

EDUCACION SECUNDARIA Y TRANSFORMACIONES SOCIOECONOMICAS

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Secretario de la Delegación
Provincial del MEC en Murcia

1. EL NACIMIENTO DE LA EDUCACION SECUNDARIA MODERNA

La educación secundaria, en lo que hoy ya podríamos llamar su expresión tradicional o clásica, nace en el Occidente europeo, como un «orden» educativo diferenciado de la educación popular o de base, para los hijos de la clase noble, alta burguesía y burguesía naciente en los siglos XVI y XVII. La defensa que Melanchton (1497-1566) realizó del latín y los estudios humanistas al nivel de la enseñanza secundaria, la conexión del protestantismo con el humanismo de raíz renacentista, gracias a la importancia que los reformadores atribuyen a las lenguas sagradas (latín, griego y hebreo) como instrumento de acercamiento a las fuentes religiosas en su máxima pureza, la creación por el calvinista Sturm (1507-1589), en 1538, en Estrasburgo, de un «Gimnasio» para jóvenes de seis a dieciséis años, con gran predominio de los aspectos humanístico-clásicos y religiosos, y el gran desarrollo de las *grammar* y *publics schools* inglesas gracias a las donaciones y fundaciones de comerciantes enriquecidos y deseosos de consolidar el régimen anglicano, durante los años finales del XV, el XVI y el XVII, son jalones básicos condicionantes del origen y desarrollo de una enseñanza secundaria diferenciada de la elemental desde sus inicios, de base humanística y teórica, reducido número de alumnos en relación al total de población escolar de la edad correspondiente, alta eficacia interna y entendida como una preparación para la Universidad, que es el modelo en que ésta se constituye en el Occidente europeo del XIX con el auge de la burguesía urbana (1). No obstante ello, desde un principio coexistirán dos direcciones contrapuestas sobre lo que debe ser la nueva enseñanza secundaria, según la diferente concepción que se tuviera del papel o función social de la nueva clase burguesa a la que dicha enseñanza se amoldaba e iba dirigida. Frente a una enseñanza secundaria humanístico-teórica, concebida globalmente por sus usuarios (y ello con independencia de su innegable valor científico intrínseco) como un «ornamento social» diferenciador, sin finalidad práctico-utilitaria alguna, ya desde un principio se aprecia otra direc-

(1) Sobre todo este proceso puede verse W. DILTHEY: *Historia de la pedagogía*, Edt. Losada, S. A., Buenos Aires, 1968, pp. 149-166; J. W. ADAMSON: *A short History of Education*, Cambridge University Press, 1919, pp. 107-170; W. H. G. ARMITAGE: *Four Hundred Years of English Education*, Cambridge University Press, 1970, pp. 2-4 y 5-9; P. HUNKIN: *Enseignement et politique en France et en Angleterre*, Institut de Pedagogie National, Paris, 1962, pp. 18-21, y R. H. BECK: *Historia social de la Educación*, Edt. Uteha, México, 1965, pp. 85-121 y 132-133.

ción que, ligada a una concepción de la nueva clase burguesa como grupo que ha de transformar y dominar el mundo y la naturaleza (utilitarismo científico, positivo y productivo), pone el acento en los aspectos científico-naturales, incluso, en algunos casos, con una clara orientación técnico-profesional inmediata. Buenos ejemplos de esta dirección podrían ser la Queen Elizabeth Academia, de sir Humphrey Gilbert (2); el *locke* de *Some Thoughts on Education*, o ya en nuestro país y como realizaciones práctico-concretas, el Instituto Asturiano, de Jovellanos, y la obra educativa de la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona a fines del XVIII y principios del XIX (3). Esta última orientación quedaría como una corriente larvada, latente y subterránea, que afloraría trastrocando el «orden» de la educación secundaria tradicional-clásica, cuando, ya en el siglo XX, la fuerza de los hechos y, fundamentalmente, del crecimiento del alumnado invalide todo el planteamiento con que tal nivel de enseñanza se consolidaría en el XIX.

