



## El bachillerato: pasado, presente, futuro

**Antonio Viñao Frago**

*Universidad de Murcia*

**Sumario:** 1. Una previa historia conceptual. 2. La génesis del bachillerato y la configuración del sistema educativo español. 3. Sistemas educativos: procesos y tendencias o fuerzas internas. 4. Un presente capitidismuido. 5. Un futuro incierto.

### Resumen

En este texto se efectúa, primero, una historia conceptual de los términos bachillerato y bachiller que muestra su filiación u origen universitario, y la incorporación tardía a los diccionarios de la Real Academia de la Lengua Española de las acepciones ligadas a la configuración en el siglo XIX del bachillerato como un nivel educativo con naturaleza o entidad propia, aunque con un carácter propedéutico en relación con la universidad. Después se exponen, de modo sumario, la génesis y evolución posterior del bachillerato en el sistema educativo español, enfatizando el papel clave de la reforma de 1970 por lo que se refiere a la ruptura de la originaria estructura dual de dicho sistema, así como las fuerzas o tendencias que se generan, desde una perspectiva general, en los sistemas educativos. Tomando como base dichas fuerzas o tendencias, con sus correspondientes tensiones, seguidamente se muestra el carácter residual del bachillerato en un sistema, como el actual, en el que esta etapa o modalidad educativa de la educación secundaria se ve constreñida por la generalización del proceso escolarizador hasta los 16-18 años, al tiempo que la universidad, centrada en sí misma, se desentiende de un nivel educativo, hoy en peligro de extinción, que en su origen fue una creación o necesidad suya.

**Palabras clave:** educación secundaria, bachillerato, enseñanza media, segunda enseñanza, sistemas educativos, España, siglos XIX-XX.

### Abstract

This text provides a conceptual history of the terms “bachillerato” and “bachiller”, explaining its academic university origins, and the late incorporation into the dictionaries of the Royal Academy of Spanish Language of the meanings related to the 19th configuration of the baccalaureate as an educational, albeit a university-preparatory level, with its own nature

and entity. Then, the genesis and further evolution of the baccalaureate in the Spanish educational system are tackled, emphasizing the key role of the 1970 reform as regards the breakup of the first dual structure of the above system, as well as the internal forces and tendencies that, from a general point of view, arise within the educational systems. On the basis of these forces and tendencies, and their respective tensions, the residual nature of the baccalaureate in such an educational system as the current one is dealt with. An educational system in which this educational modality of secondary education is constrained by the generalization of the schooling process, while the university, only centred on itself, totally disregards this educational level, today endangered, which was originally one of its creations and needs.

**Keywords:** secondary education, baccalaureate, educational systems, Spain, 19th-20th centuries.

### Una previa historia conceptual

Sea porque la historia de los conceptos está, con razón, desde hace algún tiempo de moda; sea porque en los últimos años, cuando me planteo estudiar un tema, una de las primeras cosas que hago es consultar las distintas acepciones de las palabras clave a analizar en relación con el mismo, desde el primer diccionario de la Real Academia Española, el llamado “de Autoridades” (1716-1739), hasta el presente; sea, en fin, porque la conocida tardanza en incluir en el diccionario “oficial” los neologismos —nuevas palabras o significados— no empaña el interés que, como se verá, tiene una tarea de este tipo, el hecho es que el análisis de las variaciones en el tiempo del significado del término bachillerato, y de otros términos afines, constituye una buena introducción al tema objeto de este artículo. En éste, como en otros casos, “la etimología” constituye “un modo de argumentación de alto valor persuasivo” que cumple “una potente función de estrategia argumentativa” (Castello y Mársico, 2005: 18 y 19).

Por de pronto, el actual significado académico de la voz “bachillerato”, claramente deudora del pasado, no parece corresponder a su realidad. En efecto, en su versión más reciente, el diccionario de la Real Academia define al bachillerato, en su primera acepción, como aquellos “Estudios de enseñanza secundaria que preceden a los superiores”, y en su segunda acepción como el “Grado o título académico que se obtiene al concluir dichos estudios”. Ambas acepciones modificaron en la edición de 2001, poniendo en parte al día, las que figuraban desde el diccionario de 1924—“Grado de bachiller” y “Estudios necesarios para obtener dicho grado”—, que, a su vez, había ampliado las acepciones más estrictas de los diccionarios de 1869 —“El grado de bachiller”— y 1780 —“El grado y ejercicio de bachiller”— que fue el primero en el que figuró la voz “Bachillerato”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>La voz “bachillerato” aparece asimismo en el *Diccionario Castellano con las Voces de las Ciencias y Artes y sus correspondientes en las 3 lenguas francesa, latina e italiana* del jesuita Esteban de Terreros y Pando, publicado en los años 1786-1793 pero comenzado a escribir antes de 1750 y concluido en 1765 (Corominas y Pascual, 1980, I: 450 y LXIII).

