspirados en un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos métodos, sin otras diferencias que las exigidas por la evolución natural del educando y de sus facultades. Una práctica, conviene recordar, que no se limitó al círculo minoritario y elitista de la ILE. Inspiró la experiencia del Instituto-escuela, primero en Madrid, desde su creación por el ministro Santiago Alba (Real Decreto de 10/05/1918), y años después, con la Segunda República, en las ciudades de Barcelona, Gijón, Málaga, Sevilla y Valencia.

En 1919, respondiendo a una consulta oficial del Consejo de Instrucción Pública, la Institución planteaba su visión del problema y su propuesta de

"fundir, hasta donde fuera posible, la primera enseñanza y la segunda bajo la idea capital de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra; y de que las dos juntas deben formar, en consecuencia, un grado único y continuo de educación - el de la educación general-, del cual son ambos momentos tan sólo diferentes en la amplitud que recibe en cada cual de ellos esa obra, una misma en los dos casos, como unos mismos son también los objetos de estudio y los procedimientos educadores".<sup>14</sup>

No ignoraban los institucionistas que la segunda enseñanza no puede circunscribirse a una formación general, sino que debía incluir un período mas corto en el que, sin abandonar por completo los demás asuntos, se abriera un cauce para la orientación vocacional y el cultivo de aquellos que el alumno quiera desarrollar en armonía con su interés, vocación y aptitudes.

Pero constataba que la segunda enseñanza en España "se acerca mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario", y proponía "acabar con los restos universitarios que tiene nuestra segunda enseñanza y convertirla al tipo de escuela primaria". La Institución aclaraba que "cuando se habla de universitario, se quiere decir *mal universitario*. A saber:

---

<sup>14</sup> "La segunda enseñanza y su reforma", Informe de la ILE al Consejo de Instrucción Pública en 1919. El informe está recogido en el Boletín de la ILE (tomo XLIII, pp. 97-105), en el tomo III de *Historia de la Educación en España*. Libros de bolsillo de la Revista de Educación (Estudio preliminar y selección de Manuel de Puelles), y en *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*, de J. Seage, E. Guerrero y D. Quintana, pp. 239-252. Cuadernos para el Diálogo, 1977.

"programa de asignaturas sueltas, estudiadas solamente durante uno, o a lo más dos años; lecciones y explicaciones en forma de conferencia o discurso durante una hora y aprendizaje de memoria en libros de texto; poco tiempo de comunicación del profesor con los alumnos, y casi ninguna relación con ellos fuera de clase; falta de larga permanencia de los mismos en el local; de recursos educadores y de locales a propósito para realizar esta obra."

Casi cien años después, siguen vigentes estos principios que sustentaba la ILE. Ciertamente, las leyes que han regulado la segunda enseñanza en el siglo XX han condenado, casi indefectiblemente, el memorismo y han apelado a métodos de trabajo activo, como los aplicados por la ILE. La ley 1953, por ejemplo, encomendaba a los inspectores impulsar la renovación y perfeccionamiento de los métodos educativos ordenándoles, para ello, entre otras funciones: "Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos, mediante una creciente compenetración de profesores y alumnos en las clases" (Art. 63, a).

La LGE de 1970, por su parte, señalaba que "la acción docente en el bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la actitud creadora. A estos efectos se le adiestrará en las técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo. Los métodos de enseñanza predominantemente activos... y tenderán a la educación personalizada" (Art. 27, 1 y 2).

Finalmente, la LOE, en 2006, ordenaba: "Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados" (Art 35,1).

Sin embargo, esta insistencia del legislador no ha sido debidamente atendida. Nuestra segunda enseñanza, incluso en la etapa obligatoria -ESO-, conserva muchos rasgos de lo que los institucionistas llamaban "mal universitario". Se preocupa más de los contenidos -las asignaturas-, que de las capacidades y los intereses de los alumnos que las cursan. Los métodos que prevalecen siguen siendo los tradicionales. Y el desajuste entre lo legislado y lo practicado ha sido asumido por un sector importante de la

opinión, y ha pasado a ser aceptado como un rasgo connatural a la educación secundaria.

En consonancia con esa aceptación, las elevadas tasas de fracaso (ese 26% de alumnos que no superan las materias del programa y no obtienen su título de ESO, o ese 40% de alumnos que empiezan el bachillerato y no lo superan) se achacan ora a la falta de esfuerzo de los escolares, ora a la sinrazón de la ley que regula esta etapa. Y los intentos de las normas por corregir ese desvío y acercar la enseñanza secundaria a los intereses y necesidades de los alumnos se descalifican porque -se dice- conducen a la "egebeización" del bachillerato, o a la bajada del "nivel", al tiempo que se ridiculiza el "pedagogismo" vacío que las últimas leyes han tratado de instaurar, o se acusa, en fin, a sus defensores de confundir la instrucción con el entretenimiento de los escolares.

A juicio del Colectivo, esta disparidad de formas de entender el bachillerato se relaciona muy directamente con la ambigüedad de los fines y la "esquizofrenia" que venimos señalando, que se manifiesta, sobre todo, en la desmesurada amplitud de los programas -la obsesión por la cantidad- contradictoria con la educación personalizada que se dice pretender. Pero existen otros factores que la alimentan y que son víctimas, a su vez, de esa indefinición. A ellos nos referimos ahora.

#### **IV. Un profesorado masificado y pedagógicamente poco preparado**

En el permanente coro de lamentos por los males del bachillerato, rara vez se ha apuntado en dirección al profesorado, es decir, a la responsabilidad que le compete en la situación que se denunciaba. Los tiros se han dirigido habitualmente en otra dirección: al "sistema", a los responsables de su gestión -el Gobierno-, o al plan de estudios de turno (¡hay que ver el juego que en este asunto ha dado la LOGSE!) o, en fin, a la falta de recursos empleados en la educación ¿Cuántas veces hemos oído, en los últimos años, variantes diversas de aquella exculpación inverosímil que hacía Martín Navarro, un hombre vinculado a la Institución, desde el Boletín de la ILE, en 1920, en uno de los momentos de polémica sobre el bachillerato?:

"No es probable que se encuentre en nuestra Nación un organismo en el que los individuos que lo componen estén más capacitados para desempeñar su función como lo están los profesores de nuestros institutos de segunda enseñanza y, sin embargo, no será fácil hallar otro cuyos resultados sean, ciertamente, más deplorables".