Con referencia a nuestro país, durante el primer tercio del XIX «confraternizaban» diversos medios o instituciones de educación secundaria, que, en síntesis, serían las llamadas «escuelas de latinidad y gramática», esparcidas por todo el país, a cargo de los no menos famosos que ridiculizados *dómines*, con grandes diferencias de calidad entre ellos (4), las ya casi arrumbadas facultades de artes, que la nueva clase ilustrada burguesa deja un poco de lado para buscar nuevos rumbos, tras haber pretendido inútilmente, a fines del XVIII, introducir una serie de reformas en sus planes de estudio a fin de acomodarlas a las nuevas exigencias ideológicas (5); los seminarios conciliares y una cada vez más pujante enseñanza privada religiosa y seglar, surgida a fin de satisfacer la demanda por parte de la nueva clase burguesa de un nuevo tipo de educación diferenciada para su hijos (6). En todo este conjunto más o menos disperso de instituciones, centros y organismos faltaba un definitivo intento oficial por satisfacer, con cargo a fondos públicos, estas nuevas necesidades y por definir ideológicamente este nuevo tipo de educación en función de la imagen que de sí misma y de sus exigencias tuviera la nueva burguesía moderada o progresista que accede al poder en los primeros años del segundo tercio del XIX. La figura que vendría a condensar todos estos esfuerzos sería Gil de Zárate; el plan de estudios clave en tal sentido, el de 1845 (7), y los años en

(2) Véanse P. ROSSI: *Los filósofos y las máquinas*, Edt. Labor, S. A., 1965, pp. 22-23; R. H. BECK: *Historia social de la Educación*, Edt. Uteha, México, 1965, pp. 114-121 y 131-147, y W. H. G. ARMITAGE: *ob. cit.*, pp. 2-3.

(3) Las noticias y escritos de Jovellanos referentes al Real Instituto se hallan en los tomos L y XLVI de la BAE (*Obras*, Madrid, 1952 y 1963). Sobre la obra educativa de la Real Junta de Barcelona véanse A. RUIZ Y PABLO: *Historia de la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona (1745-1847)*, Barcelona, 1919, así como J. CARRERA PUJAL: *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*, Edt. Bosch, Barcelona, 1957.

(4) Sobre las escuelas de latinidad y gramática de Madrid véanse F. AGUILAR PIÑAL: «La Real Academia Latina Matritense en los planes de la Ilustración», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, tomo III, CSIC, Madrid, 1968, pp. 183-217, y una Imagen satírica en A. FLORES: *Ayer, hoy y mañana*, Madrid, 1853, tomo I, pp. 261-271.

(5) Sobre la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Artes véanse M. y J. L. PESET: *La Universidad española (siglos XVIII-XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Edt. Taurus, Sociedad Anónima, Madrid, 1974, pp. 218-225, y A. ALVAREZ DE MORALES: *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, IEA, Madrid, 1971, pp. 123-125.

(6) Sobre la enseñanza privada en Madrid véanse MARIA DEL CARMEN SIMON PALMER: *La enseñanza privada seglar en Madrid, 1820-1868*, CSIC, IEM, Madrid, 1972, y J. RUIZ BERRIO: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, CSIC, Madrid, 1970, pp. 185-224; sobre los dos grandes centros reestructurados bajo la Ilustración (los Reales Estudios de S. Isidro y el Seminario de Nobles de Madrid), véase J. SIMON DIAZ: *Historia del Colegio Imperial de Madrid*, CSIC, Madrid, 1952-59, dos tomos, aunque lo más adecuado siga siendo la lectura de sus *Constituciones*.

(7) GIL DE ZARATE: *De la Instrucción pública en España*, Madrid, 1855, III tomos. Su concepción, de todas formas, en el debate entre la dirección humanístico-clásico y la científico-profesional era, al modo ilustrado, ecléctica.

que sedimentaría tal proceso los centrales del XIX, en el período que se ha denominado década moderada (1843-1854). La nueva enseñanza secundaria va a consolidarse definitivamente con sus rasgos tradicionales, que perdurarán hasta fecha muy reciente en estos años centrales del XIX, en un proceso similar, con muy ligeras variaciones, al que había ya iniciado la Europa más avanzada.

2. ENSEÑANZA SECUNDARIA TRADICIONAL-CLASICA. CARACTERISTICAS

Las características básicas de este tipo de enseñanza secundaria tradicional serían, fundamentalmente, las siguientes (todas ellas, como veremos, en íntima conexión y reciprocidad).