*Las dos acepciones “oficiales” de “bachillerato” son deudoras, en parte, del pasado. Responden a una situación que fue desde su creación, y hasta fechas recientes, la habitual: el bachillerato era la única vía de acceso a la universidad.*

La edición de 2001 del diccionario de la Real Academia puso al día, como he dicho, el significado del término bachillerato al calificarlo como “Estudios de enseñanza secundaria que preceden a los superiores”. Unos “estudios” más entre otros, los de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional, que también forman parte de dicha enseñanza. Pero lo hizo sólo en parte. Más correcto hubiera sido decir “Estudios de enseñanza secundaria que usualmente [o normalmente, comúnmente, tradicionalmente] preceden a los superiores”, pues, como es sabido, también puede accederse a los estudios superiores desde la formación profesional o, incluso, a través de las pruebas para mayores de 25 años, aunque estas dos vías no sean las habituales ni las tradicionales. Lo mismo puede decirse de la segunda acepción —“Grado o título académico que se obtiene al concluir dichos estudios”—, ya que incluye también el título o grado que se obtiene al finalizar los ciclos de formación profesional. En síntesis, las dos acepciones “oficiales” son deudoras, en parte, del pasado. Responden —repito, en parte— a una situación que fue desde su creación, y hasta fechas recientes, la habitual: el bachillerato era la única vía de acceso a la universidad. Como afirmaba Giner de los Ríos en 1897, la única finalidad académica de la “segunda enseñanza” —léase bachillerato— era propedéutica: preparar a “un grupo social restringido” para “las carreras universitarias”. De ahí, añadía, que

no sólo se halla separada de la primera [enseñanza] bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (más tarde, de Filosofía), 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 de su profesorado (Giner de los Ríos, 1924: 17).

No menos reveladora de un pasado que sigue estando ahí, en el presente, es la historia “oficial” de la voz “bachiller”. En su edición más reciente el diccionario de la Real Academia incluye cuatro acepciones. De la primera —“Persona que ha cursado o está cursando los estudios de enseñanza secundaria”—, presente sólo a partir del año 2001, puede afirmarse lo ya dicho en relación con la voz “bachillerato”: supone una actualización parcial de su significado. Parcial porque, como es obvio, se puede haber cursado o estar cursando la enseñanza secundaria sin haber cursado o estar cursando el bachillerato. La segunda y tercera acepción —“Persona instruida y experta” y “Persona que habla mucho e impertinentemente”—, se oponen tanto en el significado como en lo relativo a su inclusión en el diccionario de la Real Academia. Lo de “persona instruida y experta” figura desde el diccionario del año 2001, no antes. Lo de “persona que habla mucho e impertinentemente” tiene una larga presencia. Nada más y nada menos que desde el diccionario de Autoridades de 1770 en el que, de la voz “Bachillerbachillera”, se dice que “Comúnmente o por desprecio se llama así al que habla mucho fuera de propósito”<sup>2</sup>. Un significado que, junto al similar de otras voces hoy inusuales y desaparecidas del diccionario, como “Bachillería”, “Bachillerejo” o “Bachillerear”, ha

<sup>2</sup> Con la acepción “pedante” está ya en Cervantes (Corominas y Pascual, 1980, I: 450).

seguido estado presente en los sucesivos diccionarios. La cuarta acepción, la que ahora nos interesa, es de índole histórica, no actual: “Persona que ha recibido el primer grado académico que se otorga a los estudiantes de facultad”.

Esta cuarta acepción, en efecto, figuraba ya en el diccionario de Autoridades de 1726 que, a su vez, la había tomado del *Tesoro de la lengua castellana o española* de Covarrubias de 1611<sup>3</sup>. En el diccionario de Autoridades, junto a la segunda acepción —“Se llama [Bachiller] el que ha recibido el grado de Bachiller en cualquiera de las facultades que se enseñan en las Universidades o Estudios Generales”—, figuraba una primera que decía:

El primer grado que se da en las Universidades a los que han oído y estudiado alguna facultad: como Artes, Theología, Leyes, Cánones, Medicina, después de haber cursado en ellas el tiempo determinado para recibirle. Viene del Latino *Baccalaureus*, que es lo mismo que laureado con bacas, porque a los que recibían estos grados en lo antiguo los coronaban con laurel con las frutillas o bacas que lleva.

Esta acepción, sintetizada y erróneamente modificada en el diccionario de 1770 —“La persona que ha recibido el primer grado en alguna de las facultades mayores”—, no sería sustituida hasta 1843 por otra acorde con la realidad —“El que ha recibido el primer grado en alguna facultad”—, al incluir a los bachilleres de la facultad menor o de Artes, que sería justamente la que había dado origen al bachillerato. Y habría que esperar hasta 1914, cuando el bachillerato o segunda enseñanza llevaba ya unos ochenta años de existencia, para que la voz bachiller se restringiera a quienes habían “obtenido el grado que se concede al terminar la segunda enseñanza”, conservando, desde un punto de vista histórico, su acepción tradicional: “Persona que ha recibido el primer grado académico que se otorgaba antes a los estudiantes de facultad, y que ahora se concede en las de Teología y Derecho Canónico en los Seminarios”.

