

LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN ESPAÑA. DEL BACHILLERATO TRADICIONAL-ELITISTA AL TECNOCRÁTICO DE MASAS

Raimundo Cuesta (Feducaria-Salamanca)

Madrid, Facultad de Educación, UNED, 16 de julio de 2013

Texto de la conferencia pronunciada en el taller sobre *Historia y patrimonio de la enseñanza secundaria. Congreso internacional euro-iberoamericano sobre la formación del profesorado de educación secundaria*

Guión

1.-La educación y su sombra. Sistema y campo

2.-El bachillerato como pieza clave del sistema educativo: el modelo tradicional elitista

3.-El Bachillerato en la España del siglo XX: la transición hacia el modo de educación tecnocrático de masas y la redefinición social y pedagógica de su identidad

1.-La educación y su sombra. “Sistema” y “campo”

M. Foucault, al estudiar la génesis de las sociedades disciplinarias en su celeberrimo *Vigilar y castigar*, mostraba cómo las luces de la modernidad que trajeron la idea libertad fueron coetáneas de los mecanismos y ortopedias sociales que implantaron diversas formas de encierro. Es ya un tópico señalar la abismal diferencia entre lo que las palabras prometen y lo que son las prácticas sociales (una de las cuales es el propio lenguaje). El campo de la educación está sembrado en su historia de usos lingüísticos que embellecen realidades más bien sórdidas. Los conceptos político-sociales actúan explicando a la vez que justificando ideológicamente el mundo de referencia. Así, *educación*, concepto nuclear de la *gramática ideológica de la modernidad*, constituye parte sustancial de la constelación conceptual (*civilización, cultura, progreso, etc.*) que realiza la constitución lingüística de nuestro mundo, la cual, a su vez, sufre una profunda mutación y aceleración (*Sattelzeit*), tiempo-bisagra en la segunda mitad del siglo XVIII con la aparición de nuevas significaciones, que modifican el ámbito de la

experiencia humana y crean nuevos horizontes de esperanza (Koselleck, *Futuro pasado...*, 1993, p. 110). Sin duda, en las postrimerías del Antiguo Régimen se atravesó una especie de umbral de la modernidad como fruto del ascenso de la burguesía, los primeros pasos de la industrialización y la inicial expansión del sistema capitalista y la extensión tentacular de los Estados nacionales. Ahí cobra su pleno sentido *educación*, una de los conceptos-heraldos de futuro que se va convirtiendo, tras no pocas luchas semánticas y políticas, en una pieza clave de la ideología burguesa. El término *educación*, hijo de una mutación de gran radio en la era primitiva del capitalismo, deviene a su vez en estandarte de cambio social y remedio de todos los males para la nueva sociedad que asoma su faz desde el siglo XVIII.

Se mire como se mire, el vocablo *educación* llama la atención por su tardía incorporación, ya que no se produce hasta el siglo XVII y más ampliamente en el siglo XVIII. Mucho antes su uso en lengua latina aludía a la nutrición y crianza de los niños en las buenas costumbres dentro de la familia. Al parecer, entre los humanistas el concepto queda reservado para las tareas de la educación infantil: desde el amamantar hasta el aprendizaje de usos elementales de urbanidad, asunto cada vez más importante ante el empuje del proceso de civilización magníficamente explicado por N. Elias en los años treinta del siglo pasado. Sólo a fines del siglo XVI, surge en castellano el neologismo *educación* y este término, en un principio absorbe y se emplea en el prístino significado latino de *educatio* y del castellano *crianza*, y ambos van a coexistir durante un par de siglos más (Cárceles (1999, p. 109).

Como sostiene Cárceles (1999, p. 110), la reformas religiosas del siglo XVI proporcionaron un nuevo impulso¹ y el Concilio de Trento acuñó una nueva política de recristianización que convierte cada vez más a la educación en un bien de salvación y la Iglesia en institución educadora por excelencia por encima y más allá de la familia. Se abre con tal motivo una fase expansiva, ni mucho menos instantánea pero sí irreversible, de apoderamiento de la educación por la Iglesia y el Estado. A partir de ahora la Iglesia y el Estado se hacen educadores y expropian, cada vez más y de manera particular en

¹ Este es un factor insustituible pero, al contrario de lo que parece suponer C. Cárceles (“En torno a la parición de la palabra educación”, EUNSA, 1999), no único ni mucho menos. El cambio del sentido de la educación no puede explicarse recurriendo exclusivamente a las necesidades endógenas de la doctrina cristiana que trae la reforma en el Concilio de Trento.

cada país², la capacidad educadora de padres y familias (practicada, según qué clases, directa o indirectamente a través de ayos y maestro particulares. De esta suerte, la enseñanza y la educación tienden a dejar de ser asunto privado y pasan a la esfera de los temas de interés motivos de salvación inducida a cargo y (o) de la Iglesia y el Estado. Ya en el XVIII, siglo educativo por excelencia, cuando se generaliza el sustantivo *educación*, los nuevos valores incorporados al capital cultural del concepto anuncian los fenómenos sociales, las realidades científicas y las modalidades institucionales que han generado nuestra propia experiencia histórica de *educación*. Este término deviene así, tras no pocas luchas sobre su ubicación y sentido, en un concepto-heraldo de la modernidad, anunciador de una siempre incumplida esperanza de felicidad y redención social a través del conocimiento escolar.

“¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo. (...) La educación debe ser mirada como la primera fuente de la instrucción pública” (Jovellanos, *Memoria sobre educación pública...*1924, pp. 230, 231 y 233).

Aquí es como si la *instrucción*, auténtica formación de ciudadanos, subsumiera la urbanidad (“bello barniz de la instrucción”, afirma) y a la propia *educación* (“por educación entendemos principalmente educación literaria”, añade). Lo que va de Berceo a Jovellanos es la distancia comprendida entre la crianza de los hijos en familia y la educación comprendida como un bien nacional. Y, en efecto, lo nuevo ahora es que, cada vez más, *educación/instrucción* se unen a otra palabra formando los sintagmas *instrucción pública/educación pública*. Si bien nos fijamos y lanzamos nuestra mirada más allá del texto, la educación representa la principal fuente de riqueza desde la Ilustración hasta las teorías del capital humano o las actuales piruetas ideológicas sobre la sociedad del conocimiento.

El parentesco léxico es evidente al punto que *cultura, educación e Ilustración* estructuran una constelación de significados ligados a muchos otros conceptos que, hijos del siglo XVIII, se expandirán durante el XIX y compondrán en el XX la

² He estudiado este proceso de expansión escolar en mi libro *Felices y escolarizados* (Cuesta, 2005).

armadura conceptual sobre la que se instalan las ideologías que bañan los discursos acerca de la educación y el campo escolar todavía hoy predominantes. Finalmente, se impone el triunfo de *cultura* como depósito y cosificación de bienes espirituales intangibles cosechados por la razón y el progreso humanos. Ahí la incipiente escuela y luego el sistema educativo serán encargados de administrar ese tesoro, según clases y géneros, dentro siempre (y de ahí una de las razones de la fuerza expansiva del término) de una concepción nacional, y, por tanto, conforme a una lógica de identificación entre cultura, Estado y nación.

La fuerte expansión de las instituciones educativas integradas y gobernadas directa o indirectamente por el Estado favorece su organización y funcionamiento como auténticos sistemas nacionales, primero en Europa y América durante el siglo XIX, y luego en el resto del mundo hasta nuestros días. Hoy la educación “pública” estructurada en conjuntos nacionales cada vez más estandarizados se ha convertido en un auténtico consenso transcultural, en una verdad indiscutible. Las crecientes similitudes entre países, que acredita la historia comparada de la educación, han sido explicadas por una diversidad de causas que tratan de combinar necesidades endógenas de los estados nacionales con imperativos exógenos procedentes de una imparable internacionalización.

La definición de las instituciones educativas como “sistema” responde a la necesidad de explicar y contraponer el proteico magma educativo del Antiguo Régimen (antes de los institutos de segunda enseñanza, existían una diversidad de escuelas lejanamente equivalentes a la nueva enseñanza media decimonónica) con el orden racional e institucional burgués, cada vez más controlado y uniforme. Los primeros inventores de sueños educativos creyeron imaginar la educación como un artefacto mecánico, que funcionaría cual maquinaria de un reloj. Esa fantasmagoría mecanicista de las instituciones educativas, que entiende la educación como instrumento que conserva y reproduce maquinalmente sus funciones, atravesó, desde Comenius, a los pedagogos de la primera modernidad y mucho más tarde llegó hasta los críticos de la escuela que fundaron sus tesis en las teorías del control social, de la reproducción o la correspondencia. Al final, bajo el paraguas de los funcionalismos (de derecha e izquierda) la educación fue pensada como benéfico sistema de adaptación social o como maléfica maquinaria de conservación de las injusticias sociales.

Empero el análisis histórico de la escolarización de masas y las modalidades de arquitectura institucional que la apuntalan permiten comprobar, comparar y definir modelos nacionales que, a su vez, nos autorizan a afinar o simplemente deshacer la predominante imagen mecanicista, todavía subyacente. Y así, más que un mecanismo autopulsado de racionalidad teleológica, los llamados sistemas educativos nacionales constituyen totalidades de relaciones históricas, dinámicas y contingentes, que se materializan y expresan en estados-nación pero que nunca se explican al margen de procesos de estandarización a escala mundial. Esta aproximación relacional e historicista sería la principal aportación del señero estudio de Margaret Archer *Social Origins of Educational Systems* (London, 1979), que en España ha sido reutilizada en la historiografía educativa por Manuel Puelles o en sociología por Enrique Martín Criado. Lo cierto y verdad es que la tendencia general en los estudios de educación comparada de la escolarización de masas (por ejemplo, Meyer-Boli-Ramírez)³ es a romper amarras con las tesis que se representan los sistemas educativos como mera plasmación de factores estructurales de carácter socioeconómico. Ello nos ayuda a comprender los sistemas educativos como realidades históricas inestables a pesar de su larga duración, fruto y materialización de las luchas de diversas colaciones de intereses y no sólo reflejo de una poderosa maquinaria de reproducción social. En tal sentido, sin duda la idea de *campo* (al estilo de Bourdieu, o sea, como espacio de fuerzas en contraposición) que algunos prefieren a la de sistema sirve, sin duda, de ayuda para imaginar y dar cabida a formas de resistencia de aquellos que se oponen a la formas de dominación social de nuestro tiempo.