2.1 Enseñanza preparatoria para la Universidad

Quizá las palabras que mejor han definido este rasgo sean las de Durkheim (8), refiriéndose al país vecino, cuando afirma que, «por enseñanza secundaria, se entiende exclusivamente aquella que prepara para la Universidad, y se define en particular por la ausencia de toda preocupación profesional inmediata». Muy similares serían los términos en que se expresaría Giner de los Ríos (9), al afirmar cómo, «en el sistema reinante, la segunda enseñanza no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua facultad de artes..., ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación del profesorado..., la secundaria constituye una preparación especial para ciertas clases, de un grupo social restringido, para las llamadas "carreras universitarias". ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma del bachillerato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?»

Los mismos textos legales de la época reflejan dicho rasgo. No sólo el artículo 23 de la ley Moyano de 1857 hablaba todavía del título de «bachiller en artes», como una reminiscencia de la antigua facultad de artes, sino que, más específicamente, el Plan de Estudios de 1836 (que inicia el proceso de configuración independiente y plena de la enseñanza secundaria, que se consolidaría con el Plan de Estudios de 1845, en el que, evidenciando bien a las claras sus intereses, se dejaba a un lado la enseñanza primaria), en su artículo 25 afirmaría que «la Instrucción secundaria comprende aquellos estudios... necesarios para... seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales»; el Plan de 1845, en su exposición de motivos, volvería a referirse a estos estudios como indispensables para «aquellos que intentan allanarse el camino para estudios mayores»; el Plan de 1850, en su exposición de motivos, aclaraba que tales enseñanzas se dirigían al «hombre dispuesto a recibir una instrucción superior», y el Reglamento de Estudios de 1852, también en su exposición de motivos, reiteraba que el Gobierno consideraba la segunda enseñanza «como medio de prepararse para las facultades mayores».

(8) E. DURKHEIM: *L'évolution pédagogique en France*, PUF, París, 1964, p. 364. Se trata de un curso pronunciado en la Sorbona en 1904-1905.

(9) GINER DE LOS RÍOS: *Ensayos*, Alianza Editorial, Madrid, 1969, pp. 97-98.

2.2 Orientación humanístico-clásica

Pocas palabras resumen mejor tal espíritu o ideología que la exposición de motivos del Plan de Estudios de 1845: «... ha sido preciso dar de nuevo a las humanidades toda la importancia que habían perdido (frente a una dirección a la que antes se alude, que pretendía "convertir a los jóvenes puramente en físicos y matemáticos"). Las lenguas antiguas serán siempre, por más que se diga, el fundamento de la literatura y de los buenos estudios: sólo ellas saben comunicar ese amor de lo bello, ese don de la armonía, esa sensibilidad exquisita y ese gusto perfecto, sin lo cual toda producción del ingenio es deforme.» Además de estas razones «literarias», los «libros de la antigüedad» tienen un «valor moral y filosófico», pues «presentan ejemplos de ínclitos hechos y grandes virtudes», y sus páginas «nos familiarizan con los personajes más eminentes que ha producido la humanidad en política, ciencias, artes y literatura», y trazan «con bellos rasgos y brillantes colores el valor y el patriotismo», además de elevar «el alma», engendrar «la heroicidad» y despertar «nobles afectos», y «la moral y la virtud» de «las más sanas doctrinas». Por último, según dicha exposición de motivos, «el latín ha sido la lengua nacional durante muchos siglos; en ella están escritas nuestras primeras historias, nuestras leyes, infinitos actos de transacciones civiles, y sirve, en fin, a nuestra religión para celebrar el culto y consignar sus divinos preceptos». De acuerdo con esta orientación, según el artículo 3.º del Plan de 1845, la única disciplina que se estudiaba en todos y cada uno de los cinco cursos de la enseñanza secundaria elemental era la lengua latina, con gran diferencia sobre cualesquiera otras disciplinas.

No obstante ello, el Plan de Estudios de 28 de agosto de 1850, en su exposición de motivos, tras afirmar que se estaba estudiando la forma de introducir en la enseñanza secundaria la lengua griega, que «debiera ser una de las bases» de la misma, anuncia que es preciso introducir «algunas reformas», tales como «cimentar esta educación en el principio religioso» y «fomentar más el estudio del latín».

