



El bachillerato en busca de su identidad

Patricio de Blas Zabaleta

Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Sumario: 1. Introducción. 2. La inestabilidad y la insatisfacción, como norma. 3. Las sinrazones del inmovilismo. 4. Conclusión.

Resumen

La pequeña historia de la Segunda enseñanza registra un sinnúmero de planes de estudios reflejo de la insatisfacción de (y con) este nivel educativo y su falta de identidad. El análisis de esa inestabilidad, basado en el examen de los textos legales, y apoyado en algunas tesis doctorales sobre el particular, constituye la primera parte de este trabajo.

La segunda parte es una reflexión sobre algunos factores que la explican: la contradicción entre los objetivos anunciados y el currículum efectivamente propuesto, la influencia determinante de la universidad y su poderoso atractivo sobre los modos de conducirse el bachillerato y, finalmente, un profesorado con una formación inicial deficiente, y poco estimulado, más propenso a la autocompasión que a la autocrítica.

A la vista de las incertidumbres presentes, el artículo concluye con una mirada escéptica hacia el tipo de reformas habidas y con una llamada a considerar mejoras concretas y parciales.

Palabras clave: Segunda enseñanza, bachillerato, reformas, inestabilidad, insatisfacción, planes de estudio, exámenes, profesorado.

Abstract

The short history of Secondary Education includes countless study plans which reflect the dissatisfaction of (and with) this level of education and its lack of identity. The analysis

of this instability, based on a review of legal texts, and supported in some doctoral theses on the subject, is the first part of this work.

The second part is a reflection on some factors that explain it: the contradiction between the stated objectives and the curriculum actually proposed, the decisive influence of university and its powerful attraction on the way the *bachillerato* develops and, finally, teachers with poor initial training, and little stimulated, more prone to self-pity than self-criticism.

In view of the uncertainties, the article concludes with a sceptical look towards the kind of reforms which have been implemented and a call to consider specific and partial improvements.

Keywords: Secondary Education, *bachillerato*, reforms, instability, dissatisfaction, study plans, exams, teachers.

Introducción

En 1821, el *Decreto LXXXI* de las Cortes definía la Segunda enseñanza, como “*aquellos conocimientos que, al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación*”. En 2006, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) enumera los fines del bachillerato: “*proporciona a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia*” y les capacita “*para acceder a la educación superior*” (Art. 32).

Entre ambas fechas, una llamativa paradoja. Sin apartarse de la definición de sus fines, la ordenación de la Segunda enseñanza¹ ha experimentado, al menos, cuarenta reformas. El hecho revela que la identidad de esta etapa educativa no está clara, que no se corresponden los fines que dice proponerse y la estructura y currículo de que se dota y que, por consiguiente, la sociedad duda de su validez para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que la cursan.

Cuando, como ahora, se cuestiona la duración, la estructura y los fines del bachillerato, es bueno situar ese descontento en su larga y agitada trayectoria. Tal vez, una reflexión sobre ella nos lleve a ser más cautos a la hora de proponer una reforma más en esa larga lista de reformas. Porque, debajo de esa inestabilidad, existen algunos factores,

¹ Se llamaría, también, a lo largo de su historia, Enseñanza Media y Bachillerato. Emplearé, en cada momento, la denominación que le atribuye la normativa vigente.

estrechamente conectados entre sí, que malogran una y otra vez los deseos expresados por el legislador. Y es sobre esos factores sobre los que habría que actuar.

La inestabilidad y la insatisfacción, como norma

Una reforma cada cinco años

En los 175 años que transcurren desde la publicación del Real Decreto de 1836 (Plan General de Instrucción Pública) hasta hoy, se han sucedido más de cuarenta cambios en los planes de estudio de bachillerato, con una vigencia, por lo tanto, que no ha superado los cinco años de promedio. Ciertamente, algunos ni siquiera llegaron a aplicarse (1873, 2003), otros duraron más de diez (los de 1880, 1938, 1957 y 1992), y ha habido dos especialmente longevos: el de 1903, vigente hasta 1926 y restablecido, por un año más, en 1931, y el de 1975, promulgado por un Gobierno de Franco y derogado en 1992. Pero, no nos engañemos, estos dos períodos presenciaron los debates más intensos sobre el sentido y ordenación de la Segunda enseñanza.

En medio de los períodos de, en apariencia, mayor estabilidad se produjeron las experiencias y debates más ricos sobre la identidad de la Segunda enseñanza.

En efecto, entre 1903 y 1926, hubo, para empezar, dos intentos de reforma, los de Ruiz Giménez, en 1914, y Esteban Collantes, en 1915, que no llegaron a aprobarse por el cese de los ministros que los proponían. En 1918, Santiago Alba, Ministro de Instrucción Pública, convencido de que en los institutos, como en las universidades, había más apariencia que sustancia, y de que *“la experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los centros docentes intentadas mediante una disposición general y uniforme, prescribiendo planes o métodos todavía no ensayados”*, creó el Instituto Escuela, un centro experimental que abordara los problemas más delicados de la Segunda enseñanza y la formación de sus profesores, y lo hizo depender de la Junta para la Ampliación de Estudios. Finalmente, la Institución Libre de Enseñanza emitió su informe *La segunda enseñanza y su reforma*, uno de los análisis más lúcidos sobre esta enseñanza y sus problemas (Díaz de Laguardia, 1988).

Algo parecido sucedió en el otro período citado, el que va de 1975 a 1992. El intenso debate político sobre la democratización de la enseñanza, que acompañó a la transición política, tuvo su reflejo, en las Enseñanzas medias, en una propuesta y en una reforma experimental, promovidas desde la Dirección General de Enseñanzas Medias por dos catedráticos de instituto. Raúl Vázquez, en 1980, a poco de finalizar la implantación del BUP (1975), sometió a consulta pública un plan de reforma de las Enseñanzas medias². Y, tras el triunfo socialista en las elecciones de 1982, José Segovia puso en marcha un plan experimental de reforma de estas enseñanzas, en un reducido número de centros que voluntariamente se sumaron al mismo, con el fin de ensayar un currículum adecuado a la prolongación de la escolaridad obligatoria, un punto clave del programa

² *Las Enseñanzas medias en España*. MEC, 1981 y *Las Enseñanzas medias en España. Resultados de la consulta*. MEC, Madrid, 1982.

socialista, y de apoyar y favorecer la formación en servicio del profesorado implicado en la misma³.

Los motivos declarados de los reformadores y los cambios en la ordenación de las enseñanzas

Los preámbulos de las normas a que he aludido y los “libros blancos” en el caso de las leyes, ofrecen un abanico de las motivaciones que impulsaban a sus mentores. Motivos ideológicos —es decir, la pretensión de inducir cambios sociales a través de la educación de los jóvenes o, a la inversa, la suposición de que los cambios operados en la economía y en la sociedad reclamaban nuevos planteamientos de la educación— y la voluntad de responder a necesidades concretas se entremezclan en esta larga serie de reformas.