Por tanto, sin duda, hoy existen útiles conceptuales para concebir la escuela como algo más que una maquinaria racional, cuyo preciso e infatigable tic-tac marca la reproducción de las estructuras de dominación, como el ya mencionado de *campo* u otros como *cultura escolar*, que reina en la historia de la educación desde los años noventa. Pero lo cierto y verdad es que el pensamiento crítico no puede escindir la marcha de la escuela de la evolución del capitalismo y sus diversas formas de

³ Sin ánimo de exhaustividad, cabe mencionar la publicación en España, por ejemplo, del libro de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de los sistemas educativos nacionales*. Barcelona: Octaedro. O también Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu (comps.) (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro. Para una perspectiva amplia de la educación comparada, véase la obra colectiva compilada por Jürgen Schriewer (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona:

distribución de conocimiento y poder. La historia del bachillerato, en cuanto subsistema escolar o espacio específico del campo de la educación, es una prueba fehaciente de ello.

2.-El bachillerato como pieza clave del sistema educativo: el modelo tradicional elitista

La historia de la educación secundaria hoy ya constituye un objeto de estudio consolidado entre los estudiosos del campo educativo. Incluso antes de que en España se institucionalizara la historiografía de la educación, desde otros lugares e intereses, desde la administración, se habían pergeñado los primeros valiosos trabajos sobre el pasado de los institutos y el bachillerato, así lo demuestra la pionera obra de Manuel Utande Igualada (1964 y 1982)⁴. Y, desde luego, también es preciso considerar la producción de algunos profesores de Instituto, frecuentemente, aunque no siempre, docentes de la especialidad de Historia, que dieron en convertir sus centros o el nivel de enseñanza y las asignaturas que practicaban en motivo de su interés como investigadores de todo tipo de estudios monográficos sobre la enseñanza media y sus establecimientos.

De modo y manera, que el comienzo de la expansión de los estudios sobre este nivel de enseñanza fue el resultado del encuentro impremeditado de dos raíces de saber-poder: una corporación docente en proceso de constitución, los historiadores de la educación, procedentes del mundo de la Pedagogía, y los profesores de educación secundaria, en su mayoría antiguos alumnos de las Facultades de Historia. En fin, el basamento corporativo de la historiografía sobre los institutos resulta de la confluencia de intereses e inquietudes de dos campos profesionales, que, a su vez, se vieron favorecidos y empujados por la prodigalidad editora de las instituciones locales gracias a la expansión del Estado de las autonomías y al florecimiento de un colateral pensamiento localista, volcado a favorecer la manufactura de todo tipo de identidades territoriales.

⁴ No nos resistimos a mencionar también la interesante y amplia producción sobre legislación vigente respecto a los institutos a cargo de Miguel Castro Marcos (1924 y 1944), un minucioso y reaccionario compilador de la normativa en donde se pueden espigar desde plantillas de centros hasta disposiciones reglamentarias, entre otras de interés para el historiador de la educación.

Lo cierto es que la floración de estudios sobre la enseñanza secundaria ya registraba en 1998 trescientos títulos, la mayoría de ellos dedicados al sector público (Guereña, 1998), aunque todavía, para algunos historiadores, no dejaba de haber sido hasta los años noventa la “pariente pobre” de la historia de la educación en España y, como otros entonces, todavía quedaba mucho por explorar. Cabe destacar que ya en una primera fase de la historiografía educativa española, sobresalen excelentes estudios sobre la historia de los institutos, muy especialmente el seminal de A. Viñao (1982), y los muy notables de F. Sanz Díaz (1985) y E. Díaz de la Guardia (1988). Estos trabajos, y otros más tardíos como el de J. A. Lorenzo Vicente (2003), han contribuido a proporcionar un primer armazón global, cronológico y problemático de la génesis de la enseñanza media, que a su vez era perfectamente integrable dentro del canon historiográfico forjado por textos tan célebres como *Ideología y educación en España* del profesor M. Puelles (1980)⁵.

El *take off* de la historiografía sobre la enseñanza secundaria se sitúa en torno a la mitad de la década de los noventa. Los trescientos registros documentados por el estado de la cuestión realizado por Guereña (1998) pasan a ser ochocientos cuando A. Viñao (2010a, 2010b y 2010c) escribe su reciente balance. Esta feraz multiplicación de títulos y autores tiene que ver con factores muy diversos y complejos, todavía no sistemáticamente estudiados, a saber: el ciento cincuenta aniversario de la Ley Pidal en 1995, la presencia del tema en coloquios sobre historia de la educación, el desarrollo de las investigaciones sobre los manuales (especialmente el proyecto MANES)⁶ y las disciplinas escolares, los estudios acerca de la dimensión de género del currículo y la escolarización en el bachillerato, el renovado interés por el rico, y a veces poco cuidado,

⁵ Cabe subrayar aquí que la compartimentación gremial de la investigación, el escaso diálogo entre mundos académicos que nacieron separados (el de la educación y el de la historiografía, escisión dentro de la que los profesores de instituto siempre han comparecido como los terceros en discordia) ha contribuido muy negativamente a la construcción de un conocimiento cabal y riguroso acerca del pasado educativo. En ocasiones, ello ha redundado en que investigaciones muy interesantes sobre la génesis del sistema educativo liberal, por ejemplo, hayan quedado en el olvido. Fue el caso de la tesis de C. García García (1991 y 1994). El influjo del manual de M. Puelles impuso un canon historiográfico de tipo politicista dentro del que la historia de los institutos se contempla, como ya hiciera en su tiempo A. Gil y Zárate, como una faceta de la lucha por el poder entre el Estado y la Iglesia. Fuera de ese canon, por nuestra parte (Cuesta-Molpeceres, 2010), hemos intentado caracterizar los grandes ciclos históricos de la educación secundaria. También véase R. Cuesta y J. Mainer (2012).