El punto culminante de este proceso lo constituye el Reglamento de Estudios de 10 de septiembre de 1852, que, pese a las anteriores disposiciones, se lamenta del «abandono» en que ha caído el estudio del «idioma latino», por lo que, para remediar «este mal», se «aumenta el número de años, el tiempo y las horas de estudio del latín, y lo ha hecho exclusivo en el primer período», alternando dicho estudio con «las humanidades y con la doctrina moral cristiana, base de toda ciencia». En consecuencia, el bachillerato se dividía en dos períodos de tres años: en el primer período (art. 67) se estudiaban latín y gramática en los tres años, además de doctrina cristiana, historia del Antiguo Testamento y elementos de retórica y poética, y en el segundo período se repite el estudio de los clásicos latinos y castellanos durante los tres cursos, y se dedican dos cursos a las matemáticas y uno a la geografía e historia, física y química, ética, psicología y lógica e historia natural (art. 73). El proceso de culminación de tal concepción ideológica nunca ya iba a alcanzar en lo sucesivo cotas tan altas.

2.3 La enseñanza secundaria como distintivo u ornamento social

Las palabras anteriormente citadas de Giner de los Ríos, cuando afirmaba que «la enseñanza secundaria constituye una preparación especial para ciertas

clases, de un grupo social restringido», reflejan no sólo una situación de hecho cuya expresión cuantitativa veremos seguidamente, sino, lo que es más significativo, un estado de conciencia de ese mismo «grupo restringido» acerca del valor social como elemento de distinción de la enseñanza secundaria; en otras palabras, acerca de la «utilización social» de determinados contenidos y disciplinas diferenciadoras de este tipo de enseñanza en relación a otras del mismo nivel posprimario con orientación más científica, profesional o técnica, como símbolo social de pertenencia a tal grupo o clase, con independencia de su valor intrínseco formativo o científico como tales disciplinas.

Las exposiciones de motivos y artículos de los Planes de la época no dejan lugar a duda sobre los destinatarios de la «nueva» enseñanza secundaria. Así, el artículo 25 del Plan de 1836 señala cómo «la instrucción secundaria comprende aquellos estudios... que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas»; la exposición de motivos del Plan de 1845, más concretamente, la define como «aquella que es propia especialmente de las clases medias», de toda «persona regularmente educada» y de aquellas que «tal vez algún día regirán los destinos de la patria», y, por último, la exposición de motivos del Plan de 1850, más claramente consciente aún de su poder como símbolo de distinción social, especifica cómo dicha enseñanza forma al «hombre culto» e imparte los conocimientos «necesarios para presentarse en el mundo sin las prevenciones y errores extendidos en el vulgo».

3. CRISIS DEL BACHILLERATO TRADICIONAL. CAUSAS SOCIOECONOMICAS. EL CRECIMIENTO DE EFECTIVOS

El bachillerato, en cuanto a su pura consideración sociológica, devenía así un «símbolo» de clase, un rasgo social de separación y deslinde. En el nuevo orden social surgido en la Europa de fines del XVIII, consolidado a lo largo del XIX, y que haría crisis durante el XX a causa de la entrada en la escena política de las masas obreras, fue preciso, en sus inicios, crear expresamente o utilizar indirectamente (como sucedió en este caso) una serie de barreras, escalones u obstáculos difíciles de franquear que proporcionaron identidad social a quienes los salvaban, separándoles de quienes no lograban sobrepasarlos. Una de estas barreras fue el bachillerato en su versión humanístico-clásica, tal y como se consolidaría en la Europa del XIX, y más específicamente los estudios latinos (10).

En una consideración estructural-organizativa de la cuestión, el latín y las humanidades clásicas constituyeron el «contenido» diferenciador del bachillerato que preparaba para la Universidad frente a las nuevas enseñanzas medias que bajo las denominaciones de «modernas», «técnicas», «comerciales», etc., aparecen en la Europa de fines del XIX y principios del XX, así como frente a las enseñanzas de carácter profesional y técnico; son tales disciplinas, en consecuencia, la característica que impide que un buen alumno (normalmente de clase socioeconómica inferior) de estos últimos tipos de enseñanzas «paralelas» a la vía clásica sea considerado como más instruido o culto, así como que pudiera obtener el título que le facilitaba la entrada en la Universidad (11).

(10) El texto clásico para Francia es el de E. GOBLOT: *La barrière et le niveau*, PUF, París, 1967 (la 1.ª edición es de 1925), aun cuando sus expresiones al respecto sean ciertamente algo extremosas.