Así, las diferentes visiones de los liberales del XIX sobre la sociedad se reflejan en los planes de estudio de la Segunda enseñanza. Los de 1836 y 1852 buscaban completar la educación de las *clases acomodadas*, mientras que Gil de Zárate y los progresistas que cocinaron la reforma de 1845 (Viñao, 1988) pensaban más en las *clases productoras* y, por ello, en un plan más útil (asignaturas científicas, economía política, derecho político y administrativo). La revolución de 1868 subraya, por encima de todo, la libertad de enseñanza. En consecuencia, el plan de estudios se reducía a un listado de materias, sin especificar duración de los estudios ni distribución por cursos, aprobadas las cuales el alumno podía solicitar el grado de Bachiller en Artes. El plan de 1873, de la I República, insiste en el carácter útil (desaparece el latín, aumentan considerablemente las ciencias, introduce Música y Gimnasia, por primera vez), a la vez que refleja el optimismo antropológico de los revolucionarios de “la Gloriosa”.

Ideología y reformas. Entre el cambio por el cambio y la pretensión de reformar el bachillerato para transformar la sociedad.

Una de las primeras “leyes” de la España de Franco (septiembre 1938) plantea el “Bachillerato Universitario” como “*instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras*” a través de la cultura clásica y humanística, como medio para “*la vuelta a la valoración del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI*”, “*acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico*”⁴. De ahí un plan de estudios de siete años con Latín, Lengua española, Religión y conferencias para la formación patriótica de la juventud todos los cursos, Griego y Filosofía en tres, Historia del Imperio español en dos. En la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 1953*, y en los planes de 1953 y 1957 que se dictaron a su amparo, decayó algo el entusiasmo clasicista e imperial, pero se mantuvo la clase de Religión y la Formación del Espíritu Nacional en todos los cursos.

³ Manuel MENOR y Julián MOREIRO: *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987)* Madrid. 2010.

⁴ Preámbulo de la *Ley de 20 de septiembre de 1938* (BOE de 23 de septiembre). El Ministro de Educación Nacional era D. Pedro Sáinz Rodríguez.

La escalada en el porcentaje de individuos de la cohorte de edad correspondiente que accedía a la Segunda enseñanza (de un 1 a un 2% en el siglo XIX y primeros años del XX hasta el 100% en la Educación Secundaria Obligatoria o el 45% que estudian bachillerato en la actualidad) condiciona poderosamente las reformas de 1970 y 1990 a las que me referiré con algún detalle más adelante. Ambas reflejan, también, la voluntad de incorporar cambios pedagógicos de mayor alcance. Por lo demás, la mayoría de las reformas se explican sólo por el malestar con los planes anteriores, sin que el fervor reformador se tradujera en modificaciones sustantivas en la práctica.

Lo que cambia en el bachillerato, una y otra vez: ¿Cuántos años de duración? La estructura ¿Unificado o en ciclos? ¿Letras o ciencias?

Cualesquiera que fueran los motivos, los *cambios* afectaban a la estructura del modelo (unitario o dividido en dos ciclos), al peso en los planes de estudio de determinadas materias (clásicos versus modernizadores), al carácter de los exámenes (de curso, de grado, de fin de estudios) y a la propia duración de la Segunda enseñanza (entre 5 y 7 cursos). La persistencia de algunos debates y la vuelta, una y otra vez, a fórmulas abandonadas antes dicen mucho sobre la falta de una “cultura” del bachillerato, es decir, de un depósito propio de valores y prácticas que deberían regir la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa educativa, por un lado, y sobre las imprecisas expectativas de la sociedad sobre sus funciones, por otro. En definitiva son indicadores de su falta de identidad.

A partir de su ingreso, normalmente a los 10 años cumplidos, los estudiantes cursaban la Segunda enseñanza durante cinco años —planes de 1861 y 1880— siete —en los de 1934 y 1938— y seis en los demás. Es decir, entre los 8 ó 9 años (el plan de 1880 suprimió la exigencia de 10 años para el ingreso) y los 13 ó 14, en el primer caso; en tanto que, en 1934 y 1938, habrían de hacerlo entre los 10 y los 17. Una diferencia de edad de los estudiantes que, sin embargo, no tenía otra repercusión curricular que el número de materias cursadas, mayor, claro, en el segundo caso.

En la polémica sobre la organización *unitaria* o su división en dos ciclos, el *carácter unitario* casaba mejor con su función preparatoria para estudios universitarios. De ahí que fuera la fórmula preferida por los planes que insistían más en esta finalidad (los de 1847, 1861, 1880, 1898, 1901, 1903, y 1938), aunque acarrearla la frustración y la pérdida de tiempo de quienes al cabo de tantos años no hubieran concluido los estudios. La *división en ciclos* suponía, en cambio, la existencia de otras posibles motivaciones para estudiar un primer ciclo (Elemental, Estudios generales, Primer ciclo) que ofrecía una titulación intermedia a quienes no quisieran o no pudieran cursarlo en su totalidad. Mientras, el segundo ciclo (de Ampliación, Preparatorio, Universitario, Superior) mantenía su vocación propedéutica. Esta fórmula de ciclos es la de los planes iniciales (1836, 1845 y 1852) y la preferida a partir de 1926, con la excepción señalada de 1938.

La prolongación de la escolaridad obligatoria a los 14 años, primero (1970), y a los 16, después (1990), planteó esa alternativa desde una perspectiva diferente. Y complicó,

como veremos, su ordenación entre los reclamos opuestos de la enseñanza obligatoria y de la universidad. Y, sin embargo, este cambio sustancial no se ha traducido en una transformación paralela de su concepción.

Por lo demás, la división en *Ciencias y Letras* canalizó durante mucho tiempo las preferencias, y la preparación, de los estudiantes que aspiraban a entrar en la universidad. Pero a medida que las carreras universitarias se especializaban, y al tiempo que se disparaba la demanda de bachillerato y de estudios universitarios, se consolidó un curso específico de preparación para el ingreso en la universidad (en 1957 el Curso Preuniversitario, en 1970 el Curso de Orientación Universitaria —COU—) a los que se añadía una prueba específica de madurez o de acceso a la universidad. Pese a unos comienzos prometedores, este curso acabó por convertirse en un año más del bachillerato (Muñoz Vitoria, 1993).

¿Bachillerato clásico o bachillerato útil?

Una polémica permanente entre clásicos y modernos. El bachillerato clásico y sus proclamadas virtudes en orden a la preparación para los estudios universitarios.

La *polémica sobre el carácter clásico (humanístico) o moderno (científico)* de la Segunda enseñanza la ha perseguido desde su mismo origen sin que una propuesta equilibrada entre ciencias físicas y matemáticas, literatura y artes y ciencias morales y políticas, como la formulada en el proyecto de decreto de la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes de Cádiz, de 7 de marzo de 1814⁵, tuviera nunca el respaldo de las dos sensibilidades contrapuestas. Tras la polémica latían, claro, distintas concepciones de la etapa. Y, desgraciadamente, como ha señalado Viñao (1982), la polémica “*se apoyaba más en estereotipos, prejuicios y exclusivismos que en un análisis desapasionado y realista del problema*”.