Esta "desaparición" del profesorado en los análisis sobre los problemas que afectan al bachillerato no es de recibo. Para bien, y para mal, la responsabilidad que compete al profesorado en sus buenos y malos resultados parece evidente. Veamos algunos factores que determinan los resultados de su trabajo.

### *Ausencia de una formación profesional inicial*

En este punto, conviene partir de un hecho sorprendente que el seminario del colectivo "*Profesión y vocación docente. Presente y futuro*"<sup>15</sup> ya puso de manifiesto: nunca ha existido en España la formación inicial de profesores de bachillerato. La universidad se ha limitado a formar, mejor o peor, licenciados en distintas disciplinas, no profesores de bachillerato, y eso aun en aquellas carreras -sobre todo de Letras- en las que la salida profesional natural de los licenciados no era otra que la de convertirse en profesor. No había, por tanto, otra "formación profesional" que la posibilidad de imitar lo que veían hacer a sus maestros en la universidad. Una limitación especialmente grave en una época y en una institución en la que los laboratorios y las prácticas brillaban por su ausencia. Ni siquiera la didáctica de las materias tenía cabida en la formación. Por supuesto, el conocimiento de las capacidades, intereses, de los niños y adolescentes que serían sus alumnos se dejaba a la intuición y a la sensibilidad de cada cual.

Y, sin embargo, como una contradicción más de las que adolece el bachillerato, la preocupación del legislador por la cualificación profesional de los docentes ha sido constante. Aunque haya que añadir, de inmediato, que esa preocupación ha sido sistemáticamente desoída por los gobiernos e instituciones responsables de su articulación y que la aplicación de sus preceptos sobre el terreno ha dejado siempre mucho que desear. El sistema arbitrado para ingresar en el profesorado de institutos públicos era, desde el siglo XIX, el de oposición. Los criterios de selección del profesorado de la privada se dejaban a criterio de los titulares de los centros. En el mejor de los casos se fijaban exigencias de titulación académica. Veamos cómo se ha combinado selección y formación en los últimos sesenta años.

La ley de Enseñanza Media de 1953 encomendaba al Ministerio de Educación Nacional cuidar el nivel científico y pedagógico del Profesorado de Enseñanza Media (Art. 42). Para ingresar en el profesorado de los institutos planteaba una selección rigurosa, que atendería a las dos

---

<sup>15</sup> Manuel de Puelles Benítez (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro. Madrid 2009



dimensiones, teórica y práctica, en las pruebas de la oposición. La formación teórica debía comprobar, mediante los ejercicios oportunos, el dominio de "la especialidad científica" (de la asignatura) y el de la doctrina pedagógica. Las pruebas prácticas -en las que las orientaciones eran marcadas por el Ministerio de Educación- se encaminaban a calibrar las dotes pedagógicas de los opositores. Después de la oposición, el Ministerio debía organizar un período de prácticas docentes (Art. 51).

Pero el desarrollo de la oposición desmentía esos propósitos y ponía en evidencia las verdaderas prioridades: los tres primeros ejercicios de las oposiciones a cátedra, los que eliminaban al mayor número de opositores, eran los vinculados a la especialidad científica<sup>16</sup>; los de "doctrina y contenido pedagógico venían al final, y consistían en la defensa de una memoria, entregada por escrito al comienzo de la oposición, sobre el concepto de la disciplina y de la metodología didáctica del candidato, y en la exposición del contenido de una lección del programa y de los recursos didácticos que se emplearían en su desarrollo. De la fase de prácticas que seguiría a la oposición nunca más se supo.

En 1970, la LGE (Art. 103) asignó a la universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), la responsabilidad de atender la formación inicial y el perfeccionamiento del personal directivo y docente de los centros de enseñanza. Este mandato se concretó en 1971, en sendas Órdenes (de 8/07/1971) que regulaban el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para los profesores de bachillerato, y las actividades de estos órganos. El CAP regulado por Orden, consistiría en un primer ciclo teórico (150 horas) y un segundo ciclo de carácter práctico consistente en el ejercicio de la labor docente bajo la supervisión de un profesor tutor (150 horas). Unos requisitos que, al menos en lo que a las prácticas se refiere, se redujeron pronto a un puro trámite, sin conexión alguna con el teórico, sin ningún control y sin pautas de desempeño. Por lo demás, la LGE mantuvo las oposiciones como modo de provisión del profesorado en los centros públicos, aunque introdujo, como novedad, la figura del concurso-oposición para facilitar la promoción de los profesores en ejercicio.

El CAP constituyó el requisito de acceso a la docencia hasta que, en 1990, la LOGSE exigió (Arts. 24.2 y 28) "un título profesional de

---

<sup>16</sup> Generalmente por este orden: primero, la respuesta por escrito de dos temas seleccionados al azar, segundo, un ejercicio escrito de carácter práctico (problemas, traducciones, comentario de mapas, imágenes, datos ...) y un tercero, que consistía en la exposición oral (era la primera ocasión en que el tribunal veía y oía al opositor) de un tema elegido al azar después de una hora de preparación (la llamada encerrona) con la posibilidad de consulta de la bibliografía pertinente.

especialización didáctica que se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes" para impartir las enseñanzas de secundaria obligatoria y bachillerato,

El Gobierno establecería el marco (condiciones de acceso, carácter y efectos del título, condiciones para su obtención y homologación) y las Administraciones educativas los convenios con las universidades para su realización. El RD 1692/1995, de 20 de octubre, creó el Título Profesional de Especialización Didáctica que se obtendría a través del curso de Cualificación Pedagógica (CCP). Pero el citado curso no llegó a implantarse en la mayoría de Comunidades. Como tampoco llegó a aplicarse el Título de Especialización Didáctica creado por RD 118/2004, de 23 de enero, en desarrollo de la LOCE. Por eso, en la práctica, veinte años después de promulgarse la LOGSE, seguía aplicándose un CAP finiquitado como única formación "profesional" para ser profesor de secundaria.