(11) Como expresa GOBLOT (*op. cit.*, p. 84): «¿Qué pasaría, en efecto, si se pudieran hacer estudios secundarios sin latín? Un alumno inteligente y trabajador que completara sus estudios primarios ele-

Por otra parte, en una consideración más ligada a la contradicción resultante de la doble y contrapuesta exigencia que la nueva clase burguesa presenta a los estudios secundarios de sus hijos, ya que, además, como era obvio, sus intereses individuales le inclinaban a un utilitarismo práctico que exigía unos estudios que prepararan «para la vida», y, más en concreto, para las adineradas profesiones liberales o alta burocracia, sectores ambos a los que más tarde habrán de dirigirse sus vástagos, la educación secundaria, en cuanto a sus aspectos humanísticos y clásicos, se concibe, dentro de los intereses colectivos 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, una vez 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.

En correspondencia con esta serie de rasgos cualitativos, la enseñanza secundaria tradicional ofrece como característica cuantitativa unas bajas tasas de escolarización en relación al grupo de edad correspondiente, y, consecuentemente, un alto grado de eficacia interna, es decir escasas pérdidas, abandonos o repeticiones. Es precisamente esta faceta cuantitativa la que, a causa de una serie de factores sociales y económicos (paso de una sociedad rural a otra industrial y urbana, crecimiento demográfico, presión legislativa y política, aumento del nivel de vida y aspiraciones educativas, y una mayor conciencia de la educación como factor de movilidad social y adquisición de mayor poder, *status* y retribución), generará la crisis, ya anunciada a fines del XIX en el mundo occidental y en auge conforme avanza el siglo XX, de la educación secundaria tradicional tal y como la hemos descrito. El paso de un bachillerato de élite a un bachillerato de masas originaría una serie de transformaciones y cambios en su estructura interna, contenidos, funciones y nivel de eficacia, que, seguidamente, tras un breve análisis sobre dicho crecimiento de efectivos, pasaremos a exponer de forma sucinta.

3.1 Consecuencias cuantitativas: eficacia y necesidades de profesorado

El crecimiento de efectivos, primero en el nivel elemental o primera fase del bachillerato, y, posteriormente, en el nivel superior, es un dato incuestionable en los países de Occidente, con independencia de su estructura educativa y nivel de escolarización de partida, que se inicia en el período anterior a la segunda guerra mundial y alcanza su desarrollo más amplio en los años posteriores a 1950 (12). En nuestro país, los puntos de inflexión que marcan hitos en este aumento de efectivos son el período 1931-34, el de recuperación 1950-60 y, sobre todo, la década del desarrollo 1960-70. Como dato significativo de la estabilidad del bachillerato tradicional frente al crecimiento espectacular

mentales con la escuela primaria superior o, incluso, con una buena enseñanza técnica, podría ser más instruido e incluso más culto que la mitad de los alumnos de la enseñanza secundaria. Dejaría de existir esta desigualdad de cultura que distingue las clases sociales; todo sería confundido, mezclado. El burgués precisa una instrucción que permanezca inaccesible al pueblo, que le esté vedada, que constituya la barrera.»

(12) Para el mundo occidental ver el cuadro estadístico que refleja tal proceso en OCDE: *L'enseignement secondaire. Evolution et tendances*, París, 1969, pp. 28-29.

de la última década, basta afirmar cómo el número de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes, desde 1850 hasta 1927 (es decir, en un lapso de setenta y siete años) sólo creció desde 86 a 272 (un total de 186), mientras que en sólo un año de diferencia (1966 a 1967), creció desde 2.801 a 3.284 (un total de 483) (13). Cifras expresivas de un cambio tan fuerte ahorran todo comentario.

Este incremento de efectivos, en especial en la década 1960-70, ha tenido una serie de repercusiones cuantitativas y cualitativas. De entre las primeras son de destacar las siguientes:

a) Un descenso del nivel de eficacia interna, es decir, aumento global del número de abandonos, repeticiones, suspensos, etc. A tal punto alcanza este descenso del nivel de eficacia interna, que el aumento de titulados tiene lugar a un ritmo menor que el aumento de efectivos en el ingreso: en otras palabras, las tasas de éxito en ambas reválidas descienden, o a lo sumo permanecen estables, y el incremento de bachilleres no se debe a una mejora de calidad o eficacia, sino, pura y simplemente, al de los efectivos de ingreso, y, en correspondencia, el número total de fracasados (repeticiones, suspensos, abandonos totales o relativos para pasar a otros estudios) crece, al menos proporcionalmente de acuerdo con el aumento de efectivos. El bachillerato, en suma, incapaz de adaptarse a los valores e intereses del nuevo tipo de alumno que a él afluye y de modificar sus funciones educativas y sociales tradicionales reformando sus contenidos, se convierte en una fábrica de frustraciones (14).