Los defensores del carácter “clásico” entendían que este enfoque era más coherente con la finalidad propedeútica, especialmente en una época en que los estudios universitarios eran, básicamente, el Derecho, la Filosofía y la Teología, y más adecuado para la formación de las clases dirigentes:

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 a lo bello, ese don de la armonía, esa sensibilidad exquisita y ese gusto perfecto sin cuyas cualidades toda producción del ingenio es deforme. Además de esto, los libros de la antigüedad tienen otra ventaja: el servicio que hacen a la juventud no es solamente literario, sino también moral y filosófico: suministran al paso multitud de conocimientos útiles; presentan ejemplos de ínclitos hechos

⁵ La definición de la Segunda enseñanza incluía tres componentes: las ciencias físicas y matemáticas (Matemáticas puras, Física general, Mecánica elemental, Historia natural, Botánica aplicada a la agricultura, Química y mineralogía aplicada a las artes y oficios), la literatura y las artes (Gramática española, Lengua latina, Literatura, Historia, Geografía, Dibujo natural y Geometría descriptiva) y las ciencias morales y políticas (Moral y derecho natural, Derecho político y constitución, Economía política y estadística). El dictamen se apoyaba en el Informe de Manuel J. Quintana; de hecho, el mismo Quintana formaba parte de la comisión.

y grandes virtudes [...] elevan el alma, engendran la heroicidad, despiertan nobles afectos y la moral y la virtud recogen en su lectura las más sanas doctrinas. Por último el latín ha sido la lengua nacional durante muchos siglos [...] y sirve, en fin, a nuestra religión para celebrar el culto y consignar sus divinos preceptos⁶.

El plan del Ministro de Educación Nacional de Franco, Pedro Sáinz Rodríguez, añadía otras razones:

el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI...⁷

Eran argumentos que no se discutían. Nunca se comprobó si esos estudios cumplían las expectativas depositadas en ellos. Importaba más la creencia de que así era que el hecho de que aquellas expectativas se cumplieran. La intervención más asidua, en el debate y en el quehacer educativo, de personalidades del mundo literario o humanístico que del científico explica la pervivencia del mito y su repercusión en la opinión (Viñao, 1982) incluso en nuestros días.

Los defensores del bachillerato "útil", sus razones y las dificultades con que han tropezado una y otra vez.

Los defensores del carácter "útil" de la Segunda enseñanza, herederos de la tradición ilustrada, desechada la idea de Gil de Zárate que concebía los institutos como centros destinados a impartir "*cuantas enseñanzas pudieran ser necesarias a los jóvenes desde la edad de diez años hasta los veinte*", sin dejar de lado la finalidad propedéutica, propugnaban la presencia en el plan de estudios de materias científicas y su aplicación a la vida económica y social (Agricultura o Agronomía, presente entre 1880 y 1938, o Fisiología e higiene, entre 1868 y 1934), algo que casaba bien con la concepción de las clases medias como clases productoras y útiles. El mismo principio de utilidad les llevó a incorporar materias como la Gimnasia, el Derecho usual o Rudimentos del derecho (de 1868 a 1926) y la moral.

Esta visión del bachillerato hubo de enfrentar resistencias y rutinas poderosas. Antonio Viñao señaló las dificultades de partida: la ausencia de una comunidad científica tras el colapso del movimiento ilustrado en los últimos años del XVIII y primeros del XIX (en el curso 1848-49 sólo había 5 catedráticos de matemáticas en el escalafón de catedráticos propietarios de universidad) y la consiguiente falta de personal cualificado. O la peculiar desatención de los gobiernos liberales a los estudios técnicos de grado medio.

⁶ Preámbulo del *Plan de estudios de 17 de septiembre de 1845* (Ministro de la Gobernación, Pedro José Pidal).

⁷ Preámbulo a la *Ley de 20 de septiembre de 1938* (BOE, 23 de septiembre de 1938).

Los conocimientos aplicados a la vida económica y social, por su parte, no llegaron a adquirir carta de naturaleza entre las más reputadas materias académicas. No importa que las leyes propugnaran entre sus principios pedagógicos “*el adiestramiento práctico en tareas agrícolas, industriales o de artesanía*”, como la *Ley de Ordenación de la Enseñanza media, de 1953* (Art. 12), o que incluyeran, como hacía la LGE (1970), junto a las materias comunes y optativas del BUP, una actividad técnico-profesional. En la práctica, o se ignoraba el principio (1953) o se desvirtuaba el mandato de la ley (EATP en el decreto del BUP, en 1975).

El último episodio de esta larga polémica se libró en los años noventa, a partir de la LOGSE. La incorporación de la Tecnología y la desaparición del Latín como materia obligatoria en la ESO, junto a la ampliación de las modalidades del bachillerato con vistas a reforzar su carácter preparatorio, también para la FP de Grado Superior, desencadenó una batalla “por las humanidades”, estimulada esta vez desde el propio Ministerio de Educación⁸, de la que se hicieron amplio eco todos los medios de comunicación.

¿Y los estudiantes? ¿Y los métodos? El peso de las asignaturas y los exámenes

Las reformas que hemos anotado no alteraron nunca las bases sobre las que se asienta la Segunda enseñanza: las asignaturas, los libros de texto y los exámenes. La incorporación progresiva de porcentajes de adolescentes a los estudios medios, la práctica desaparición de los alumnos libres, la disminución del número de alumnos por aula, los progresos en las ciencias de la educación... no se han traducido en un cambio significativo de esos ejes sobre los que se mueve (¿se mueve?).

Cierto. Las referencias a la mejora de la situación de los estudiantes, como factor que motiva una reforma, aparecen frecuentemente en los preámbulos de las normas (1845, 1852, 1866, 1903, 1926 ...). Pero no pensemos en ellas como puntos de partida para articular una ordenación coherente de las enseñanzas. Eran, sólo, una coartada para justificar o atacar las reformas del momento. Díaz de Laguardia (1988) lo explica así:

la figura del adolescente, objeto de una fuerte especulación, se transforma prodigiosamente según las circunstancias. [...] cuando un ministro, independientemente de su ideología, intenta prolongar los estudios, rápidamente se sacan a relucir las virtudes de los pueblos latinos, que alcanzan una gran madurez a edades más inferiores que los pueblos nórdicos o centroeuropeos; y cuando se amplían los planes de estudios con otras materias, hace acto de presencia el peligro del *surmenage* representándose a los jóvenes estudiantes, otrora gallardos y vigorosos, como seres desvalidos, enfermizos, anémicos y fuertemente oprimidos por el peso de los estudios.