⁶ El muy valioso proyecto de recopilación, clasificación y análisis de manuales escolares imita su precedente francés y su ambición se extiende por el área iberoamericana. Véase un documentado estado de la cuestión a cargo de A. Tiana (2010), uno de sus más notables impulsores.

patrimonio material e inmaterial, etc. Últimamente las actividades y reuniones científicas promovidas por la red de “Institutos históricos”, o las jornadas y encuentros patrocinados por centros o comunidades de ámbito regional han venido a otorgar una mayor visibilidad a la importancia que han tenido los institutos en la vida educativa y en la formación de las élites políticas e intelectuales locales⁷. Por otro lado, la tendencia a la museización de la escuela no ha dejado de contagiar a los institutos, poseedores un brillante pasado patrimonial.

Desgraciadamente no siempre el empeño investigador ha rebasado el afán apologético y la penuria de las categorías analíticas al uso. Pero la historia del bachillerato hoy no puede desgajarse y entenderse al margen de los procesos constituyentes de los sistemas nacionales de educación, que conllevan la integración de múltiples instituciones educativas dentro de un todo compuesto de partes dotadas de especialización funcional bajo la férula, más o menos directa, del Estado liberal-burgués. Así, el grado de bachiller (“joven que aspira a ser caballero”, según Corominas)⁸, que en el Antiguo Régimen era una titulación universitaria previa a la licenciatura o el doctorado, otorgada por la facultades menores (Artes o Filosofía) como paso previo al mundo profesional o a estudios de facultades mayores, ahora deviene en un nivel curricular autónomo y en un entramado de centros con entidad propia dentro de la división tripartita de la educación (primaria, secundaria y universitaria), consagrada jurídicamente en la Ley Moyano de 1857 y perpetuada hasta el presente. No obstante, las raíces universitarias del bachillerato vinculadas al estudio introductorio a las artes liberales (la cultura “cultura” propia de los hombres libres) y su vago carácter propedéutico pervivirán y pesarán como una losa en la larga historia de este nivel educativo al punto de que una de las características más sobresalientes y redundantes de su existir haya sido una permanente e irresuelta crisis de metas e identidad como consecuencia de su ambigua posición entre la enseñanza primaria y la universitaria. Ya Giner de los Ríos afirmaba

⁷ Este es el caso de P. Carasa (2010), interesado por la red de institutos como fábrica de las élites políticas y culturales de la Restauración.

⁸ La palabra castellana “bachiller” procede, en efecto, de la francesa “bachelier”, o sea, “bas chevalier”. En sus *Ejercicios de lengua latina. Diálogo XIII: el colegio*, Luis Vives adjudica el término a quien había disputado en público sobre cualquier arte. No en vano, en la viejas universidades, el Bachiller lo era en artes, es decir, titulado en el saber propio de los hombres libres (de ahí su calificación de “liberales”), aquella clase de conocimiento que se recoge las siete artes liberales del mundo clásico y en el *trivium* y *quadrivium* de la escolástica cristiana. En los finales del Antiguo Régimen la Facultad menor de Artes o Filosofía era una herencia escolástica, que versaba a sus beneficiarios en el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica), aunque el progresivo peso de la dialéctica (un escolasticismo filosófico) hizo que se llegara dar a esos estudios el nombre de Facultad de Filosofía, estudios preparatorios para las facultades mayores.

en su tiempo que la educación secundaria “ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, su métodos y hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación del profesorado” (Giner de los Ríos, *Ensayos*, Alianza, 1969, 97-98). En la actualidad, la llamada educación secundaria sigue concitando la disputa sobre su esencia, lo que ha ayudado a que proliferen los arbitristas (el último el inefable Wert) empeñados en buscar el éxito de un nivel educativo que ha ido perdiendo su sentido originario sin encontrar otro que lo reemplazara claramente. La verdad es que tradicionalmente, como decía el mismo Giner, “la secundaria constituye una preparación especial de ciertas *clases*, de un grupo social restringido, para las llamadas carreras universitarias” (op., cit., p. 98). Y es que los sistemas educativos nacionales no fundan sus éxitos principalmente en razones pedagógicas, sino en la eficacia de la distribución del capital cultural en relación a la estructura de clases y de género reinantes en una determinada sociedad. Por eso la *historia del presente* que propugnamos impugna esas “verdades como puños” del discurso antipedagógico al uso, porque muestra que el cuestión del bachillerato está poblada de malentendidos al confundir el rábano con las hojas. En realidad, la historia de este nivel educativo, si se prescinde de apriorismos y añoranzas, es una genealogía que sirve para ilustrar los problemas que todavía nos aquejan en el presente.