b) Un evidente desfase entre el crecimiento de los alumnos y el del profesorado, sobre todo en el nivel oficial de la enseñanza secundaria clásica o bachillerato (15), ya que, por un lado, en el resto de las enseñanzas medias oficiales, aunque existe tal desfase en los últimos años no alcanza índices tan elevados, y, por otro, en la enseñanza privada de bachillerato clásico el índice de alumnos-profesor, pese al incremento de los primeros ha permanecido casi prácticamente estable (pasa de 13 en 1958-59 a 17 en 1968-69, frente a la oficial, que pasa de 16 en 1958-59 a 36 en 1968-69). Ello denota una mayor rigidez en la política de personal de la enseñanza oficial que en la privada, a la hora de hacer frente a un fuerte incremento de la demanda social de este tipo de educación, y ha sido la causa del elevado número de interinos y contratados (5.313 numerarios, 6.387 interinos, 7.625 contratados y 4.442 de enseñanzas especiales en el curso 1972-73, que arrastraba el déficit de personal numerario producido por una errónea política de personal seguida durante la década 1960-1970). En síntesis, y sin entrar ahora en disquisiciones más afinadas, puede afirmarse que tal rigidez venía provocada, en cuanto a la figura del contratado, por incapacidad del sistema fiscal (no suficiencia de las plantillas presupuestarias) para hacer frente a un fuerte incremento de la demanda social, lo que sólo sucedió a fines de la década 1960-70) y, en cuanto al interino, por la no convocatoria de oposiciones con la suficiente diligencia, o bien la no provisión de buena parte de las plazas anunciadas a oposición, consecuen-

(13) Véanse *Informe FOESSA*, Edt. Euramérica, S. A., Madrid, 1970, p. 858, y *Datos y cifras de la enseñanza en España, 1972*, MEC, Madrid, 1973, p. 62. El dato de 1850 está calculado en base a cifras tomadas de GIL DE ZARATE: *op. cit.*, pp. 59-60, II tomo.

(14) Sobre toda esta faceta en su perspectiva numérica *La Educación en España. Bases para una política educativa*, MEC, Madrid, 1969, p. 65, e *Informe Foessa, 1970*, pp. 861, 874 y 982-984.

(15) La expresión numérica de este desfase puede verse en *Informe Foessa, 1970*, p. 966, en *Datos y cifras de la enseñanza en España*, tomo I, MEC, Madrid, 1972, pp. 62-63 y 65, combinando los cuadros estadísticos relativos a número de profesores y alumnos por curso y en *La reforma educativa en marcha*, MEC, Madrid, 1973, p. 171 (cuadro 27) y 173 (cuadro 29).

cias ambas de una situación estructural y organizativa que propiciaba en gran medida el influjo de presiones corporativas y profesionales (16).

3.2 Consecuencias cualitativas: aspectos estructural-organizativos y tendencias en las reformas de los planes de estudio

La hipótesis de partida de este trabajo es la de la interdependencia entre cambios cuantitativos y cualitativos. El paso de una escolarización entre el 5-10 por 100 del total de población de catorce a dieciocho años, a porcentajes superiores al 80 por 100 para tal grupo de edad límite, ya alcanzado, por ejemplo, en USA, Japón, Países Bajos, Canadá o Rusia, y, en todo caso, superiores al 50 por 100 (Alemania, Suecia, Dinamarca, Bélgica, Francia, etc.), ha originado una serie de transformaciones de tipo estructural-organizativo o relativas a las funciones y programas o contenidos que pasamos a exponer, a causa de sus conexiones, conjuntamente.