⁸ Con fecha 21 de octubre de 1996, la Ministra Doña Esperanza Aguirre Gil de Biedma dirigió una insólita carta a los jefes de Departamento de Geografía e Historia de los institutos, a la que adjuntaba el discurso pronunciado el día 10 en la *Apertura de curso de la Real Academia de la Historia*, en el que lamentaba “el asombroso arrinconamiento de la historia”, y les animaba a expresarle su opinión al respecto.

1970 y 1990. Dos intentos, fallidos, de cambiar las prioridades y los métodos del bachillerato: la formación de los alumnos al primer plano de las preocupaciones.

Hay dos momentos, sin embargo, en la pequeña historia del bachillerato, en que se produce una inflexión en la monótona serie de cambios que venimos anotando. En ambos casos se intentó una adecuación de los estudios, en sus fines y en sus métodos, al alumnado al que se dirigía. Se trata de la LGE (1970), y de la LOGSE (1990) que coinciden, no por casualidad, con un incremento considerable en el número de alumnos.

Ambas fechas representan, salvando las enormes diferencias, otros tantos empeños de cambiar las bases sobre las que se venía sustentando el bachillerato (asignaturas y exámenes) para poner al alumno como objetivo central de su ordenación. Esto significaba desplazar el peso desde lo propedéutico a lo formativo. Pero, en ambos casos, este empeño digno de un debate a fondo, se presentó en los institutos como una intromisión intolerable de los pedagogos en un terreno que no requería de sus servicios. Veamos.

Los cambios estructurales de la LGE (Prolongación de la enseñanza obligatoria a los 14 años —EGB— Formación profesional reglada en tres grados, y Bachillerato Unificado y Polivalente —BUP—) iban acompañados de novedades en el plano curricular: introducía el concepto de áreas de aprendizaje llamadas a romper las fronteras rígidas entre asignaturas, sustituía los exámenes tradicionales por la evaluación continua y, en consecuencia, suprimía los exámenes de grado —las reválidas—. Desgraciadamente, el BUP del decreto (*Decreto 160/1975, de 23 de enero*, por el que se aprueba el Plan de estudios del Bachillerato) se parecía poco al modelo que pergeñaba la LGE (Puelles Benítez, 2010). Era una de sus contradicciones, el Gobierno que la desarrollaba no se había creído su mensaje y los sectores que veían positivos sus cambios no podían aceptarla como producto que era de una dictadura.

Las reformas que trajo la LOGSE han configurado el bachillerato de hoy. La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años se resolvió creando una primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de carácter comprensivo, y una segunda post-obligatoria, el Bachillerato, de dos años de duración, cuya ordenación resultaría muy condicionada por la Prueba de Acceso a la Universidad, como veremos en el punto siguiente. Tanto la ESO como el bachillerato de la LOGSE atribuían a los centros escolares y al profesorado amplias responsabilidades en el desarrollo y concreción del currículo. Lamentablemente, una retahíla de clichés (la “promoción automática”, la “diversión” en lugar del “esfuerzo”...) desplazaron el debate a asuntos ajenos al significado de aquellos cambios.

Los exámenes y sus inalteradas rutinas han determinado las características negativas del bachillerato: academicismo y memorismo.

Los exámenes ofrecen un ejemplo paradigmático del poder de las inercias y rutinas en el sistema educativo. A pesar de constituir uno de los rasgos más criticados y modificados del bachillerato —a ellos atribuyen las reformas de 1938, 1953 y 1970 el “memorismo” de la Segunda enseñanza— los exámenes han conservado algunos rasgos que marcan, profundamente, los hábitos de evaluar y las expectativas sociales sobre el particular.

Hay una circunstancia que condicionó todo desde el principio. Hasta los años 60 del siglo XX, entre un 30% y un 50% de los alumnos que cursaban la Segunda enseñanza lo hacían “por libre”. Los profesores de los institutos⁹ debían examinar a sus propios alumnos, a esos alumnos libres matriculados en su centro y —durante mucho tiempo— a un número variable de estudiantes que cursaban en colegios incorporados al mismo. Desde el principio, los exámenes aparecían revestidos de una liturgia que pretendía garantizar y hacer visible la imparcialidad de los examinadores: tribunales compuestos por tres catedráticos examinaban de forma oral y con carácter público. El formalismo se extendía, también, a los alumnos oficiales.

El primer intento serio de modificar este panorama lo hizo, en 1901, el Conde de Romanones. El Real decreto que lleva su firma¹⁰ se hacía eco de *“la opinión de las más respetables autoridades pedagógicas, contrarias en absoluto al sistema de exámenes vigente”* e intentaba que no constituyeran *“un acto distinto de de todos los actos escolares habituales; es necesario que sea una continuación de estos, un diálogo más de los que el catedrático debe sostener a diario con sus alumnos”*. En la práctica, las reformas quedaron reducidas a la supresión de los tribunales de tres miembros y a la eliminación de las comisiones examinadoras ambulantes. Los exámenes siguieron siendo públicos y orales. Cuando resultó materialmente imposible examinar de esa manera a las crecientes multitudes de alumnos pasaron a ser escritos, y el ejercicio escrito pasó a desempeñar el papel de “documento” que avalaba la calificación correspondiente ante posibles reclamaciones. Un carácter que prevalece todavía contra lo que pretendía el Conde de Romanones hace más de 100 años.

En resumen: asignaturas que eran un compendio de las correspondientes materias impartidas en la universidad, exámenes que reproducían, en bachillerato, las rutinas aprendidas por los profesores en su paso por el instituto y por la universidad, impermeabilidad a las corrientes pedagógicas y a las experiencias didácticas —en determinados momentos muy ricas— han configurado un sustrato de actitudes, expectativas y métodos que, a pesar de ser ampliamente contestado, han hecho de la Segunda enseñanza un nivel reacio a cualquier modificación de esos rasgos sustantivos. De ahí la paradoja: tantos cambios en el tiempo y todo sigue prácticamente igual.

Todo sigue igual en un bachillerato impermeable a las novedades “pedagógicas”.

Las sinrazones del inmovilismo

La evidencia de que, una y otra vez, las reformas del bachillerato terminaban por fracasar no ha suscitado, a mi juicio, un análisis que extrajera las lecciones oportunas. Que en casi doscientos años no se haya alcanzado un punto de equilibrio es una realidad que

⁹ Durante el siglo XIX, y hasta 1922, los institutos eran 58. Llegaron a 147 durante la II República, para descender en la posguerra a 119. Entre 1960 y 1970, pasan de 119 a 647. En 1982 eran 1.033 y 3.018 en 2010.

¹⁰ Real decreto de 12 de abril de 1901, implantando nuevas reformas en la enseñanza oficial.

invita a fijar la mirada en los elementos que conforman el problema en lugar de esperar una pirueta más de los reformadores de turno. Es lo que pretendo en esta segunda parte.