Ahora bien, es preciso no olvidar el marco más amplio en el que se da la sociogénesis del subsistema de educación secundaria. Ciertamente, los sistemas nacionales de educación constituyen una faceta muy relevante del modelo o vía de cada país hacia la sociedad burguesa, donde la escolarización, profundamente escindida, favorece el dominio de clase y la construcción de un imaginario nacional unificador desde la escuela. Existen, pues, vías múltiples y no hay un molde totalmente homogéneo, pero sí una fuerte tendencia a la estandarización de las instituciones escolares y del currículo. El edificio educativo español se dibujó plenamente durante el reinado de Isabel II (1833-1868), y muy especialmente en el periodo comprendido entre 1836 y 1857. A menudo se tratan de explicar las insuficiencias de las transformaciones ocurridas acudiendo a la idea de debilidad de la burguesía y del Estado⁹. “Fracaso”, “atraso”, y

⁹ Es el caso del excelente libro de Manuel Puelles (2004) que sostiene la tesis de la frustración del sistema educativo nacional creado por los liberales españoles. Pero lo cierto es que responsabilizar de la frustración a la debilidad del Estado y de la burguesía encierra una especie de argumentación tautológica, pues no se sabe si tal debilidad es causa o consecuencia de las dos variables manejadas (el Estado y la clase social). Lo cierto es que ha habido modelos de transición al capitalismo en los que el propio Estado

otros calificativos semejantes se han empleado para dar cuenta de una frustración general de expectativas, aunque las recientes aportaciones historiográficas traten de subrayar más los parecidos que las diferencias con otros modelos o vías europeas hacia la sociedad industrial moderna. La “vía española” estuvo marcada por una cierta fórmula pactista (no expresa) y lampedusiana entre las viejas aristocracias y las nuevas burguesías, lo que en el campo educativo significó el triunfo del programa del doctrinarismo político, una suerte de liberalismo de vía media con fuertes influencias francesas y portador de un esquema legitimador del poder de clase por medio de la *soberanía de la inteligencia*. En ese marco cobra pleno sentido el tipo de bachillerato que finalmente triunfó y el papel social, desde sus orígenes, atribuido a la enseñanza media, “la de las clases medias”.

Las instituciones escolares decimonónicas obedecen y quedan encofradas dentro de un molde uniformista, centralista y nacionalista bajo la dirección del Estado, que, no obstante, en no pocas ocasiones, deberá doblegarse ante los imperativos de la Iglesia católica, omnipresente en el campo de la educación durante el Antiguo Régimen.

El traje de la nueva educación ya tenía su patrón confeccionado en el Informe Quintana de 1813, pieza clave del programa educativo liberal español inspirado en el modelo que Condorcet pergeñara durante la Revolución francesa. Más tarde, con el Plan del Duque de Rivas en 1836 se recorta el patrón en sentido más moderado y ese “arreglo” (así se llamarán las reformas educativas durante tiempo) será el punto de inspiración de las leyes educativas fundamentales (El Plan Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857). Precisamente el Plan Pidal es la norma determinante en la obligatoria erección de nuevos centros, los institutos de segunda enseñanza, que el Informe Quintana llamara “universidades de provincia” y que, desde 1835, se habían comenzado a levantar en algunas capitales de provincias. Desde 1845 rige la obligatoriedad de un centro en cada capital con arreglo a una planta curricular uniforme (planes de estudio y libros de textos aprobados por el Estado central), un débil sistema de financiación (a cargo del pago de matrículas y fondos de las Diputaciones provinciales) y cuerpos docentes estatales, lo beneméritos catedráticos de instituto, reclutados mediante oposiciones.

creó a una burguesía previamente inexistente. El ejemplo más citado es el modelo japonés de la Revolución Meiji. Más cerca de nosotros está lo ocurrido con la disolución de la URSS.

Por otro lado, sorprende que los historiadores de la educación tiendan a estar alejados de la moda historiográfica que impera entre nuestros contemporaneístas, empeñados en demostrar, desde la última década, que España hizo en su historia contemporánea una transición parecida, y no anómala, a la de los países europeos. Véase, por ejemplo, el texto de J. P. Fusi y J. Palafox (1997). Tanto esta posición neoplanguisiana como la del profesor Puelles se nos antojan poco matizadas.

Durante el siglo XIX el genuino proyecto de Antonio Gil y Zárate, su más brillante autor y cabeza pensante del Plan de 1845, fraguó un modelo de enseñanza media elitista (reservada a un sector de las clases medias y altas), fuertemente centralizada en el instituto de cada capital de provincia y secularizada, que no dejó de sufrir múltiples vaivenes, especialmente en el aspecto curricular como si no acabara nunca de encontrarse la identidad de las enseñanzas medias. Los centros de segunda enseñanza, en verdad, se constituyeron en terminales del poder central del Estado a través de los cuales circuló la inculcación de una identidad nacional unitaria destinada a la formación de los pequeños grupos llamados a dirigir y gobernar los nuevos aparatos del Estado pergeñados por el naciente Estado burgués.

La operación de despliegue del nuevo Estado burgués y las necesidades de pacto con la Iglesia llevaron a una suavización del primigenio carácter cívico y estatal de la nueva enseñanza secundaria. El Concordato de 1851 y las políticas de los liberales más moderados amortiguaron la carga secularizadora y dejaron abierta una espita al intervencionismo e intromisión de la Iglesia en las instituciones del Estado. Pero fue en la Restauración, especialmente en el gozne entre los dos siglos, cuando el subsistema educativo medio se vio sometido a las fuertes presiones del programa de recristianización protagonizado por diferentes grupos de presión empeñados en dar un nuevo relieve, peso y autonomía a la enseñanza privada de tipo confesional. Durante buena parte de la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de tipo confesional estaba reservada a los seminarios conciliares (que competían con los institutos en la formación de bachilleres) y poco más (la orden escolapia también estaba facultada para la enseñanza). La Iglesia católica, gracias al mencionado Concordato era la guardiana de la ortodoxia religiosa en los centros y se beneficiaba de un currículo en el que, aunque fijado por el Estado, la religión figuraba como asignatura. Por tanto, el instituto decimonónico, muy mal visto por el mundo eclesiástico, era una prolongación del brazo del Estado y, como tal, mantenía la facultad indiscutida de otorgar títulos y grados a través de los exámenes. Sus planes de estudio, libros de texto y cuerpos docentes eran de obligada referencia para la totalidad de la población matriculada en ese nivel educativos.