*Habría que esperar hasta 1914 para que la voz bachiller se restringiera a quienes habían “obtenido el grado que se concede al terminar la segunda enseñanza”.*

Las reminiscencias o huellas de ese origen universitario del grado de bachiller subsistirían todavía durante largo tiempo en los diccionarios de la Real Academia. Por ejemplo en el de 1927, al calificarse como “bachiller en artes” a quienes obtenían el grado de bachiller tras finalizar la segunda enseñanza. Una calificación todavía presente en el diccionario de 1956, que sería sustituida en 1970 por la de “persona que ha recibido el primer grado académico” —que persiste en el de 1992—, sin tener en cuenta la existencia, al menos desde 1966, del certificado de estudios primarios o considerando, tal vez, que éste no era un grado académico.

<sup>3</sup> De acuerdo con Corominas y Pascual (1980, I: 450), el uso de la voz “bachiller”, procedente del francés *bachelier* o “joven que aspira a ser caballero”, que, a su vez, procedía del latín “*baccallaris*”, aparece ya documentado a principios del siglo XV. Desde luego, ya está presente en “el primer diccionario, en sentido estricto, con el español como lengua de partida”, el *Dictionarium ex hispaniense in latinum sermonem* (¿1495?) de Nebrija y, con la acepción de “primer título de ciencia que dan en la universidades de España”, en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés de 1535 (Nieto Jiménez y Alvar Ezquerro, 2007, I: LXIV y II: 1367-1368).

## La génesis del bachillerato y la configuración del sistema educativo español

La persistencia, en esta historia entre conceptual y académica, del origen y significados de los términos bachillerato y bachiller, no es sino el reflejo, tardío y sedimentado en el tiempo, de su filiación universitaria. Una filiación presente en su génesis, ya desligado en parte de la universidad, como nivel educativo. La segunda enseñanza o bachillerato como nivel educativo fue, en efecto, una creación del liberalismo decimonónico y, como tal creación, una de las piezas clave en la formación y articulación del sistema educativo español que tendría lugar en los años 1834-1857 (Puelles, 1996 y 2010; Viñao, 2010). Un sistema educativo, como tantas veces se ha dicho, de carácter dual. Es decir, con dos mundos totalmente separados —tres si incluimos a los que quedaban fuera de dicho sistema—: la enseñanza primaria, por un lado, y la segunda enseñanza y la universidad, por otro. Al margen de estos dos mundos, que constituían la estructura básica del sistema recién configurado, existían, bajo el cajón de sastre de “enseñanzas especiales”, una serie de estudios de índole profesional de nivel medio y superior. De este modo, el bachillerato o segunda enseñanza se creó como la única vía de acceso legal a la universidad, aunque en bastantes casos, como ha demostrado Carles Sirera en un reciente estudio, no todos los que finalizaran sus enseñanzas obtuvieran el título de bachiller, ni todos los bachilleres accedieran después a la universidad (Sirera, en prensa). Una vía, además, restringida a una reducida elite masculina que, por lo general, nunca coincidía en las mismas aulas con quienes cursaban en todo o en parte la enseñanza primaria, ya fuera por asistir a centros privados o a las escuelas preparatorias de los Institutos de segunda enseñanza desde los 5 o 6 años hasta su ingreso en el bachillerato a los 9 o 10 años, ya fuera por educarse, en esas edades, con preceptores privados y en su domicilio.

Si en lo dicho, y en su configuración inicial, el sistema educativo español no se diferenció básicamente del de los países de su entorno, no sucedió así en su evolución posterior. En España, pese a los intentos de los reformistas krausistas en 1868, y de Romanones en 1901, de crear un bachillerato “moderno” o “técnico” —algo ya existente, por ejemplo, en Francia y Alemania desde la segunda mitad del siglo XIX— junto al clásico o tradicional, habría que esperar a 1949 para que apareciera, y con escaso éxito, un bachillerato laboral. Asimismo, en España tampoco puede hablarse, hasta finales de la década de los 60 del siglo XX, del desarrollo de una enseñanza primaria superior con entidad propia y suficiente fuerza, que finalizara con un título o grado académico, como había tenido lugar en Francia desde finales del siglo XIX. De ahí que fracasaran, en 1930 y 1966, los intentos legales de establecer una vía de acceso desde la enseñanza primaria al tercer curso de bachillerato.