Dos finalidades, en la teoría, una sola en la práctica

Uno solo de los cuarenta planes que venimos citando, el de 1852, considera la Segunda enseñanza “*no como estudios generales que completan la educación, sino como medio de prepararse para las facultades mayores*”. Todos los demás han proclamado abiertamente que su finalidad se extiende también a capacitar para otros estudios y para ofrecer aquellos conocimientos que constituyen el bagaje de una persona “culto”.

Pero, la firmeza en mantener los fines no ha resuelto las dificultades para una ordenación ajustada de las enseñanzas. La descripción de dos intentos serios de reforma, lejanos en el tiempo, los de 1893 y 1970, ilustra sobre la naturaleza de esas dificultades.

En 1893, el Ministro de Fomento, Segismundo Moret, elaboró un plan para sustituir al muy criticado de 1880 y lo sometió a un debate del que da cumplida cuenta Emilio Díaz de Laguardia (1988). Para formarse una idea propia sobre la cuestión, Moret, planteó estas preguntas al Consejo de Instrucción Pública: *¿la Segunda enseñanza debía ser exclusivamente preparatoria para la vida, o para la entrada en las carreras especiales?. En el caso de que se quisiera combinar ambos conceptos —subrayo— ¿cuál sería la forma y manera de hacerlo? ¿Cuáles habrían de ser los programas?*

El 15 de marzo de 1894, el Consejo entregaba su informe. La Segunda enseñanza debía de servir como preparación para la vida, mediante una cultura general, y a la vez para el ingreso en las carreras universitarias mediante unas enseñanzas específicas, dejando al *Ministro a su libre iniciativa la forma de combinar ambas ideas* (subrayo, de nuevo, porque, como se ve, el Consejo devolvía la pelota al Ministro).

Entretanto, Moret había pasado a ocupar otra cartera y fue Alejandro Groizard, quien le sucedió, el encargado de firmar el decreto. En él, se consagraba la doble finalidad, según el dictamen del Consejo, y para atenderla dividía la Segunda enseñanza en dos períodos¹¹: Estudios generales (4 años) y Estudios preparatorios (2 años, con dos opciones: Ciencias morales y Ciencias físico naturales). El primer período incorporaba materias educativas de signo “utilitario”, como Psicología elemental, Elementos de agronomía y nociones de las principales industrias, nociones de derecho usual, Organografía y fisiología humana.

¹¹ *Real Decreto de 16 de septiembre de 1894 reorganizando la segunda enseñanza.*

Un intento de compaginar las dos finalidades del bachillerato: los diferentes papeles del Ministerio y de los profesores en ese empeño.

En cuanto a la forma de combinar las finalidades, a que hemos aludido, el Real Decreto zanjaba la cuestión distinguiendo “con especial esmero” dos esferas de acción: la del Estado,

que ejerce su misión tutelar en la pública instrucción, para fijar el carácter, extensión, fines y reglamentación de los cuadros de enseñanza,

y la del Profesor,

a cuya libertad personal de criterio científico corresponde íntegramente la determinación de aquellos moldes legales del plan, método de construcción y exposición de la ciencia de su cometido.

El Real Decreto, cumpliendo la parte que tocaba al Estado, se hacía eco, además, de una demanda, la de que

las disposiciones que reglamenten la enseñanza oficial sean más explícitas [...] en cuanto a dejar bien establecido, dentro de su articulado, el concepto, por decirlo así, cualitativo y cuantitativo de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios.

Con él, los profesores tenían un marco que les facilitaba la atención a las dos finalidades y que les permitiría ejercitar su función en la forma que estimaran pertinente.

El decreto de Groizard, escribe Díaz de Laguardia, fue calurosamente recibido por los claustros de los institutos que se apresuraron a felicitar al Ministro; y por las principales órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza (Escuelas Pías y revista Calasancia, Jesuitas y Maristas, cuyos superiores acudieron a la casa particular del Ministro a felicitarle) y por directores de grandes colegios privados de carácter laico. En cambio, recibió un ataque furibundo de los sectores radicales del partido conservador y de los padres de familia. La Unión Católica supuso, con razón, que la Institución Libre de Enseñanza, en concreto Giner de los Ríos y Sánchez Román, había inspirado el decreto. Al año siguiente, el decreto era derogado.

Año 1970, la LGE ordenaba:

En el bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y autodominio [...] Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales (Art. 22.1).

Pues bien, el *Decreto 160/1975*, que la desarrollaba, lejos de propiciar su desenvolvimiento, se limitaba, en la parte normativa, a enumerar las materias que componen el plan de

estudios con las horas asignadas a cada una. La trastienda de su elaboración, desvelada por uno de los participantes, explica bien las razones.

La Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, invitada a participar en el desarrollo del plan de estudios, publicó un pequeño libro explicando cómo se elaboró el plan de estudios¹². Convocadas por la Comisión Asesora de Programación del BUP, que elaboró un proyecto marco, se habían formado cuatro subcomisiones que trabajaron por separado estos temas: 1) Objetivos y Métodos del bachillerato; 2) Cuestiones formativas —la Asociación añadía un elocuente interrogante (¿)—; 3) Enseñanzas y actividades Técnico Profesionales; 4) Materias comunes y optativas. Esta última, como es obvio —comenta la Asociación— era la encargada de preparar la elaboración del plan de estudios.

Visto el procedimiento, el mensaje quedaba claro. Lo sustantivo del plan, tal como entendió la Asociación de Catedráticos, eran los contenidos y el horario asignado a las materias, lo demás: objetivos, métodos y formación eran pura literatura de preámbulo. Y en el contenido del plan pesaban mucho la corporación y la academia. En efecto, los programas de las materias eran elaborados, por separado, por especialistas en las materias correspondientes, siguiendo, exclusivamente, los planteamientos epistemológicos de cada una, sin una referencia al plan en su conjunto y menos a las capacidades e intereses de los adolescentes que las cursarían.

La imposible articulación del BUP: objetivos y métodos por un lado, asignaturas y contenidos por otro.

La contradicción entre fines y contenidos no ha ayudado nada a esclarecer la función educadora del profesorado de bachillerato. Un sector minoritario, atento a los fines del legislador, se identifica con ellos porque los asocia a su oficio de educador, pero la presión de unos programas recargados que todos sus alumnos deben de conocer para superar los exámenes de grado, o de acceso a la universidad, se presenta como un obstáculo a esa labor. Otro sector, mayoritario, enfoca su trabajo según el modelo que vivió en el instituto y en la universidad. Su preocupación es el nivel de conocimientos que adquieren los alumnos de “su” asignatura¹³. Esta disparidad de formas de entender la profesión se traduce, con frecuencia, en desacuerdos en las reuniones de departamento y en las juntas de evaluación. Y se manifiesta en la permanente polémica sobre el “ser” del profesor de bachillerato.

La absorción del bachillerato por las Pruebas de Acceso a la Universidad

Con las últimas reformas (LOGSE y LOE) en la Segunda enseñanza se reafirma el carácter educativo de la primera etapa (ESO), y es el bachillerato, reducido a dos cursos

¹² Comisión de estudios de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto. *Un plan de estudios para bachillerato y COU*. Madrid 1974.