Ahora bien, los sistemas educativos son estructuras que, pese a afectar a la esfera de la cultura y por ello situarse en los tiempos largos de la evolución histórica, se ven sometidos al cambio en su devenir. La evolución de los modos de educación nos permite percibir el cambio y la continuidad. Y así, al trabajar la historia educativa española, hemos tratado de encontrar una relación entre formas económicas (el desarrollo del capitalismo), maneras de ejercer la dominación (evolución de las fórmulas tradicionales a las tecnocráticas) y modalidades de distribución del conocimiento a través del concepto de *modo de educación*, categoría que puede aplicarse a la experiencia educativa de otros países. El modo de educación tradicional-elitista constituye la primera fase del sistema escolar de la época capitalista y se caracteriza por una fuerte dualidad entre la educación primaria y el resto de los otros dos niveles (secundario y universitario), al punto de constituir como dos universos curriculares sin conexión, como compartimentos de escolarización estancos sin pasarelas entre ellos y susceptibles de escolarizar a clases y géneros distintos. Este modo de educación es el que, con variantes regionales, a veces no poco significativas, se impone en todos los países occidentales. Su evolución hacia el modo de educación tecnocrático de masas, tiene lugar de manera evidente durante la segunda mitad del siglo XX cuando la explosión escolarizadora, motivada por cambios sociales esenciales, hace estallar el estrecho marco de la educación elitista. Por tanto, la historia del bachillerato español se sitúa y desarrolla en el despliegue temporal de esos dos modelos educativos: el tradicional y el tecnocrático. Con algunas variantes nacionales, durante el siglo XIX el modo de educación tradicional-elitista tuvo en el bachillerato su expresión más acabada, convirtiendo a este nivel educativo en un subsistema muy restringido, masculino y de mera ornamentación cultural para las clases altas y como paso necesario a los estudios universitarios. Sus rasgos definitorios en el siglo XIX se podrán definir y resumir así:

-a) Clasismo, elitismo y fuerte dualización

Una nota peculiar en la España del XIX fueron las bajísimas tasas de la escolarización en la educación primaria (47,3% en 1908 para el alumnado de 6-12 años) y las muy altas de analfabetismo (56% en 1900). Así, después de medio siglo de política liberal, más de la mitad de los niños estaban sin escuela y más de la mitad de la ciudadanía sin acceso a la lectura y la escritura. Estas dos lacras tuvieron que ver por un secular abandono de la promesa de escolarización universal y obligatoria (de 6 a 9 años en la

Ley Moyano; de 6 a 12 desde 1901), dejadas al albur de escuelas municipales mal atendidas y de una corporación de maestros paupérrima material e intelectualmente hablando. En términos comparativos con otros países, como ha demostrado Clara Eugenia Núñez, se dedicaron más recursos a la educación secundaria que a la primaria. No obstante, lo propio del modelo, en España y otros países, consistió en el fuerte componente clasista del reclutamiento del alumnado y del tipo de estudios que se ofrecían dentro de la exigua cantidad de institutos (poco más de medio centenar que se mantiene casi sin cambios hasta finales de la Dictadura de Primo y con la II República). Las tasas de escolarización secundaria aportadas por A. Viñao (1860: 131 alum. por 100.00 hab.; en 1878 son 189; y en 1970 llegan 4.480) son concluyentes: una educación para los estratos altos de las clases medias y altas. Pero además lo propio del modo tradicional-elitista se expresaba en una fuerte y persistente dualización del conjunto del sistema educativo: una escuela-aula estatal (municipal) precaria para todos (teóricamente porque hasta los años setenta del siglo XX no se alcanzó la universalidad) los comprendidos entre 6 y 9 años (luego, en 1901, 6-12; más tarde, en 1923, 6-14), y un bachillerato no obligatorio y de pago para una minoría de los comprendidos entre los 10 y los 15 años (según plan de estudios eran cinco o seis años de bachillerato). Nunca existió algo parecido a una primaria superior con entidad propio ni se generalizó una enseñanza secundaria moderna, técnica y profesional como la existente en otros países desde finales del siglo XIX. En España hasta 1949 no se crea el bachillerato laboral, que, por lo demás tuvo un clientela escasísima (el 5,9% indica Viñao, 2004,143). La dualidad tiende a romperse claramente con la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990, ambas expresiones jurídicas de la ruptura con el bachillerato del modo de educación tradicional-elitista.