A la enseñanza secundaria de «masas» se le exige actualmente una triple función: preparar para los estudios universitarios, proporcionar una mano de obra cualificada de nivel medio en condiciones de ocupar los puestos de trabajo correspondientes, es decir, satisfacer la creciente demanda de tales cualificaciones por el mercado de trabajo, e impartir una cultura general (en la que cada vez tiene más importancia las ciencias sociales y humanas y las científico-tecnológicas) al nivel más elevado posible. Para responder a esta triple exigencia, la solución comúnmente adoptada a lo largo del siglo XX hasta fecha reciente fue la de constituir «ramas paralelas» con unas u otras denominaciones (clásica, moderna, técnica, general, comercial, etc.) que respondían a cada una de las necesidades por separado, a base de centros diferentes con programas distintos. Los esfuerzos realizados en los últimos años en aquellos países que seguían tal estructura organizativa (Austria y Alemania, por ejemplo), por conservarla, pretendiendo, a la vez, resolver el problema planteado por la necesidad de retrasar la diferenciación el máximo posible, por razones sociales (democratización) y económicas (exigencia de una formación común lo más elevada posible que facilite las reconversiones y adaptaciones futuras a ocupaciones varias), mediante establecimiento de *pasarelas* de uno a otro tipo de establecimiento, ha sido de eficacia casi nula (17).

Ello ha hecho volver los ojos, por lo general, y buscar otras formas organizativas que, facilitando la diferenciación, ofrezcan un tronco común uniforme, o incluso implantar, como una fuerte tendencia a imponerse en un futuro muy próximo, unos estudios totalmente unificados, sin diferenciación formal o material alguna. Dejando a un lado esta opción, sobre la que seguidamente volveremos, las fórmulas de integración del binomio uniformización-diferenciación, pueden sintetizarse en las dos siguientes:

a) Un solo y único sistema de escuela media, en cuyo seno se establece la diferenciación a niveles distintos según los países:

- diferenciación total, según distintas ramas, desde el primero al último curso, aun cuando, de hecho, se den asignaturas comunes;

(16) Un análisis sociológico que sigue siendo válido sobre las tendencias «disfuncionales» dentro de una racional organización burocrática, y, en concreto, en relación a nuestro tema, sobre la tendencia al «autorreclutamiento» en los Cuerpos de la Administración española, puede verse en A. DE LA OLIVA DE CASTRO y A. GUTIERREZ RERON: «Los Cuerpos de funcionarios», en *Sociología de la Administración pública española*, Madrid, 1968, pp. 87-88, 91-94, 113, 142 y 144-145.

(17) Sobre este aspecto y los demás relacionados con tales reformas estructurales en el nivel medio véase OCDE: *L'enseignement secondaire. Evolution et tendances*, París, 1969, pp. 113-140.

- establecimiento de algún curso común y de otros opcionales;
- establecimiento desde el primero al último curso de materias comunes y opcionales.

b) Un solo y único sistema de escuela media con un programa común, pero que, internamente, se organiza en grupos de alumnos que siguen ritmos diferentes de aprendizaje, según sus posibilidades (supuesto, hasta el momento, de conexión entre uniformización y diferenciación, que constituye una variante intermedia con el sistema de escuela totalmente unificada).

En correspondencia con el binomio uniformización-diferenciación y la necesaria adecuación de los programas de estudios a los intereses, valores y preferencias de esa «nueva» mayoría de alumnos que entran en la enseñanza secundaria, así como a las exigencias del mercado de trabajo al que buena parte de estos jóvenes han de dirigirse, los programas de estudio del bachillerato tradicional han entrado en crisis dando paso a una nueva serie de tendencias que sintetizaríamos en los siguientes términos (18):

a) Mayor atención a las lenguas extranjeras y, más especialmente, a su utilización práctica.

b) Mayor atención a las ciencias sociales y humanas (sociología, economía, psicología, política, geografía, historia, e introducción de nuevos puntos de vista procedentes de la antropología y ecología), que pasan a formar el núcleo central del programa de materias comunes, y se extienden cada vez más como diferentes estudios o facetas del comportamiento humano.

c) Desaparición de la obligatoriedad de la lengua latina.

d) Concepción de la cultura general como cultura científico-tecnológica y consecuente incremento, dentro del tronco común, de este tipo de disciplinas.

e) Introducción, como opción, de enseñanzas técnico-profesionales.

f) Establecimiento de un gran número de opciones.

g) Interdisciplinariedad en cuanto a la exposición y estudio de los temas.

h) Sentido real y práctico de las enseñanzas y tendencia a una mayor participación y actividad de los alumnos en cuanto a su orientación y dirección.