¹³ La “propiedad” sobre la asignatura viene de lejos y de la propia norma. El artículo 97 del *Plan de 1845* establece: “se llamarán catedráticos *los que hayan obtenido la propiedad de una asignatura*”.

y muy condicionado por las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), el nivel que hereda más claramente las contradicciones del pasado.

El R.D. de enseñanzas mínimas¹⁴ ordenaba muchas cosas: a las administraciones educativas encargadas de completarlas, que fomenten la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y favorezcan el trabajo en equipo y la actividad investigadora de los profesores a través de su práctica docente (Art. 6º); a los centros, que completen y desarrollen el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares con objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que respondan a las características de los alumnos (Art. 7º); y a los profesores, que favorezcan la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación (Art. 13, 2). Lógicos y coherentes propósitos a la luz de las finalidades perseguidas.

El problema era que la prueba de acceso, general y uniforme en toda España, como requisito imprescindible para acceder a la universidad, que establecen la LOGSE (Art. 29.2), y sobre todo la LOE (Art. 38,3), relegaba los mandatos del Real Decreto a la categoría de los buenos deseos y convertía, de hecho, un bachillerato que se presumía para alumnos muy diversos, en un COU de dos años, en un ciclo destinado a preparar a los alumnos para las PAU.

Tras la prueba de acceso subyace la creencia del Gobierno de España, y de amplios sectores de opinión, en la necesidad de una prueba externa, con una estructura común a todos los territorios, que sirva de homologación y contraste de los doce años de escolaridad en los que no existe ninguna. El documento que publicó el Ministerio con ocasión del debate de la LOGSE¹⁵ planteaba con claridad esa conveniencia. Y la basaba en tres razones: constituiría un instrumento adecuado para la evaluación del propio sistema educativo, un modo de compensar la autonomía de administraciones educativas y centros en la interpretación del currículo y un control para la corrección de las diferencias que necesariamente se producen en la evaluación entre diferentes centros educativos. Pero el documento no se planteaba las consecuencias que una prueba de esa naturaleza tendría para el bachillerato.

Las funciones que se asignan a las Pruebas de Acceso a la Universidad y los efectos "colaterales" de su actual articulación.

Y las tiene, de una trascendencia que es difícil exagerar. Las PAU han condicionado totalmente la estructura del bachillerato y han supeditado el currículo, sobre todo el del segundo curso, a las necesidades de las PAU. La evolución del COU (Muñoz Vitoria, 1993) desembocó, a partir de la huelga de los estudiantes contra la "selectividad" en

¹⁴ R.D 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato

¹⁵ Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate. Páginas 33 y 34 Madrid: MEC 1987.

el curso 1986/7, en las cuatro opciones de la Orden de 1987¹⁶: Científico-tecnológica, Biosanitaria, Ciencias Sociales y Humanístico-lingüística vinculadas a otros tantos grupos de carreras universitarias. En ese contexto, el tándem COU-PAU se trasladó, con pocos cambios, al bachillerato regulado por el *R.D 1700/1991*. La clásica separación Ciencias y Letras daba paso a cuatro opciones: Artes, Ciencias de la naturaleza y la salud, Humanidades y Ciencias sociales y Tecnología, que las leyes posteriores (LOCE y LOE) redujeron a tres. Para completar el paralelismo, la LOE (Art. 38,3) precisaba: la “prueba tendrá en cuenta las modalidades del bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos [ya hemos visto que fue al revés, era el bachillerato el que se había adecuado a las modalidades de la prueba] y *versará sobre las materias de segundo de bachillerato*”.

Poco habría que objetar a las servidumbres derivadas de las PAU si operaran, sólo, sobre los alumnos que se preparan para acceder a la Universidad¹⁷. El problema reside en que el peaje han de pagarlo todos los alumnos, sea cual sea su horizonte al cursar el bachillerato, y que esos condicionantes dificultan o impiden la aplicación de otros criterios a la hora de seleccionar y priorizar los contenidos, el empleo de metodologías más centradas en el desarrollo de habilidades y técnicas de trabajo intelectual y, seguramente, el de otros criterios a la hora de evaluar. Las consecuencias las sufren, sobre todo, aquellos alumnos que se matricularon en bachillerato con otras perspectivas y que, posiblemente, acabarán en ese 35% de estudiantes que no lo terminan, o que no llegaron a matricularse, y se encuentran entre el 32% (2008) de jóvenes que han abandonado sus estudios después de los 16 años.

De manera que estamos dónde estuvimos siempre, en un bachillerato enfocado absolutamente hacia uno solo de sus fines, en una etapa educativa que ofrece muchas asignaturas y escasas oportunidades de formación.

Entre la Primaria y la Universidad: los “malos modelos” de la universidad

La Segunda enseñanza, como un nivel de formación distinto de la enseñanza primaria y de la universitaria, adquirió carta de naturaleza entre 1836 y 1845. Vinculada en principio a los estudios universitarios¹⁸, la creación de institutos con entidad propia conduciría pronto a su separación definitiva de la universidad. Pero la no dependencia administrativa no significó la ruptura de una relación peculiar que se ha mantenido hasta el presente con diferentes grados de intensidad.

¹⁶ Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, EETTSS, y Colegios Universitarios. (BOE de 7 de septiembre).

¹⁷ El artículo 16 del *R.D 1892/2008*, de 14 de noviembre, regula las competencias de Comisión organizadora de las PAU, entre ellas la de concretar los criterios de calificación y la ponderación de cada una de las cuestiones de cada prueba.

¹⁸ “La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituyen juntas la Facultad de Filosofía...” (Art. 8º del plan de estudios de 1845).

Era evidente, para los liberales de la época, el vacío que quedaba entre la escuela y la universidad. No lo era tanto la forma de llenarlo y el problema se resolvió estirando hacia abajo el modelo universitario al que habrían de acomodarse niños de 9 ó 10 años que, tras superar un examen de ingreso y abandonar abruptamente la escuela primaria, se incorporaban a los institutos. Y con el modelo vinieron los defectos inherentes al mismo.

Tres factores han marcado a fuego la impronta universitaria en los institutos y han determinado una poderosa atracción de la secundaria hacia la universidad y una obsesión por imitar o reproducir aquel modelo. Veámoslo.

La universidad forma al profesorado de bachillerato y este reproduce, en los institutos, los contenidos y los métodos aprendidos en la universidad.

La formación de los profesores de bachillerato, tanto en los conocimientos necesarios para la obtención del título de licenciado en las especialidades requeridas para el ejercicio profesional, como en la formación pedagógica exigida (Institutos de Ciencias de la Educación, Certificado de Aptitud Pedagógica, Máster para la docencia en Secundaria) ha corrido siempre a cargo de la universidad. Y su falta de atención a las necesidades de formación del profesorado ha sido proverbial. Ha ignorado durante mucho tiempo el hecho de que el profesorado de bachillerato salía de una docena de carreras de Ciencias y de Letras y que, especialmente en las de letras, constituía la salida de la mayoría de sus titulados. Pues bien, los planes de estudio de esas carreras no sólo ignoraron cualquier complemento pedagógico y didáctico para quienes pensaban seguir esa opción profesional, sino que en la progresiva especialización de sus contenidos abandonaron los estudios comunes (los dos primeros cursos de la vieja especialidad de Filosofía y Letras) tan necesarios a un profesor de bachillerato¹⁹.