Una vez más, la necesidad de una formación pedagógica inicial quedaba reconocida, su aplicación práctica postergada "sine die". Y la obligación que las leyes atribuían a las Administraciones educativas y a la universidad era descuidada, una vez más, por ambas instituciones.

En 2006, la LOE volvía a insistir en la necesidad de una formación inicial del profesorado de secundaria que incluyera, junto a la formación académica, la formación pedagógica y didáctica en un nivel de Postgrado y, de nuevo, encomendaba a las Administraciones establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de esa formación (Artículos 94 y 100). El Gobierno aprobó, el 14 de diciembre de 2007, (ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, modificada por la Orden EDU/3424/2009) las condiciones a las que deberían adecuarse los planes de estudio que las universidades establecieran para obtener el título (módulos genérico, específico y *prácticum*). Posteriormente, el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria acordaron, en los días 1 y 2 de junio de 2009, un conjunto de medidas para facilitar su puesta en marcha. En el año 2010, cuatro años después de promulgarse la LOE, se han comenzado a aplicar los primeros Máster.

Con los precedentes citados, el Consejo Escolar del Estado, entre otras instituciones, ha manifestado reiteradamente, en sus últimos informes anuales, su preocupación y sus temores por el desarrollo de la parte práctica de los citados cursos. Por el momento, esos temores están absolutamente justificados en el caso de algunas comunidades -otra vez

Madrid- que se desentienden de la parte fundamental que les compete en orden a seleccionar centros de prácticas, a reconocer ese carácter facilitando y retribuyendo (en la forma adecuada, con horas de dedicación, con el complemento retributivo oportuno...) el trabajo de profesores de secundaria que se hagan cargo de la tutoría de los alumnos en prácticas.

### *Una formación permanente poco estructurada*

La formación permanente del profesorado de bachillerato viene condicionada, igualmente, por la impronta de su formación universitaria. Ese sesgo se manifiesta en su preferencia por actividades de ampliación y actualización de contenidos de la disciplina, que refuerzan precisamente el lado más sólido de su cualificación, frente a las de mejora de la didáctica y el conocimiento de los alumnos que cubrirían su flanco más débil. La escasa frecuentación de los Centros de profesores y recursos y su preferencia por actividades organizadas en la universidad serían otro signo de aquella querencia. Las complicaciones añadidas a su tarea por las nuevas exigencias que derivan de la ampliación de la enseñanza obligatoria no se han traducido en una demanda significativa de formación en aspectos didácticos y psicopedagógicos que podrían ayudarles a responder a esos retos.

Los principales estímulos de la formación permanente hay que buscarlos en los llamados "sexenios" y en su reflejo en los baremos de méritos que acompañan a las convocatorias de traslados, cargos directivos, etc. El establecimiento de un mínimo de horas de formación para la percepción de esos complementos retributivos (sexenios) ha tenido un efecto movilizador indudable de cara al perfeccionamiento; pero, la dispersión de la oferta y su falta de coherencia ha impedido, probablemente, que consiguiera los efectos esperados. En el caso que nos ocupa la oferta de actividades "pedagógicas", con excepciones valiosas, no ha tenido la entidad, el rigor ni el atractivo necesario. Los baremos de méritos, por su parte, han introducido elementos nuevos, como la participación en actividades de formación e investigación educativa, junto a los tradicionales estímulos que ponderaban el doctorado o las publicaciones. Pero han estado sometidos a vaivenes que desorientan al profesorado y le impiden proyectar una estrategia coherente de formación a largo plazo.

En definitiva, la formación en servicio dista mucho de responder a las necesidades del profesorado de la etapa y, desde luego, no está planteado por parte de las administraciones autonómicas que son las competentes en este asunto con el carácter que quería para este servicio el Consejo Escolar

del Estado: "la formación del profesorado debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente." (Informe del curso 2008/9)

### *Masificación del profesorado de Secundaria*

Junto a la falta de formación inicial, el seminario *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* antes citado puso de manifiesto un fenómeno en el que se ha insistido poco: la masificación del profesorado. Es un fenómeno que se produce a partir de los años sesenta y setenta del pasado siglo cuando el crecimiento espectacular del alumnado requirió un reclutamiento masivo de profesores, especialmente en la escuela pública que vio aumentar sus efectivos a este ritmo: de 24.018 en 1970 pasan a 41.454 en 1980 y a 73.411, en 1991; es decir su número se había triplicado en 20 años. Si en 1970 los profesores de la privada (43.250) casi duplicaban en número a los de la pública, en 1991 eran sólo 26.239 y suponían poco más de un tercio del profesorado de la escuela pública<sup>17</sup>.

Pero los ministerios de la época, lejos de prever y atender la extraordinaria demanda que se producía en la escuela pública, respondieron dosificando las plazas que sacaban a oposición y llenando los centros de profesores interinos, reclutados tarde y mal, y convirtiendo, así, en funcionarios entre 1977 y 1979, a través de unas oposiciones "ad hoc" (oposiciones restringidas),<sup>18</sup> a casi 21.000 profesores que representaban el 50% de la plantilla de profesores del curso 1980/1981.