*En España habría que esperar a 1949 para que apareciera, y con escaso éxito, un bachillerato laboral.*

Aunque en 1949 se creara el ya mencionado bachillerato laboral, y aunque en 1955 la Ley de Formación Profesional Industrial estableciera tres nuevos períodos formativos

*La ruptura del sistema dual en España no tendría lugar, de forma clara y efectiva, hasta la Ley General de Educación de 1970.*

desde los 12 a los 19 años —preaprendizaje, oficialía y maestría—, puede afirmarse que, tanto de hecho como legalmente, la ruptura del sistema dual en España no tendría lugar, de forma clara y efectiva, hasta la *Ley General de Educación* de 1970. Ello explica que las quejas, reclamaciones o lamentos de una parte del profesorado de educación secundaria por la desaparición del bachillerato tradicional, y su transformación en lo que es actualmente —una etapa o modalidad de la educación secundaria de dos años de duración que ya no constituye la única vía de acceso a la universidad—, se remonten en el tiempo a dicha disposición, causa y origen, a su criterio, de muchos de los males actuales de la educación secundaria y de la enseñanza en general. Unos males agravados, sin duda, por la nueva estructura del sistema educativo, y de este nivel en particular, establecida por *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990. Aclarar y analizar esta cuestión requiere, no obstante, efectuar una serie de precisiones sobre lo que son los sistemas educativos y su dinámica o fuerzas internas.

### **Sistemas educativos: procesos y tendencias o fuerzas internas**

La formación del sistema educativo español —un proceso iniciado a finales del siglo XVIII y en los primeros años del XIX, configurado a mediados del XIX y consolidado, en su forma actual, en la segunda mitad del XX— implicó, entre otras cosas y como en otros países, la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal, relacionadas entre sí y diferenciadas mediante una estructura formada por modalidades de enseñanza, niveles, etapas, ciclos y cursos, con sus requisitos de entrada, más o menos estrictos, en cada uno o en algunos de ellos, y sus pruebas y acreditaciones o grados académicos finales en algunos casos. Dicha configuración estructural generó, también como en otros países, una serie de procesos y fuerzas o tendencias internas. Entre los procesos destacan los de sistematización, inclusión/exclusión y segmentación vertical (graduación) y horizontal (existencia de ramas u opciones paralelas). Entre las fuerzas o tendencias internas, las más relevantes son la presión propedéutica de los niveles, etapas, ciclos o cursos superiores sobre los inferiores; la tensión entre cada modalidad, nivel, etapa, ciclo o curso y los que le preceden, siguen o corren en paralelo; la existencia de modalidades e instituciones modelo; y la formación de culturas académico-escolares (Viñao, 2002: 44-81). El análisis de lo que ha sido, de lo que es y de lo que puede ser en el futuro el bachillerato ha de ser efectuado teniendo en cuenta estas tendencias o fuerzas internas.

### **Un presente capitidisminuido**

En el canto XII de la *Odisea*, Circe advierte a Odiseo de que, tras lograr pasar de largo las Sirenas, sin caer bajo el hechizo de su canto, tendrá que enfrentarse a dos peligrosos escollos. En una oscura gruta de uno de ellos habita Escila, un monstruo de seis largos cuellos con una espantosa cabeza con tres filas de dientes en cada una. Si se aproxima a Escila para evitar a Caribdis —oculta en el otro escollo—, que tres

veces al día sorbe y echa agua creando un remolino que succiona las naves que a ella se acercan, entonces el monstruo devorará con cada cabeza un hombre. Odiseo debe elegir, pues, entre acercarse a Caribdis y perecer todos o a Escila, pasando lo más rápido posible, pero sacrificando seis de sus hombres. Cuando le pregunta a Circe si podrá escapar de la funesta Caribdis, y rechazar también a Escila en el momento en que intente dañar a sus seis compañeros, la respuesta es clara y terminante: ante ella no hay escapatoria o defensa alguna, y si Odiseo intenta hacerle frente, lo más probable es que se lance por segunda vez y que le arrebatase otros seis hombres. Al final, Odiseo sorteó a Caribdis aproximándose a Escila que devora a seis de sus hombres. Éste será el tributo que tendrá que pagar para poder proseguir, sano y salvo, su viaje hacia Ítaca.

*El bachillerato brega por conservar, en la medida de lo posible, su identidad y carácter tradicional.*

El bachillerato, habiendo pagado su tributo a Escila, sobrevive de momento sin ser engullido por Caribdis. Condenado irremisiblemente a maniobrar entre ambos escollos, brega por conservar, en la medida de lo posible, su identidad y carácter tradicional. Comprender y analizar su capitivismo presente y su incierto futuro exige situarlo en el contexto de lo ya dicho sobre los sistemas educativos y su dinámica interna; es decir, de las fuerzas o tendencias que se generan en el interior de dichos sistemas.