El segundo factor es su peso determinante en la definición de los programas de las asignaturas y —más sutilmente— en la configuración de los planes de estudio. En efecto, las materias que integran el bachillerato son un compendio de las homólogas de la universidad, con sus correspondientes servidumbres. Por ejemplo, esta que el Libro blanco de la LGE señalaba en 1969:

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 contemporánea²⁰.

Finalmente, esa influencia se ha ejercido, y se ejerce, a través de los tribunales de reválida o Grado —antes— y de las PAU —ahora mismo— que eran y son presididos y formados —

¹⁹ Durante mucho tiempo, esa influencia se extendió a la selección del profesorado a través de la presidencia y composición de los tribunales de oposición al cuerpo de Catedráticos de Instituto (Presidente y dos miembros más de los cinco que componían el tribunal).

²⁰ *La educación en España. Bases para una política educativa*, p. 97.

en parte— por profesores de universidad. Hasta la LGE (1970) los títulos de bachillerato superior eran expedidos por el rector de la universidad. Las reiteradas quejas “*ante el continuo descenso de nivel que se observa en las nuevas promociones*” o por “*lo mal preparados que llegan los alumnos a la universidad*” nunca han venido acompañadas de un pronunciamiento de la institución sobre cuáles deberían de ser las capacidades y los conocimientos exigibles a quienes desean acceder a sus aulas. Es más, no suele haber correspondencia entre las quejas, expresadas a menudo en términos de falta de madurez “no saben discurrir” “escriben mal”, y las demandas planteadas siempre en asignaturas que hay que cursar.

Pese al poder de seducción de la universidad, ha habido siempre un sector que consideraba que no era ese el modelo adecuado para la educación de niños y adolescentes desde los diez años. Lo expresaba claramente, en 1919, la Institución Libre de Enseñanza respondiendo a una consulta oficial del Consejo de Instrucción Pública. Esta era su propuesta:

Un modelo diferente para el bachillerato: el carácter formativo de la primaria aplicado a las características y necesidades del alumnado de ese nivel educativo.

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 [...] acabar con los restos universitarios que tiene nuestra segunda enseñanza y convertirla al tipo de escuela primaria.

Porque, aclaraba:

cuando se habla de universitario, se quiere decir *mal universitario*. A saber: 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 obra²¹.

Es muy significativo que fuera un grupo selecto de profesores universitarios (F. Giner de los Ríos, B. Cossío...), que pasaron de la universidad a enseñar a niños y adolescentes, el que promoviera y practicara un giro semejante en la Segunda enseñanza. Su influencia no se limitó al círculo minoritario y elitista de la ILE sino que inspiró la magnífica experiencia del Instituto Escuela, primero en Madrid, desde su creación por el Ministro Santiago Alba

²¹ “La segunda enseñanza y su reforma” Informe de la ILE al Consejo de Instrucción Pública en 1919. *Boletín de la ILE* (tomo XLIII, p.97-105).

(*Real Decreto de 10/05/1918*) y, desde 1932, en las ciudades de Barcelona, Valencia y Sevilla²².

El profesorado como parte del problema, y de la solución

El profesorado de bachillerato está condicionado por una deficiente formación pedagógica y por los planteamientos contradictorios del currículo de la etapa.

¿Y el profesorado? Parece que en la permanente insatisfacción en (y con) el bachillerato algo tendría que ver (y que decir). Y, sin embargo, especialmente en los últimos años, el profesorado se ha instalado fuera del problema y ha pasado a considerarse y a ser considerado por sus órganos de representación, por los intelectuales y comentaristas, que se asoman al problema desde los tópicos al uso, como víctima y no como parte del problema y, sobre todo, de la solución.

En 1964, (*Enseñanza Media*, versión 1957) Mariano Rubio escribía:

La enseñanza media quizás se lleve el palmarés de mala. Con muy contadas excepciones, los centros de enseñanza media son incapaces de dar a los alumnos una formación intelectual aceptable. Los estudios están enfocados como un mero ejercicio memorístico. Sobre todo, el castellano y las matemáticas, que debían formar la base de las enseñanzas, se enseñan, en general, pésimamente²³.

Es poco probable que los profesores de castellano y de matemáticas se sintieran responsables de esa situación. En un estudio sobre la calidad de la enseñanza en el bachillerato (ahora versión BUP, 1975), Torres Albero (1988) escribe:

A pesar de la negativa valoración de la formación que recibieron, los profesores no creen [...] “que en ellos estén los problemas más importantes de la escuela, sino que prefieren señalar como tales la escasez de medios económicos, la falta de interés de padres y alumnos y la baja preparación de estos últimos”. Estas respuestas darían cuenta “de la ausencia de una tensión profesional que situara su propia acción (central dentro del proceso educativo) como responsable en parte, ya por activa, ya por pasiva de la inhibición educativa”.

Este tipo de percepciones no han cambiado en el bachillerato posterior. Mariano Fernández Enguita (2009) señalaba:

La menor observación sobre una eventual responsabilidad individual o colectiva del profesor en el desorden escolar, los malos resultados académicos, la contracultura adolescente o la decadencia de la escuela pública se enfrentará enseguida a su descalificación como argumento neoliberal o privatizador, ataque contra la escuela pública, generalización injustificada, desviación respecto de los verdaderos problemas... y así hasta mil banalidades.

22 Luis PALACIOS: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid: MEC, 1988. Una estimación de la importante labor realizada por el Instituto-Escuela en la formación de profesores puede verse en Viñao (2009).

23 “La enseñanza en el Plan de Desarrollo” en *Cuadernos para el Diálogo*, nº 7. Abril 1964.

Desde dentro del profesorado, Julián Moreiro, catedrático de instituto en ejercicio, ofrecía en las páginas de *Participación educativa* (Moreiro 2009, 2010) un punto de vista más matizado sobre este asunto que recoge el sentir de un sector nada desdeñable del colectivo:

Resulta molesta [...] la condescendencia con que se considera al profesor. Porque esta condescendencia implica un paternalismo “que nace —como todos— de un menosprecio clamoroso y paradójico: el profesorado no tiene ningún pito que tocar en el problema, no puede mejorarlo ni empeorarlo, no merece la pena, pues, pedirle cuentas”. Y los profesores cometen el error “de dejarse ganar por la autocompasión, como creo que está ocurriendo, en vez de delimitar nuestra responsabilidad y asumir las consecuencias de lo que hacemos y de lo que no hacemos, ejercicio imprescindible para dignificar el trabajo”.