i) Tendencia a destacar, en las matemáticas, su aspecto de técnica, o útil aplicable a diversos contextos concretos, antes que el de una disciplina abstracta con valor en sí misma, junto con un correlativo desplazamiento de las matemáticas «puras» a las «aplicadas» y una mayor conexión de su enseñanza con la de otras disciplinas.

j) Dentro de las disciplinas científicas, importancia creciente de la biología, cuya enseñanza se liga cada vez más estrechamente a la de la química y tendencias a conectar la física y química con otras orientaciones procedentes de la filosofía de las ciencias, cibernética, aplicaciones industriales, etc., y dedicar una atención preferente al comportamiento animal y humano en sus relaciones con el medio ambiente.

k) En el campo de la lengua materna y literatura se pone el acento cada vez más en el desarrollo de las aptitudes para comprender y razonar, hablar, escribir, leer (comunicación), destacando el creciente interés de los alumnos por la literatura moderna y otras expresiones artísticas, especialmente, cine y

(18) Sobre el particular véase OCDE: *La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation*, Paris, y OCDE: *Programmes d'enseignement a partir de 1980*, Paris, 1972.

teatro, así como la tendencia a enmarcar el estudio de la literatura no moderna con la historia.

l) Desarrollo de una educación física entendida como un medio de desarrollar las formas de expresión no verbales de la personalidad, junto al mantenimiento de las más posibles opciones tradicionales (equipos de competición, gimnasia, etc.).

m) Crecimiento del número de experiencias artísticas ofrecidas a los alumnos, entendidas, asimismo, más como un aprendizaje fundado en la expresión de la personalidad que sobre reglas de carácter técnico.

De todos estos puntos sólo quisiéramos, para terminar, resaltar y ampliar los apartados d) y e), a saber: la introducción en la enseñanza secundaria tradicional de disciplinas científicas en su dirección técnico-profesional. Y ello por cuanto estimamos que tal orientación, solamente iniciada, junto con el doble proceso de predominio en tal enseñanza de la concepción de la cultura general como cultura científico-tecnológica, y en el nivel de la formación profesional de las materias de tipo cultural, así como de la idea de aprendizaje no para una ocupación concreta, sino como adquisición de unos conocimientos y aptitudes generales de índole tecnológica y científica, habrá de conducir inevitablemente a la futura refundición entre ambas.

En tal dirección abogan, además, las crecientes tasas de escolarización: suponer (y esto vale también para el nivel universitario cada vez más) que es posible mantener en la escuela (entendida como un orden social alejado del orden productivo del trabajo remunerado) a un 80 por 100 de la población de catorce a dieciocho años, no pasa de ser un desatino mental, además de una incitación al desorden social. El creciente deseo de «independización» juvenil y de «realización personal» a través de una ocupación remunerada, junto con el aumento de la demanda de empleos de cualificación media, coadyuvarán en los próximos años tanto en el sentido de dar una mayor orientación profesional y utilitaria a los estudios del nivel secundario como en el de buscar algún tipo de combinación de tal enseñanza con la realización de un trabajo retribuido, es decir, en dar a la enseñanza a tiempo parcial (nocturna o en periodos de tiempo inferiores al curso académico que entendemos por «normal») un carácter no excepcional. Ello es comprobable, sobre todo, en los medios urbanos, en los que la enseñanza nocturna o vespertina, una vez implantada, viene ofreciendo tasas de desarrollo cuantitativo, incluso a veces por encima de la enseñanza «normal».

En esta previsible refundición del bachillerato y la formación profesional (proceso hasta ahora sólo esbozado e iniciado), como ha expresado R. Grégoire, esta última no sólo se integrará «en un sistema de educación generalizada y permanente», sino que pasará a «constituir el elemento esencial». En tal sistema, «las ramas prácticas que conducen más rápidamente a la vida activa deben llegar a ser las vías normales», aunque, en contrapartida, también deben perder ese sentido de «formación práctica necesaria para el ejercicio de un empleo concreto» y concebirse como una «educación global» que responda tanto a «todas las aspiraciones y necesidades de aquellos que la reciban como a las del mundo en que ellos viven», preocupándose tanto, pese a su carácter de «educación profesionalizada», por los objetivos culturales y sociales como por los económicos (19).

(19) R. GREGOIRE: *L'éducation professionnelle*, OCDE, Paris, 1967, p. 145.