El fenómeno ha continuado y ha propiciado, como indicaba uno de los ponentes del seminario antes citado una situación semejante a la que habría provocado la incorporación de alumnos poco interesados por aprender, la masificación del alumnado. Es decir, la incorporación a la profesión de personas menos motivadas. El fenómeno se ha descrito así desde la sociología de la educación: Si ordenamos a los profesores por orden vocacional, "es decir, empezando por los que querían ser profesores por encima de todo y lo habrían sido en cualquier circunstancia, continuando por los que podían haber sido eso o cualquier otra cosa pero acabaron siendo eso y terminando por los que querían ser cualquier cosa menos profesores pero

---

<sup>17</sup> Fuente. Anuarios del INE de los años correspondientes.

<sup>18</sup> A diferencia de la oposiciones descritas más arriba (y en la nota 16), las oposiciones restringidas se caracterizaron por valorar sobre todo la experiencia como interinos; los temarios de referencia de la oposición eran ahora los programas de los cursos de bachillerato.

no les quedó otro remedio", el resultado final será un tipo de curva familiar en economía: una función de rendimientos decrecientes.<sup>19</sup>

Ciertamente, no representaba una empresa fácil integrar a un contingente de nuevos profesores que triplicaron la plantilla en veinte años. Y no lo era tanto para las administraciones responsables como, sobre todo, para los profesores recién ingresados que quisieran completar y mejorar la que traían de partida. Los instrumentos de selección (oposiciones en la enseñanza pública, que experimentaron el mayor incremento), de formación (el CAP) e inspección con que contaba el sistema quedaron absolutamente desbordados. Salvo excepciones muy singulares, no se arbitró mecanismo alguno de acogida a los nuevos profesores. En un contexto de cambios políticos y sociales vertiginosos el entusiasmo de los nuevos profesores debió de suplir tanto la falta de previsión y planificación de los administradores como su propio déficit de formación.

### *Individualismo*

Se ha convertido en un lugar común atribuir este rasgo al profesorado de secundaria, como uno de los caracteres definitorios de su manera de ejercer la profesión. Y el tópico encierra algo de verdad. Es un fenómeno que junto a otro lugar común -en apariencia contradictorio, pero en realidad complementario-, el rechazo, como colectivo, a los intentos de introducir elementos de discriminación salarial o laboral, ayudan a conformar una manera peculiar de instalarse en la profesión. El "cuerpo único" o "a igual trabajo, igual salario" -Mariano Fernández Enguita daba la vuelta a este último lema proponiendo como meta "a igual salario, igual trabajo"- son eslóganes que han presidido la trayectoria del colectivo. Se diría, en fin, que la docencia en los institutos es un sacerdocio que cada uno ejerce ante sus alumnos sin testigos molestos y sin otra obligación de rendir cuentas que la cada uno se plantea a sí mismo.

Pero los tiempos exigen el trabajo en equipo como medio necesario para afrontar la complejidad de los problemas. Existían ya organismos que lo reclamaban, solo que ahora se hace imprescindible hacerlo funcionar a pleno rendimiento. Así, el trabajo en común, dentro de los departamentos, para enriquecer los recursos informativos y metodológicos, en tiempos en que la actualización de contenidos, y su adaptación a un alumnado poco homogéneo, se hacen perentorios; el trabajo de evaluación en equipo, con vistas a

---

<sup>19</sup> Mariano Fernández Enguita. "La profesión docente en España. Reflexiones y sugerencias", en Manuel de Puelles (coord.) *Profesión y vocación docente en España*. Op. cit., la cita se refiere a las pp. 129.132

conocer mejor a los alumnos y multiplicar la eficacia educadora con acciones coordinadas; el trabajo en el seno de los claustros de profesores para plantear proyectos educativos adaptados a las exigencias peculiares del entorno; la participación, en fin, en los consejos escolares, junto a madres y padres, y representantes de los alumnos para perfilar y priorizar objetivos y para comprometerles en la tarea educativa.

Es preciso, además, plantear una reflexión de fondo sobre el papel que corresponde al profesorado de bachillerato en una situación en la que todo cambia (las fronteras y los perfiles de la adolescencia, el contexto familiar, las expectativas profesionales, los medios de aprender, las pautas de comportamiento interpersonales en la sociedad de la comunicación permanente e instantánea). Desalienta constatar, por ello, que lo que preocupa a quienes se asoman a la polémica, siempre latente, sobre "los males" del profesorado de bachillerato, haya sido, en el mejor de los casos, el fenómeno resultante: la falta de "autoridad" del profesor, una falta que los arbitristas del momento vienen atribuyendo a la flojera de las leyes - desde la LGE a la LOE- o a un alumnado mimado y consentido. Nunca, por supuesto, a la flaqueza de la profesionalidad de los docentes o a una forma de ser profesor necesitada de revisión. A muchos profesores nos ofende el paternalismo con que, en ocasiones, se nos compadece, o se nos ensalza, "porque, hay que ver lo que tenéis encima"; desearíamos más que se nos exija, que se nos reconozca y que se nos apoye.

## **V. La defección de la Universidad**

El bachillerato no tiene, hoy, ninguna dependencia administrativa de la institución universitaria. Pero el bachillerato sigue siendo, como siempre, hechura de la universidad. La universidad fue la encargada, durante mucho tiempo, de la colación de los títulos de bachillerato. Los tribunales constituidos para realizar las pruebas (de grado, de reválida, de acceso) estaban presididos, cuando no organizados o designados, por profesores de universidad. La formación de los profesores de bachillerato era, y es, su responsabilidad; y en la composición de los tribunales de oposición, que seleccionaban al profesorado de los institutos, la presidencia y varios de sus vocales correspondían a la Universidad. Todavía hoy, como se ha indicado, su presencia a través de las PAU tiene un peso enorme. Ciertamente, la impronta que estos factores han tenido, y tienen, en el bachillerato no se puede minimizar.