Todo nivel, etapa, ciclo o curso está en tensión, como acaba de decirse, entre el o los que académicamente le preceden y el o los que le siguen (o, de otro modo, con los que ocupan una posición paralela). Esta tensión existe, por ejemplo, entre la educación infantil y la primaria. Muestra de ello son las múltiples controversias sobre el paso de una a otra o acerca de los objetivos, el carácter, el currículum y la formación del profesorado de ambos niveles educativos, así como sobre la finalización de una y el inicio de la otra. Según las decisiones que se adopten en relación con dichos aspectos, hablaremos de “infantilización” —en otras épocas “preescolarización” o “parvulización”— de la educación primaria o de una “primarización” —en este caso suele decirse “academización”— de la educación infantil, como consecuencia de la presión propedéutica que todo nivel, etapa, ciclo o curso ejerce sobre el que le precede. Lo mismo puede decirse de la relación entre la educación primaria y el bachillerato. Así, había quienes, desde una perspectiva crítica, hablaban de “egebeización” del bachillerato cuando se referían a la segunda etapa de la educación general básica (EGB). Es decir, a la “entrega” o “paso” a la educación general de los tres primeros cursos del bachillerato —y de los dos años de preaprendizaje de la formación profesional— que se produjo tras la reforma de 1970. Y quienes, también desde una perspectiva crítica o no, hablan de una cierta “bachilleratización” o “academización” para referirse al proceso de introducción en la enseñanza primaria de la noción de curso académico con sus exámenes de promoción en la década de 1960 (Viñao, 2001), o a la segunda etapa de la EGB en comparación con la extinta enseñanza primaria superior; o quienes aplican hoy ambos términos, tras la reforma de 1990, a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), parte de la cual correspondía antes a la EGB y se impartía en los centros de este nivel educativo.

*La tensión que se da en el bachillerato no es solo estructural. Afecta a las culturas académicas, a la existencia de instituciones que se toman como modelo, al encaje orgánico y funcional del profesorado y a los órganos de gestión.*

Esta tensión no es sólo estructural. Afecta, por un lado, a las culturas académicas o escolares; es decir, a las formas de hacer y de pensar, a las mentalidades y prácticas del profesorado sedimentadas a lo largo del tiempo y, sobre todo, en el caso del bachillerato, a la carga “genética” o fundacional del mismo. Por otro, afecta también a la existencia de instituciones que se toman, en cada sistema educativo, como modelo a seguir por otras de la misma o de diferente índole. Y, en tercer lugar, a una cuestión no menos relevante que las dos anteriores: al encuadre o encaje orgánico y funcional del profesorado y órganos de gestión académica, administrativa y profesional de cada nivel educativo. Un punto, este último, en el que la reforma de 1970, supuso, en el bachillerato o segunda enseñanza, el inicio, completado posteriormente, de la integración de dicha gestión y de los órganos que la llevaban a cabo —inspección de enseñanza media, direcciones y equipos directivos de los institutos de bachillerato—, en los órganos de gestión del resto de las llamadas enseñanzas no universitarias: primero, en las direcciones provinciales del Ministerio de Educación, y más tarde en las Consejerías de Educación correspondientes. El resultado final ha sido la plena fusión administrativa del profesorado de la segunda enseñanza con el resto del profesorado no universitario; la regulación conjunta y uniforme, con escasas peculiaridades, de la estructura, organización y funcionamiento de los institutos con el resto de los centros docentes no universitarios; y, en definitiva, la materialización orgánica y funcional del paso desde una enseñanza considerada preuniversitaria a otra calificada, junto con otras, de no universitaria. Es decir, la pérdida, mediante el recurso a una caracterización negativa —a lo que uno no es—, de la identidad propia, aunque dicha identidad estuviera ligada previamente, a modo de apéndice propedéutico, a otro nivel educativo. Y con dicha pérdida, a la devaluación del estatus académico del bachillerato, y el de su profesorado, en el conjunto del sistema educativo.

Una simple revisión, siquiera superficial, de los distintos escritos —libros, folletos, instancias, informes, recomendaciones, reclamaciones, etc.— de buena parte del profesorado de bachillerato desde 1970 hasta hoy —tengo a la vista un buen número de ellos— muestra la existencia y persistencia de una serie de quejas o peticiones que, en síntesis, se refieren a su brevedad —tres cursos en el plan de 1975 con un curso más de orientación universitaria, y dos tras la reforma de 1990, frente a los tradicionales seis o siete cursos que hasta 1970 tuvo el bachillerato desde su creación—, así como a la necesidad de introducir un examen de ingreso y, en definitiva, a la pérdida de identidad de este tipo o nivel de enseñanza. Así mismo, son frecuentes, aunque en menor medida, las propuestas favorables al establecimiento de un bachillerato selectivo desde los 12 a los 18 años, “para todo el que quisiera (y para nadie más)” (Moreno Castillo, 2006: 53), y de una prueba final, independiente de la universidad, para la obtención del título de bachiller<sup>4</sup>. Es decir, de una prueba no diseñada, controlada o efectuada, en todo o

4 Además, en el caso de que se mantenga la actual estructura y no se implante un “bachillerato largo”, hay quien pide el establecimiento de otra prueba al final de la Educación Secundaria Obligatoria —se supone que para acceder al bachillerato—, según se decía en el manifiesto. *Por una vuelta al sentido común en la enseñanza*, elaborado por Ricardo Moreno Castillo, suscrito por 3.484 profesores más, presentado el 10 de abril de 2010 en el Ateneo madrileño, y publicado en la sección de cartas al director de *El País* el 14 de junio de dicho año.

en parte, por profesores universitarios sino por profesores de bachillerato o, en todo caso, de educación secundaria, tal y como, por poner un ejemplo cercano en el tiempo, se establecía en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 2002. Una decisión, esta última, en la que, como he tenido oportunidad de decir en algún momento, se aprecia la mano de un determinado sector de ese profesorado de educación secundaria conocido como la “promoción de 1977” (Estruch, 2001). Una promoción o generación, hoy recién jubilada o a la espera de la jubilación, que tanto contribuyó en los años 80 a modificar la vida interna de los institutos y la enseñanza en el bachillerato (Cuesta y Molpereres, 2010: 210-302), sin cuyo estudio —el de sus trayectorias y características personales, profesionales e ideológicas— no es posible entender los cambios y la evolución del bachillerato y de la educación secundaria en las tres últimas décadas, o las posiciones del profesorado de este nivel educativo frente o en relación con la reforma de 1990.