-b) Radical segregación de género

El bachillerato era un asunto perfectamente circunscrito a los hombres (“bachiller” era igual a “joven que aspira a ser caballero”; “catedrática” fue durante mucho tiempo palabra malsonante) tanto por lo que hace al alumnado como por lo que se refiere al profesorado. Sólo avanzada la Restauración surgen los primeros casos de niñas que, para asombro y desconcierto de los administradores educativos, aspiran al título de bachiller. Y sólo partir de 1910 se empieza a normalizar legamente el acceso de alumnas y profesoras a los centros. Todavía en 1914 la tasa de feminización en el bachillerato sólo alcanza el 13% y en los años republicanos ya se encuentra sobre el

30%. En vísperas republicanas se crean los primeros institutos femeninos y durante la II República se establece la coeducación. Desde entonces hay una rápida evolución hacia la actual situación: más mujeres que hombres entre el estudiantado y los cuerpos docentes. En los años setenta del siglo pasado, tras el Plan de 1975, se reequilibran los contingentes y se generalizan los centros llamados “mixtos”.

Pero la dimensión segregadora por razón de género se extendió también a un currículo estrictamente pensado para las clases dirigentes integradas por hombres. La formación de las mujeres de clases altas, con fuerte sabor de ornamento y cuidado doméstico, se hizo durante todo el siglo XIX y una buena parte del XX al margen de las instituciones públicas. Naturalmente, los estereotipos ideológicos androcéntricos poblaron secularmente el contenido de los programas y libros de texto.

-d) Centralismo y nacionalismo

Como se dijo, los centros de segunda enseñanza se convirtieron en extensiones del poder del Estado en las provincias. Aunque hasta 1900 no nació un ministerio del ramo (se llamará de Instrucción Pública y Bellas Artes), la financiación corrió a cargo de las familias (la matrícula era de pago) y de las respectivas Diputaciones Provinciales, que en un primer momento se beneficiaron de parte de los bienes desamortizados a la Iglesia. El Estado central desde el principio tomó las riendas a través de una normativa uniformadora (misma lengua, mismos programas y reglamentos, aprobación de libros de texto, etc.), cuya fundamentación ideológica era transversal a las diferentes ramas del liberalismo y, por lo demás, concordante con el modelo de gestión territorial que se pone en marcha en 1833 con la estructuración provincial de Javier de Burgos, obra que es proseguida y completada en la década moderada (1844-1854). A pesar de la proverbial falta de eficacia administrativa, la planta educativa, especialmente en secundaria y universitaria, fue férreamente centralizadora, sin concesión alguna a los agentes ni las culturas locales (se ignoró totalmente la pluralidad lingüística realmente existente), y se puso al servicio de la construcción de una conciencia nacional entre las clases rectoras de la sociedad. Un instrumento fundamental fue la red de centros de segunda enseñanza en cada capital y la organización estatal y funcional de los catedráticos, el cuerpo docente por excelencia de la enseñanza media.

-e) Modelo curricular tradicional: híbrido clásico/moderno

Frente a la dispersión caótica de los estudios que antes se impartían en escuelas menores de la universidad o en escuelas de gramática y latinidad, o similares, el nuevo Estado liberal unificó criterios a través de planes de estudio que resultaron ser un híbrido de los estudios latinos y gramaticales tradicionales y las nuevas ciencias modernas. En cualquier caso, se inventa ahora, siguiendo muy de cerca el modelo francés, el menú de disciplinas habitual en la larga historia de la enseñanza media. Una peculiaridad hispana fue la dificultad histórica de impartir conocimientos de tipo profesional de grado medio, lo que ocasionó un plan de estudios surtido de un pronunciado componente clasicista tradicional (con el latín como figura central hasta el siglo XX) frente a otros subsistemas secundarios que a finales de siglo XIX se dotaron de vías paralelas, en realidad bachilleratos alternativos más “modernos” vinculados, por su menú disciplinar, al mundo laboral. En una palabra, pervivió la falta de lo que F. Ringer llama *segmentación horizontal*, lo que favoreció que el tipo de estudios del bachillerato español poseyera un acendrado sesgo clasista y una permanente inadaptación a las necesidades de cualificación del nuevo capitalismo industrial.

Por lo demás, el carácter formalista y memorista de los estudios se subordinaban a la onnipresencia de los exámenes finales, revestidos de un ceremonial típico de una mentalidad de mandarinato aristocratizante y de una concepción de la cultura que hoy nos causaría risa o espanto (por ejemplo, véanse los exámenes premiados de Menéndez Pelayo en 1871, a sus quince años). Los propios contextos crono-espaciales y reglamentarios acentuaban la cultura como capital desigualmente repartido entre los cursantes de la primaria y el resto de los niveles educativos.

-f) El Estado y la Iglesia.

Las muy malas relaciones iniciales, a causa de los procesos desamortizadores, entre el Estado liberal y la Iglesia católica se estabilizaron en el Concordato de 1851, que sirvió de modelo posterior y cuña para la posterior recuperación de influencia eclesiástica en el mundo de la educación. En cuanto al bachillerato, en un principio fue obra del Estado a través de la red de centros de segunda enseñanza, teniendo obligación cualquier otro tipo de establecimientos de rendir cuentas, o sea, examinarse y dar validez al grado de bachiller ante los catedráticos del instituto provincial. Existía como situación especial la de los seminarios conciliares y, ya en la Restauración se inicia, junto al estancamiento del número de centros y matrícula oficiales, una cierta reconquista eclesiástica de este

subsistema, lo que será un hecho muy llamativo y disputado en el reinado de Alfonso XIII. La tarea de la Iglesia en el siglo XIX principalmente consistió en la supervisión del dogma en el mundo escolar y siempre gozó de una asignatura de religión en el currículo del bachillerato, privilegios que no fueron suficientes para atenuar su afán intervencionista y expansivo en este subsector de las enseñanzas medias que era visto cada vez más como el lecho formativo de las ideas de las clases dirigentes.