Esa influencia trasladaba al bachillerato, como se ha señalado, formas de hacer poco apropiadas al conjunto de la segunda enseñanza: las malas prácticas universitarias a que se refería el informe de 1919 de la ILE. Puede afirmarse que la universidad ha contemplado con indiferencia la mala copia de ella que hacía el bachillerato. Desde luego ha hecho poco por corregirla. La influencia de la universidad como institución (como examinadora de alumnos, como formadora y participante en la selección de profesores - oposiciones-) no ha enriquecido al bachillerato y ha resultado, en definitiva, rutinaria y poco estimulante. Es bien significativo que los únicos profesores universitarios que hicieron el camino inverso al de tantos profesores que pasaron del instituto a la universidad -es decir, que bajaron de sus cátedras universitarias a enseñar a los niños y adolescentes- Francisco Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, y otros compañeros suyos de la ILE, fueran los más rigurosos defensores de romper con los viejos métodos en el sentido que se ha comentado más arriba.

Podemos intuir algunas de las sinrazones de este inmovilismo desde antiguo: el atraso de las universidades españolas hasta no hace demasiado (peso del latín, escasez de cátedras de matemáticas y ciencias), el menosprecio por la pedagogía y la falta de una investigación educativa que sirviera de base a las reformas. El libro blanco de 1969, que sustentó los cambios introducidos por la LGE (1970), señalaba al respecto: "Uno de los más típicos defectos de la Universidad española lo constituye el escaso contenido práctico de las enseñanzas que imparte. En la inmensa mayoría de los casos, en efecto, se limita a transmitir conocimientos teóricos y descuida el análisis de casos reales, la historia clínica, la experiencia de laboratorio o el tratamiento de los graves problemas que conmueven a la conciencia contemporánea".<sup>20</sup>

Y podemos constatar, también, los efectos negativos de esta influencia: desde el inmovilismo de los planes de estudio a los enfoques teóricos de la enseñanza. Es significativo el sesgo de la enseñanza de las lenguas modernas que durante mucho tiempo se enseñaban como el latín, es decir, gramática y traducción. Por ello, en las pruebas de grado (Examen de Estado, reválidas) -como se haría después en las PAU-, los idiomas, con el latín, formaban parte del ejercicio escrito -traducción- y no del oral en que entraban la mayoría de las asignaturas. A ello se debe también, en buena parte, el enciclopedismo de los programas y la escasa atención a la

---

<sup>20</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p. 97

didáctica. La cantidad siempre se ha identificado, en este aspecto, con la calidad.

No cabe duda, de que esta influencia ha contribuido poderosamente al descrédito de la pedagogía entre el profesorado de secundaria. La pedagogía, y la propia didáctica de las disciplinas, se consideraron algo propio del magisterio, es decir, de las escuelas de primaria y el profesorado de bachillerato entendió que nada tenían que ver con él.

## **VI. ¿Reválida o prueba de acceso a la Universidad; ambas, o ninguna?**

Durante la mayor parte de la existencia del bachillerato, la obtención del título se ligaba a la superación de una prueba de grado (o reválida). La prueba representaba la intervención del Estado para garantizar el rigor en la expedición de los correspondientes títulos y su valor en toda la nación. Por ello, los tribunales examinadores estaban presididos por catedráticos de universidad y los componían inspectores de enseñanza y profesores de instituto de centros diferentes a los de los alumnos que se examinaban, aunque pudieran formar parte profesores de los centros privados, como vocales. El caso extremo lo constituyó el Examen de Estado: la universidad examinaba al final de sus estudios a unos alumnos que fiaban el éxito de siete años de estudio al resultado de aquella prueba.

A partir de la LGE (1970) estos exámenes se suprimen y el título se obtiene, simplemente, por la superación de los cursos que integran, en cada caso, el plan de estudios de bachillerato. De ese modo, con las pruebas de grado, desaparecía el control externo a los centros que aquellas habían representado y, aunque la expedición de los títulos seguía tramitándose a través de los centros públicos, su concesión se convertía en responsabilidad exclusiva de los centros -públicos y privados-.

La instauración (en realidad, restauración) de las Pruebas de acceso, en 1974, al término del COU, permitió continuar la intervención de la universidad en el control de los estudios de secundaria, eso sí, únicamente para los alumnos que desearan entrar en la universidad. Era una situación peculiar, no comparable a la mayoría de países europeos. La desaparición del control externo estatal se suplía, desde la universidad, por la creación de una prueba específica para quienes desearan ingresar en ella. De paso, la prueba permitía ordenar a los aspirantes a carreras con más demanda que plazas.



La situación creada por la LGE (1970) se ha mantenido en sus líneas esenciales. Probablemente porque las PAU venían a remediar la falta de una prueba homologada al final del bachillerato. Las reflexiones del documento que lanzó el Ministerio con ocasión del debate de la LOGSE (1987) constituyen el ejemplo más elocuente de la existencia del problema y, al mismo tiempo, de la ambigüedad con que se abordaba.<sup>21</sup> Nos sirve bien, por ello, para ilustrarlo: "Parece pertinente -señala el documento- realizar algún tipo de evaluación externa al final de los estudios de bachillerato con el fin de regular, académicamente, el acceso a la Universidad".

Y justifica la conveniencia "de este tipo de prueba" con estas razones: "sería la primera prueba externa, homologada y general de todo el sistema educativo después de una serie de etapas y ciclos que abarcan cuando menos doce años. Contar con una prueba externa parece aconsejable para la evaluación del propio sistema educativo..." Además, "La nueva estructura del sistema debe ser mucho más abierta [...] Ello permitirá aumentar significativamente el grado de iniciativa curricular de las Administraciones Autonómicas, de los centros y de los propios estudiantes. En tales condiciones, se hace aún más necesaria la existencia de un mecanismo de evaluación externa con una estructura común" Y, finalmente, la tercera razón: "La prueba externa [...] constituye, además, un mecanismo de corrección de las diferencias que necesariamente se producen en la evaluación entre diferentes centros educativos [...] Sin ese mecanismo corrector, las calificaciones internas de los centros constituirían la única instancia reguladora del acceso a los estudios superiores...".