Sin ir más lejos, en un libro de reciente aparición (Menor y Moreiro, 2010: 49, 63, 88-89, 100-101, 139, 246), los principales protagonistas de la reforma experimental de las enseñanzas medias de 1983-87 —otro sector de esa “promoción de 1977”— nos recuerdan, en distintas ocasiones, que la enseñanza media que propugnaban constaba de un ciclo unificado y obligatorio de dos cursos, para quienes tuvieran 14 y 15 años, y de un ciclo posterior no obligatorio de tres cursos para los de 16 a 18 años, con una “prueba final homologada” que luego, ante la oposición de la universidad, no llegó a efectuarse. Incluso, en palabras del principal responsable político de dicha reforma, la propuesta iba más lejos: una secundaria comprensiva y obligatoria de cuatro cursos, de los 12 a los 16 años, y un bachillerato de tres cursos que finalizaba a los 18/19 años. Algo que, desde un punto de vista estructural recordaba “vagamente”, según dicho responsable, al plan de estudios de 1953 —el anterior a la reforma de 1970—, y que después sería el adoptado, en cuanto a la secundaria obligatoria, por la reforma de 1990 (Segovia, 2010: 63).

### **Un futuro incierto**

¿Constituye esta modalidad de la actual educación secundaria llamada bachillerato, el último refugio o lugar de un modelo de sistema educativo que ya ha desaparecido y del que todavía quedan estructuras y modalidades de enseñanza cuyo futuro no es fácil prever? ¿Son, quienes en él se hallan como profesores o alumnos, los últimos restos de un tipo de enseñanza llamada a desaparecer? Si, como parece, la contienda entre el antiguo modelo dual de sistema educativo y el que ha venido a sustituirle no ha terminado todavía ¿hasta cuándo persistirá la actual situación y la permanencia de ese residuo del modelo dual que es el bachillerato?.

La cuestión no es extemporánea ni banal. Por un lado, la extensión en el tiempo del derecho a la educación como derecho social, opuesto a toda medida estructural

*La prolongación de la escolarización obligatoria y el paso desde el bachillerato de elite a la educación secundaria para todos han hecho realidad la concepción institucionista que distinguía dos esferas en la educación: la general y la especial o profesional.*

claramente selectiva y, como consecuencia de dicha extensión, la prolongación de la escolaridad obligatoria o deseada hasta los 16 o 18 años, y el paso, en la España del siglo XX desde el bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (Viñao, en prensa), han hecho realidad, en parte y desde un punto de vista estructural, la concepción gineriana e institucionista<sup>5</sup> que distinguía dos “esferas” en la educación: la “general”, para formar al ser humano de modo integral, “en la unidad y armonía de todas sus fuerzas”, y la “especial o profesional” que lo prepara “para el desempeño de una función social determinada” (Giner de los Ríos, 1927: 161). Una concepción que, a juicio de los institucionistas, implicaba la “refundición de la primera y la segunda enseñanza” (Giner de los Ríos, 1922: 36), por formar ambas la educación “general”, y, por tanto, corresponder

a un mismo proceso del que, a lo sumo, constituyen dos grados, bastante difíciles de distinguir, enlazados solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos” (Giner de los Ríos, 1924: 16-17).

La escolarización generalizada hasta los 16 años con tendencia a extenderse hasta los 18, podía haberse llevado a cabo, desde un punto de vista estructural, al menos de dos maneras. Una era configurando una escuela común o básica desde los 6 a los 16-18 años —un camino abierto, quizás inadvertidamente, por la reforma de 1970 y después dejado a un lado—. Otra, acorde con la configuración de los cuerpos docentes en España, era la de la reforma de 1990: entregando a la educación secundaria la escolarización desde los 12 a los 16-18 años. Esta última solución podía parecer, en principio, que contentaba tanto a quienes reclamaban la ampliación del bachillerato como a las facultades universitarias en las que se formaba el futuro profesorado de educación secundaria. De hecho era, sin embargo, un caballo de Troya que, una vez introducido en la educación secundaria, iba a demoler el bachillerato tradicional abriendo un futuro incierto al mismo. Y no sólo porque lo redujera a dos años, sino porque implicaba a la larga la generalización de la escolarización hasta los 18 años como un objetivo de las políticas educativas que estaban por venir. Y ello aunque desde posiciones neoconservadoras se propugne, como en ocasiones se hace, la reducción de la escolaridad obligatoria hasta los 12 o, a lo sumo, 14 años (Martínez López Muñiz, 2001: 332), ya que una cosa es la obligatoriedad legal y otra, bien diferente, la generalización social de la escolarización.