La condescendencia de los espectadores y la autocompasión de los actores no ayudan, desde luego, a esclarecer las razones que hacen del profesor una víctima “del sistema”, ni las responsabilidades concretas que tiene en esa deficiente situación. Cierto. Hay algunos aspectos clave, que aquí sólo puedo reseñar, que colocan al profesorado de bachillerato en una situación muy difícil: la contradicción endiablada a que he aludido —se le encomienda el logro de unos objetivos educativos ambiciosos y se le emplaza, al mismo tiempo y con más énfasis, a que explique programas inabarcables de los que sus alumnos han de dar cuenta en exámenes externos— y el irresponsable descuido de su formación inicial —y de su inserción profesional—, tantas veces denunciado, especialmente en lo que atañe a su dimensión pedagógica y práctica (Esteve, 2009).

Pero hay otros factores en que concurren irresponsabilidad administrativa, acción sindical y acomodo del profesorado a unas fórmulas poco exigentes que conducen finalmente a la insatisfacción profesional y a la frustración. Me refiero a una descuidada, rutinaria y poco razonable gestión del tiempo escolar (sistema de cómputo horario del profesorado y distribución rígida de las actividades, jornada “intensiva”...) y del personal de la educación (sistemas de selección y retribución, profesores en “expectativa de destino” durante más de quince años, ausencia de cualquier mecanismo de acogida a los nuevos profesores, criterios de promoción basados fundamentalmente en la antigüedad...) que refuerzan el carácter “universitario” de los institutos en el sentido que la ILE atribuía a este calificativo, se compadecen mal con las necesidades educativas de los adolescentes y dificultan el compromiso de muchos profesores con la institución en la que trabajan (Fernández Enguita, 2009). A ello ha contribuido, también, una acción sindical atenta a conseguir complementos “generalizados” y horarios reducidos, a defender “al colectivo” con un concepto de compañerismo tras el que se amparan muchas veces actitudes individuales de incompetencia y de irresponsabilidad.

En este punto es donde se produce la complicidad del profesorado: horarios cómodos que proyectan los intereses vitales fuera de su trabajo, “profesionalidad” circunscrita

Su ejercicio profesional se ve limitado, además, por el individualismo y la falta de estímulo y control de su trabajo.

a “mi asignatura”, descuido del trabajo en equipo y refuerzo del individualismo como rasgo definitorio de la profesión. Aquí es, también, donde se fragua la insatisfacción. El individualismo se convierte en aislamiento ante las dificultades, y la falta de exigencia y de control en el desempeño del trabajo en una fuente de frustración y desmotivación, como ponía de manifiesto el informe TALIS de la OCDE²⁴.

Conclusión

La insatisfacción permanente en, y con, el bachillerato perdura. Y, como siempre, las miradas se dirigen a los responsables políticos esperando de ellos una reforma más que aporte el equilibrio que han sido incapaces de lograr las anteriores.

Pero el somero repaso a la historia de los planes de estudio del bachillerato que acabamos de hacer nos enseña algo. Apenas la reforma de turno quedaba plasmada en la Gaceta, o en el BOE, comenzaba a plantearse la necesidad de la siguiente. Encarnación González (1988), al estudiar el dilema en que se debate el bachillerato —¿continuación de la enseñanza general? ¿preparación para la universidad?— durante el reinado de Alfonso XIII, da esta elemental y expresiva explicación “*las reformas serán aceptadas o no según el concepto que de la segunda enseñanza se tenga*”.

Por eso, si el análisis aquí hecho sobre los problemas de fondo de la Segunda enseñanza tuviera algún sentido, ése sería que reformar sin actuar sobre ellos es modificar algo pero sin cambiar nada. Hacerlo de verdad requeriría, en primer término, consensos laboriosos entre instituciones, corporaciones y personas dispuestas a anteponer las necesidades educativas de los adolescentes de hoy a sus intereses ideológicos, corporativos o personales. Y después, determinación y mucho trabajo.

Una primera impresión, cuando se piensa en la actual organización del Estado español, es de desánimo. El remedio a los males de la Segunda enseñanza se presenta difícil ante la fragmentación de las competencias y responsabilidades (Ministerio, universidades, y Comunidades Autónomas; sindicatos). Y, sin embargo, si miramos al pasado, encontraremos que los problemas han subsistido con gobiernos democráticos de distinto signo político, con gobiernos autoritarios y dictaduras, con sistemas centralistas, autonómicos y hasta federales. El problema no es ese.

Tal vez, el remedio haya que buscarlo en escalones inferiores, y en tiempos diferentes de los marcados por las convocatorias electorales. Y aquí es dónde tiene sentido analizar experiencias concretas de institutos que funcionan muy bien, y volver sobre la

²⁴ En el estudio TALIS de la OCDE, más de un 60% de los centros, según los profesores españoles, no tienen programa ninguno de formación ni orientación inicial. TALIS (OCDE) 2009. M^o Educación, pp. 18 y 27.

experiencia del Instituto-Escuela, y quizás también sobre las reformas experimentales realizadas en los años ochenta a las que me he referido.

Y sacar las consecuencias oportunas ■

Referencias bibliográficas

- DÍAZ DE LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza media en España 1875-1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE, MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): “La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias”. En PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ, E. (1988): *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universidad Española.
- LORENZO VICENTE, J. A. (2003): *La Enseñanza media en la España franquista (1936-1971)*. Madrid: Editorial Complutense.
- MEC: *Ley general de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, 1976. *LOGSE ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo y normativa complementaria*. Madrid, 1993. *Ley Orgánica de educación (LOE)*. Madrid, 2006.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1993): *El sistema de acceso a la universidad en España: 1940-1990*. Madrid: CIDE, MEC.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975). “El bachillerato en España”. En *La enseñanza en España*, Col.Lectiu d'educacio. Madrid: Alberto Corazón-editor. Serie hoy.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea*, 5ª ed. Madrid: Tecnos.
- TORRES ALBERO, C. (1988): “La calidad de la enseñanza en el bachillerato. Un enfoque sociológico”. *Revista de Educación*, núm. 286.
- UTANDE IGUALADA, M. (Introducción y recopilación) (1964): *Planes de estudio de Enseñanza media (1787-1963)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- UTANDE IGUALADA, M. (1982): “Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)”, *Revista de Educación. La reforma de las enseñanzas medias*. núm. 271.
- VIÑAO, A. (1975): “Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas” *Revista de Educación*. Monográfico.
- (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

- (2007) "Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto". *Revista de Educación*. Número extraordinario en el centenario de la JAE.
- (2009): "La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente". En PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (Coord.): *Profesión y vocación docente*. Presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva.

Breve currículum

Patricio de Blas Zabaleta. Catedrático de Instituto de Geografía e Historia (1969 a 2007). Ha desempeñado el cargo de Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación entre 1983 y 1987 y entre 1992 y 1996. En la actualidad es Consejero y Vicepresidente del CEE.