Justificada su existencia, el documento se planteaba dos enfoques posibles de la prueba: "Uno se orienta ante todo a homologar los conocimientos adquiridos en el bachillerato y remite sólo secundariamente a la Universidad. Otro enfoque posible se orienta, principalmente, en función del acceso a la Universidad y no se incorpora en la certificación final al término del bachillerato".

Tras comparar ventajas e inconvenientes, el documento -como después lo hizo la LOGSE- se inclina por el segundo enfoque. Lo que permitiría a los alumnos obtener el título de bachiller como en el BUP, sin otras pruebas que las de curso. Pero esa opción "en función de la Universidad" encerraba, según el documento, algunos problemas para la universidad "el principal es el de cómo estructurarla para que sea, al mismo tiempo,

---

<sup>21</sup> *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate.* MEC. Madrid 1987. Páginas 33 y 34.

equitativa y suficientemente predictiva del rendimiento universitario en los diferentes estudios y carreras".<sup>22</sup>

Pero se escapaba al documento otro peligro más cierto para el bachillerato: los desajustes a los que ya se ha aludido. Es natural que las pruebas externas a los centros ejerzan una poderosa influencia sobre el quehacer de los profesores de secundaria. Se juegan mucho en ellas. No es sólo el éxito de sus alumnos lo que debe preocuparles. Su propia valoración como profesionales depende de los resultados que sus alumnos obtengan en aquellas pruebas. Incluso el prestigio del centro aparece comprometido, en la medida en que los resultados son públicos y se prestan a todo tipo de comparaciones. Este es el mecanismo perverso que propicia que *todos los intereses* y necesidades educativas de *todos* los alumnos del bachillerato queden supeditados al *exclusivo* interés propedéutico de *aquellos* alumnos que se van a presentar a las PAU.

El resultado ya lo hemos descrito más arriba: los contenidos que se explican en bachillerato, los métodos que se aplican en la clase y los criterios de evaluación que se establecen son los adecuados para aprobar las PAU. Y los efectos: la alta tasa de suspensos y repeticiones de curso que llevó al Gobierno (RD 1467/2007, de 2 de noviembre) a proponer la flexibilización de la matrícula en el segundo curso para facilitar a los alumnos cursar el bachillerato en tres años. Como es sabido, el Tribunal Supremo, en sentencia de 2 de febrero de 2009, declaró la nulidad del apartado segundo del artículo 14 que proponía este cambio.

### TERCERA PARTE CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Es difícil ofrecer fórmulas concretas que resuelvan de una vez los complejos problemas que afectan al bachillerato. El colectivo Lorenzo Luzuriaga, desde luego, no tiene la solución; pero está seguro de que realizar los habituales reajustes de las piezas que lo componen -asignaturas, modalidades, años-, sin analizar en serio la pertinencia de su conjunto, y de cada una de sus piezas, para el logro de los objetivos propuestos, solo

---

<sup>22</sup> La preocupación venía, seguramente, de que varios estudios sobre las pruebas de acceso realizadas desde los ICEs (Tomás Escudero, Zaragoza -1981 y 1986-; Aguirre de Cárcer, Autónoma de Madrid -1984-; J. Touron, Universidad de Navarra -1984...) habían concluido que era mejor predictor del rendimiento en la universidad el rendimiento académico anterior que la prueba de selectividad.

conduciría a una frustración más. Probablemente haya que empezar por redefinirlo y precisar su papel en el sistema educativo del siglo XXI.<sup>23</sup>

El final de la escolaridad obligatoria se sitúa, hoy, en los dieciséis años. El espacio que queda entre esa frontera y el acceso a la universidad, o a una formación profesional superior, o al empleo por cuenta propia o en régimen asalariado, es el terreno propio del bachillerato. Su contenido, por tanto, debería ser el que resultase adecuado para que los jóvenes entre los 16 y los 18 años que quisieran cursarlo -hablamos de una etapa no obligatoria- pudieran conseguir los conocimientos, habilidades y valores que les permitieran completar la formación que les aportó la enseñanza obligatoria y afrontar, así, en las mejores condiciones los retos que les planteará la vida en el nuevo siglo.

La insatisfacción con el bachillerato que tenemos nos está indicando que su contenido actual necesita una redefinición. Se propone, por parte de determinados colectivos y personas, el alargamiento de los estudios en un año. Como si esa medida, por sí sola, fuera a resolver los desajustes y deficiencias que hemos señalado. Aportaría, tal vez, cierto sosiego para abordar las materias comunes y propias de modalidad que en el actual de dos años resultan excesivas, y aun eso en la hipótesis de que el alargamiento no viniera acompañado de un aumento de asignaturas y contenidos.

Pero si no existen soluciones milagrosas, sí parece razonable, y posible, avanzar algunas líneas de actuación en los problemas que se han revelado como claves y que podrían contribuir a mejorar el presente mediante una acción concertada y perseverante.

### **Primera: Coherencia entre objetivos, contenidos y metodologías**

No se puede mantener la permanente disociación entre unos objetivos ambiciosos, que reclaman sistemas de trabajo personalizado en las aulas, y una suma de materias con unos listados de contenidos cuyo desarrollo es contradictorio con los fines propuestos, imposible de completar en la práctica y, en ocasiones, inútil por la irrelevancia de los mismos.