*La generalización de la escolarización, junto a la pérdida por el bachillerato de su doble carácter de vía selectiva y exclusiva hacia la universidad, implica un replanteamiento de la existencia y naturaleza del actual bachillerato.*

Dicho objetivo, el de la generalización de la escolarización hasta los 18 años, junto a la pérdida por el bachillerato de su doble carácter de vía selectiva y exclusiva hacia la universidad, y su progresivo distanciamiento del mundo universitario, implica necesariamente un replanteamiento de la existencia y naturaleza del actual bachillerato. Un replanteamiento abocado estructuralmente, más tarde o más temprano, a su

<sup>5</sup> Institucionista: persona perteneciente o afín a la Institución Libre de Enseñanza.

integración en la educación secundaria general como un itinerario más, o una serie de itinerarios, o a la configuración de una amplia y diversificada oferta o menú formativo, sobre todo a partir de los 15-16 años, y al establecimiento de fórmulas flexibles para combinar escolarización y trabajo a partir de los 16 años. Es decir, a la disolución del bachillerato en el seno de la educación secundaria para todos.

En la otra orilla del bachillerato se halla un polifónico mundo universitario que progresivamente se ha ido desentendiendo del apéndice propedéutico que creó; que le ha impuesto sus propios criterios e intereses —los de quienes en él se hallan—, no siempre coincidentes con los de la segunda enseñanza; y que, cerrándose y replegándose en sí mismo, se ha negado a facilitar el natural paso del profesorado desde la segunda enseñanza a la universidad dando preferencia en el camino hacia la docencia universitaria, contra toda lógica, a los recién licenciados o graduados sobre los que en su día salieron de sus aulas y ya poseen una práctica profesional como docentes y, en más de un caso, como investigadores<sup>6</sup>. Un aspecto, este último, reforzado por las regulaciones recientes del doctorado, en especial por las innecesarias limitaciones temporales impuestas al mismo.

Ambas enseñanzas han seguido caminos diferentes. Así, mientras en la educación secundaria y en el bachillerato se ha evolucionado hacia la estabilidad de un cuerpo de disciplinas numéricamente similar al tradicional —y no muy diferente, en cuanto a las materias consideradas básicas—, que exige una formación por amplias áreas de conocimiento, uno de los rasgos que caracterizan la evolución del mundo universitario es la multiplicación y diversificación del número de facultades, de áreas de conocimiento, de titulaciones y de disciplinas, así como la volatilidad de muchas de estas últimas o su sustitución por temas o cuestiones que, con la misma o diferente denominación, pueden cambiar de un año para otro. Si en la segunda enseñanza se ha tendido a la generalización, dentro de un cuerpo disciplinar ya de por sí estable o poco modificable, en la universitaria se ha evolucionado hacia la fragmentación y la especialización. En cierto modo, puede decirse que el ámbito académico que mejor se presta actualmente al estudio de la historia de las disciplinas escolares (Viñao, 2006) es, por excelencia, la educación secundaria, y en especial el bachillerato, junto, en el ámbito universitario, con aquellas facultades más tradicionales, como la de Derecho, cuya estructura disciplinar ha experimentado escasas modificaciones.

Lo que realmente está interesada en controlar la universidad como institución, no es tanto lo que sucede en la educación secundaria en general, y en el bachillerato en particular —salvo como campos o salidas profesionales de sus graduados—, cuanto en la prueba

---

<sup>6</sup> No hay que olvidar además que buena parte de los licenciados con mejor expediente académico optaban, y optan, por las oposiciones a profesor de bachillerato o educación secundaria como una solución a corto plazo, antes que por iniciar una carrera docente universitaria incierta, de precariedad prolongada, mal pagada en sus inicios y sujeta a filias y fobias personales y académicas.

selectiva de entrada o acceso a la misma. Una prueba que sólo sirve para establecer un orden o prioridad en la elección de los estudios universitarios, pero que tampoco plantea problemas en sí misma dado:

- El alto porcentaje de quienes la superan.
- La existencia de titulaciones-escoba que recogen todos aquellos alumnos que, por su baja puntuación en dicha prueba, no pueden cursar los estudios que desean —satisfaciendo así la demanda social de estudios universitarios a precios políticos de las clases populares y media—, aún cuando su empleabilidad futura sea nula o escasa.
- La existencia asimismo de algunas universidades privadas —no todas, como es obvio y por fortuna, encajan en este negativo retrato, pero basta con que existan unas pocas de este tipo— en las que los vástagos de lo que en el siglo XIX se llamaban las clases acomodadas, que hayan obtenido asimismo una baja puntuación en la prueba de selectividad, pueden adquirir, por un módico precio para las finanzas familiares, un título que les abre las puertas de un mundo profesional en el que desenvolverse sin problemas gracias a sus relaciones y vínculos familiares o sociales.