---

<sup>23</sup> En el mes de julio de 2011, la revista *Participación educativa* del Consejo Escolar del Estado dedicaba el número 17 al tema “Ser bachiller ayer y hoy”. Los dos artículos monográficos de ese número venían a plantear, prácticamente, esa necesidad de replantear el bachillerato. Se trata de los artículos de Patricio de Blas Zabaleta “El bachillerato en busca de su identidad”, y de Antonio Viñao Frago “El bachillerato: pasado, presente y futuro”

Es preciso, por tanto, replantear unos y otros. Primero los objetivos. Esta tarea aconsejaría prescindir por un momento de los listados de fines y objetivos al uso y tratar de precisar qué se entiende, hoy, por preparación para estudios superiores, o por madurez intelectual y humana, o por formación ciudadana, si se quiere que, efectivamente, el bachillerato contribuya a lograrlas. Entiéndase, hablamos en términos de esclarecer el mensaje directo que se envía al profesor al que se va encomendar que trabaje en pro de esa preparación a través de unos contenidos concretos y de una metodología apropiada, no de una disquisición teórica sobre el significado de los conceptos.

Habría que precisar, en su caso, qué se entiende por madurez intelectual (a qué capacidades se liga, en qué destrezas se concretaría), o formación ciudadana (qué conocimientos y qué hábitos la conforman) y no esperar que esa madurez se derive necesariamente, como un subproducto de los contenidos tradicionales de las materias del currículo. A continuación, habría que traducir esa concepción en principios claros que rijan los trabajos de elaboradores del currículo, de los autores de libros y material escolar y, sobre todo, del profesorado en el aula. Puede suceder que al desgranar y concretar los objetivos que se pretenden se haga evidente la imposibilidad de abordarlos todos conjuntamente. En ese caso, habrá que seleccionar o priorizar los más relevantes, o establecer estructuras diversificadas de bachillerato que hagan posible su adquisición a aquellos alumnos que las hubieran elegido.

A continuación, revisar a fondo los contenidos de los programas de las asignaturas y, tal vez, su formulación en asignaturas cerradas. Probablemente, no será posible mantener todos los contenidos y todas las materias que están actualmente en los programas, y se encontrará que faltan otros. Es posible, desde luego, que un análisis a fondo revele la existencia de contenidos y materias cuya presencia carezca de sentido a la luz de los objetivos más precisos que se hubieran arbitrado. Si, en ese empeño, se llegara a la conclusión de que los objetivos propuestos exigen la presencia de materias, y contenidos dentro de ellas, que desbordan las posibilidades de acogerlos en la duración prevista, será preciso modificar esa duración. O renunciar a algunos de aquellos contenidos o materias. Pero no se debería empezar, como se apunta a veces, por el final -el alargamiento temporal- porque inmediatamente se llenaría de nuevos contenidos y materias que probablemente no responderían a unas necesidades y a unos objetivos todavía no definidos, o no suficientemente definidos.

En nuestros días esta reflexión debe tener un referente indispensable: la eclosión de los medios de información y comunicación. El alumnado del bachillerato (el que sigue el régimen ordinario de escolarización, o el que accede a él en edades posteriores, a través de los mecanismos arbitrados, o que se arbitren en el futuro próximo, para ellos) dispone de conocimientos y aparatos que le permiten el uso habitual de esos recursos para muchos aspectos de su vida en los que ejercen una influencia decisiva. El bachillerato no puede dejar de considerar la incidencia que esos medios tienen en la formación (o deformación) de sus personas, para incluirlos como objeto de análisis y como recurso y complemento del trabajo escolar.

Son éstas reflexiones y discusiones que deberían de haberse producido siempre a la hora de elaborar los currículos. Lamentablemente, parece que la cooperación y el debate entre los responsables de las decisiones concernientes a los objetivos y los técnicos encargados de elaborar los programas no siempre se ha producido. Es más, en el recorrido histórico que precede, hemos constatado un divorcio persistente entre los responsables políticos, o más próximos a los decisores políticos, y los académicos a los que finalmente se encargaba la elaboración de los programas.

### **Segunda: Revisar el sentido de las PAU y valorar sus efectos en el bachillerato.**

Entre los muchos estudios que se han hecho sobre las PAU, pocas veces se ha considerado este asunto. Se han estudiado su organización y defectos, su valor predictivo, la relación entre los resultados y el expediente del bachillerato... Generalmente se partía de la necesidad de las pruebas dejando de lado su incidencia en el bachillerato, precisamente los problemas que hemos descrito más arriba. Tal vez porque, en la práctica, las PAU están sirviendo, aparte del fin específico que se les atribuye, y de la función de ordenar a los aspirantes a carreras con mucha demanda, para tranquilizar a la sociedad ante la ausencia de una prueba homologada al término de la secundaria.

Pero, resulta más que dudoso que las PAU estén cumpliendo esa función homologadora. Desde luego, no lo hacen respecto a si se consiguen los teóricos fines del bachillerato, pues el título de bachiller es independiente de la prueba; los centros los otorgan antes de que se

celebren las pruebas y cualesquiera que sean los resultados en las PAU no se actúa para corregir, aunque sea a posteriori, los posibles defectos que estas pudieran revelar.

Para eliminar o, al menos, paliar los desajustes que ocasionan al bachillerato, habría que plantear, por tanto, dos tipos de actuación. Una primera, a corto plazo e imprescindible, encaminada a minimizar los efectos negativos de las PAU, sería cambiar las características básicas de la prueba (RD 1892/2008, de 14 de noviembre y RD 558/2010, de 7 de mayo), buscando un formato de prueba y una organización de las mismas (incluidos los tribunales) más respetuosa y atenta a las características y finalidades del bachillerato. Algo que podría exigir modificar previamente el artículo correspondiente de la LOE (el 38), dado su alto grado de concreción.

Una acción más polémica, y a más largo plazo, consistiría en suprimir las PAU, bien en conexión con el establecimiento de una prueba de homologación al final del bachillerato, de carácter general, parecida a las que sirven a los países que la incluyen desde antiguo como requisito para la colación del título (Bac, Abitur, Maturité...); o bien se podría proceder a la desaparición, sin más, de las PAU, buscando la homologación a través de una prueba del tipo de la de diagnóstico que ahora se aplica en determinados cursos de Primaria y ESO, sin calificaciones ni efectos académicos para los alumnos pero con indicadores que propiciaran medidas correctoras para los centros que se apartaran significativamente de la norma. Todo ello, naturalmente, sin perjuicio de que las universidades pudieran establecer requisitos específicos para acceder a carreras singulares, o mecanismos complementarios de selección para carreras con demanda superior a las plazas disponibles.