*El bachillerato constituye un lugar privilegiado para el estudio de un modelo o modo de educación y de una cultura académica ya prácticamente ausente de la universidad.*

El bachillerato, circunscrito a un territorio cada vez más reducido, presionado desde abajo por la generalización de la escolarización, con unas señas de identidad cuestionadas por la pérdida de la exclusividad como vía de acceso a la universidad, y la asignación de objetivos contrapuestos o difícilmente conciliables con aquél que le dio vida y sentido, subsiste en su larga travesía entre Escila y Caribdis. Ha pagado su tributo, en forma de cursos, a Escila. Al mismo tiempo, temeroso de ser succionado por Caribdis, persiste en el intento de preservar un modo de educación, una cultura escolar y académica propia de un modelo de sistema educativo periclitado, hasta el punto de poder decirse del mismo que constituye un lugar privilegiado para el estudio de un modelo o modo de educación y de una cultura académica ya prácticamente ausente de la universidad. No es la primera vez, ni será la última, que un órgano o entidad sigue subsistiendo pese a haber dejado de cumplir aquella función para la que fue creado. Para los historiadores el bachillerato es hoy, sin duda, el espacio que mejor permite rastrear, en vivo y en directo, las huellas o restos de un modo o modelo tradicional —no por ello peor o mejor— de enseñanza en peligro de extinción. Un modo o modelo que ya figuraba, con su propio nombre, en el diccionario de la Real Academia de 1780. Ello por no aludir al término “bachiller” ya presente, con el significado de primer título que conferían las universidades en España, en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés de 1535 ■

### Referencias bibliográficas

CATELLO, L. A. y MÁRSICO, C. (2005): *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira.

- COROMINAS, J. y PASCUAL, J. A. (1980): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Editorial Gredos.
- CUESTA R. Y MOLPECERES, A. (2010): *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca: I.E.S. Fray Luis de León de Salamanca.
- ESTRUCH, J. (2001) “La promoción de 1977 (I)” y “La promoción de 1977 (y II)”. *Escuela Española*, 3.506, 20 de septiembre, pp. 19-20, y 3.507, 27 de septiembre, pp. 14-15.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1922 [1880]): “El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza”. En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. VII, pp. 19-53.
- (1924 [1897]): “Grados naturales de la educación”. En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. X, pp. 13-25.
- (1927 [1892]): “Nota sobre la segunda enseñanza”. En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. XVII, pp. 161-175.
- MARTÍNEZ LÓPEZ MUÑIZ, J. L. (2001): “Ejes para una reforma”. En GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. y MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (Coords.): *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, pp. 325-346.
- MENOR, M. y MOREIRO, J. (Coords.) (2010): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- MORENO CASTILLO, R. (2006): *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.
- NIETO JIMÉNEZ, L y ALVAR EZQUERRA, M. (2007): *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*. Madrid: Arco Libros.
- PUELLES, M. de (1996): “Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria”. En PUELLES, M. de (Coord.); BLAS, P. de y PEDRÓ, F.: *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Editorial Horsori, pp. 13-30.
- (2010): “La reforma experimental de las enseñanza medias: contexto, balances y perspectivas”. En MENOR, M. y MOREIRO, M. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 221-253.
- SEGOVIA, J. (2010): “La reforma de las enseñanzas medias: el marco político”. En MENOR, M. y MOREIRO, M. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas*

*medias (1983-1987). Crónica de una ilusión.* Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 35-70.

SIRERA, C. (en prensa): *El bachillerato en el Instituto provincial de Valencia, 1859-1902.* Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

VIÑAO, A. (2001): "Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?". En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.* Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, pp. 537-551.

— (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

— (2006): "Historia de las disciplinas escolares". *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269.

— (2010): "El sistema educativo español: evolución histórica". En IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria.* Barcelona: Editorial Graó, pp. 13-33.

— (en prensa): "Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)". En VICENTE y GUERRERO, G. (Ed.): *Historia de la Enseñanza Media en Aragón.* Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

### Breve currículum

**Antonio Viñao Frago** es doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) desde 1996 al año 2000 y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) entre los años 2001 y 2005. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita (la lectura y la escritura como prácticas socioculturales), de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, libros de texto) y de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas.

De entre sus libros publicados destacan los siguientes: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Alfabetização na sociedade e na história. Vozes, palavras, textos* (1993), *Espacio y tiempo. Educación e Historia* (1996), *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)* (1996), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa* (1998), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la*

*España del siglo XX* (2004). Además ha coordinado los siguientes libros o números monográficos de revista: «Cultura, ideología y prácticas sociales», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 6 (1986); *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (1997); “El espacio escolar en su perspectiva histórica”, *Historia de la Educación*, nº 12-13 (1993-1994); “Higienismo y educación (siglos XVIII-XX)”, *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 20 (2000), y “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. En el centenario de la JAE”, *Revista de Educación*, número extraordinario (2007).