En relación con todo ello, cabe una reflexión adicional. Si las necesidades explícitas de formación para acceder a la universidad se siguieran concretando en cursar unas determinadas materias que, en ocasiones, no son esenciales para los otros fines del bachillerato, tal vez fuera conveniente recuperar una suerte de COU, posterior al bachillerato, exclusivamente para quienes desearan acceder a la universidad y plantear, para el título de bachiller, la prueba homologada. A la hora de evitar una doble prueba, la experiencia del plan de 1967, en que la prueba de madurez, posterior al Preu, surtía, también, efectos de reválida para quienes lo cursaran sin haber hecho la reválida, podría ser una referencia útil en este punto. A la hora de ponderar los costes que significaría una operación de esta envergadura, no deberíamos olvidar el enorme coste que hoy

representa las repeticiones de curso, en bachillerato y en la universidad. Una fórmula de este signo garantizaría a la universidad su intervención en el acceso, sin condicionar la autonomía del bachillerato.

### **Tercera: la formación del profesorado de bachillerato, en serio**

Es menester que las Administraciones competentes se ocupen seriamente del profesorado de bachillerato, especialmente de su formación para la profesión, tanto inicial como permanente. El estudio TALIS (2009) de la OCDE llamaba la atención sobre el hecho de que un tercio del profesorado español de secundaria tiene más de 50 años, mientras que los menores de treinta no llegan al 10%. Lo que indica que en los próximos años se renovará un porcentaje importante del mismo. La atribución de responsabilidades a diferentes organismos en este asunto (las universidades y las administraciones educativas) no ha ofrecido, hasta el momento, resultados satisfactorios; en unos sitios, ciertamente, menos que en otros.

Sobre esa misma yuxtaposición de competencias, acaba de estrenarse el nuevo Máster de formación del profesorado de secundaria, de resultado aún incierto. Las administraciones educativas no pueden desentenderse y dejar que prevalezca la rutina. El ministro de Educación y la Conferencia Sectorial tienen que vigilar los resultados de esta fórmula (número de personas que se forman, caracteres de los diferentes programas que se desarrollan en su parte teórica y práctica, manera en que se selecciona a los centros y tutores de prácticas, mecanismos de evaluación previstos...) y corregir los aspectos insatisfactorios que se encuentren.

Igualmente, el perfeccionamiento tiene que ser objeto de una atención más seria. Al ser responsabilidad de las Administraciones autonómicas, la Conferencia sectorial de Educación debería coordinar y estimular los procesos en curso, y dar cuenta de su eficacia. La propia dignidad del profesorado y su consideración social depende de estas cuestiones.

Sin una formación específica, más atenta a los aspectos didácticos y al conocimiento del alumnado, y más consciente de los efectos que los cambios tecnológicos han operado en los comportamientos y en las formas de aprender, será imposible consolidar una "cultura de bachillerato", un estilo y una forma adecuada de ser profesor de este nivel. En caso contrario, seguirá siendo una "estación de paso" (para la universidad) o "de

término" (para los que ejercieron antes en primaria -ahora en la ESO-), pero que rara vez se entiende como un "lugar para quedarse".

#### **Cuarta: el procedimiento para cambiar**

Las reformas llevadas a cabo se han hecho normalmente desde una preocupación puramente académica, ni siquiera curricular. En ocasiones, ciertamente, se ha tenido presente un punto de vista más próximo al alumnado y, por ello, más atento a los condicionamientos pedagógicos. Probablemente, en este momento, ya no baste ni siquiera un enfoque que tuviera en cuenta esa doble perspectiva. Sería preciso incorporar, al menos para definir sus objetivos, las expectativas y cautelas que determinados sectores (instituciones, empresas, intelectuales...) interesados en el bachillerato tienen sobre él.

Pero una consulta de ese tipo no está reñida con actuaciones concretas e inmediatas que mejoren lo que tenemos, corrigiendo sus deficiencias más claras. Se trata de actuar con método y constancia, comenzando primero por lo que requiere más esfuerzo y menos alharacas y lo que, a la larga, tiene más efecto: la formación de sus profesores, precisamente. Cualquier progreso en ese campo producirá mejoras en el sistema, mientras que la más elaborada reforma de estructura o contenidos, sin un profesorado mejor preparado y más dispuesto, servirá de poco. Los limitadísimos efectos de reformas tan ambiciosas como la LGE y la LOGSE lo muestra bien a las claras.

Nada impide que, al mismo tiempo, se propicie una evaluación rigurosa de esta etapa educativa, tal vez a través de una comisión constituida al efecto. Deberían valorarse las limitaciones de los modelos empleados hasta el presente a la hora de hacer las reformas, comenzando por la responsabilidad exclusiva en su desarrollo de profesores especialistas en las distintas materias del currículo de la etapa. Y su coherencia interna como plan de estudios al servicio de la formación de los jóvenes de 16 a 18 años, y no como mero resultado de la correlación de fuerzas en el seno de la academia, y de su coherencia externa, es decir, de su relación con los objetivos a los que pretende servir.

En este empeño, debería analizarse el valor y eficacia de las experiencias habidas a lo largo de la historia que han aunado los dos aspectos del problema: la innovación curricular, vía experimentación, y la



formación del profesorado en ejercicio. Nos referimos a experiencias tan diferentes como la del Instituto-escuela y la experimentación de la reformas de las enseñanzas medias que puso en marcha el ministro Maravall en los años ochenta. Tal vez, aquellos modelos puedan ser útiles con vistas a promover experiencias que permitieran depurar la viabilidad y pertinencia de determinadas reformas antes de aplicarlas con carácter general.

Noviembre de 2011