En fin, este modelo de bachillerato elitista, tradicional y sin salidas profesionales, entró en crisis a finales del siglo XIX. Ciertamente, fue una parte de la crisis finisecular, en la que se empezó a plantear en la arena pública la propia esencia de España y su regeneración. Entre 1894 y 1900 se pergeñaron seis planes distintos, lo que es síntoma del grado de inseguridad y las dudas profundas sobre la identidad del bachillerato tradicional. Entre volver una enseñanza media más tradicional o buscar un modelo más moderno que permitiera una diversificación profesional en ramas y centros, así pasó el tiempo en un ambiente de polémica e impugnación pública, que, por ejemplo, ya tuvo su expresión en los congresos pedagógicos de finales de siglo, donde se levantaron las voces de la ILE y sus seguidores, partidarios de dar un viraje profundo a los estudios secundarios en España, rompiendo parte del caparazón elitista y dual que había caracterizado toda su historia.

3.-El Bachillerato en la España del siglo XX: la transición hacia el modo de educación tecnocrático de masas y la redefinición social y pedagógica de su identidad

-La batalla de los exámenes: la pugna del Estado y la Iglesia por el control de la graduación en el Bachillerato

En la Restauración en sentido amplio, primero en el gozne entre los dos siglos y luego en la “edad de plata” de la cultura española, el subsistema educativo medio se vio sometido a las fuertes presiones para otorgar un nuevo relieve, peso y autonomía a la enseñanza privada de tipo confesional. No obstante, el currículo de todos los niveles educativos era fijado por el Estado en un continuo hacer y deshacer conforme a los pactos políticos y sociales de cada momento, uno de los cuales, de los más duraderos,

era la presencia de la religión como asignatura en la segunda enseñanza. Por lo demás, los institutos siguieron siendo una prolongación del brazo del Estado y, como tales, mantenían la facultad exclusiva de otorgar títulos y grados a través de los exámenes. Así, como consecuencia de la nula expansión del número de centros oficiales de Bachillerato hasta finales de la Dictadura de Primo de Rivera, al mismo tiempo que aumentaba de manera espectacular la enseñanza privada confesional católica, los institutos devinieron en magnas oficinas examinadoras, que vivían no tanto del crecimiento de sus propios estudiantes como de las matrículas y derechos de examen percibidos por el alumnado de una multitud de centros colegiados y de la enseñanza libre. Valga un dato: en 1918 los centros oficiales de de enseñanza media no recogían más que aproximadamente el 30% de la matrícula total (vid. Díaz de la Guardia; añadir datos centros y estudiantes por clase de enseñanza).

El asalto y neutralización de la enseñanza media del Estado, favorecida por el signo confesional de la Constitución de 1876 y la complicidad del partido conservador, se disputó en el derecho sin casi límites a crear centros confesionales, determinar los libros de texto de cada asignatura y arrebatarse a los centros de Bachillerato oficiales la competencia examinar y expedir títulos, que tradicionalmente habían detentado. Examinar o no examinar *That's the question*. Los términos de la facultad examinadora habían sido fijados por Romanones en el famoso *Reglamento de exámenes y grados* de 10 de mayo de 1901. El célebre e incombustible político durante su primer mandato como ministro de Instrucción Pública, ministerio de muy reciente creación (1900), se erigió, pese a la oposición y las feroces diatribas eclesiásticas, en defensor de la competencia estatal de los Institutos de Segunda Enseñanza a la hora de examinar y atribuir validez a los grados y titulaciones. En cierto modo, se volvió a intentar construir un sistema nacional-estatal de enseñanza, retomando parte del primer impulso liberal, lo que también se manifestó (antes, en 1900, se creó el Ministerio de Instrucción Pública) en la construcción de nuevos edificios escolares, algunos de gran porte arquitectónico, como el de Palencia, Valladolid o León, por poner algunos casos. En el caso que nos ocupa, con el decreto y la nueva regulación del Bachillerato (revisada levemente en 1903) se crea la nueva planta de los Institutos del siglo XX que pervivió hasta finales de la Dictadura (el Plan Callejo de 1926) y la II República.

En España, con la fórmula de los Institutos Generales y Técnicos creados por Romanones, se optó por mantener un bachillerato único de seis años de duración (10 a 16 años), dándole un cierto cariz modernizante al introducir nuevas asignaturas de sabor técnico-profesional, que, sin embargo, no llegaron a diversificar la oferta de bachilleratos en varias trayectorias tal como en otros países europeos se había generado dando paso a una segmentación horizontal de la enseñanza media. La extensión de la obligatoriedad a los 12 años en 1901 tampoco evitó la fórmula dual de escolarización: de 6-10 en las escuelas públicas primarias para los estudiantes sin futuro escolar; de 10-16 años en los Institutos Generales Técnicos (o colegios privados) para una minoría privilegiada de clases medias y altas. Naturalmente, a tal clase, tal currículo: bachillerato de contenidos muy tradicionales y de fuerte sesgo masculino.

El esquema, fiel a la defensa del monopolio estatal en la expedición de acreditaciones, reservaba la competencia examinadora a los establecimientos oficiales, donde todos los estudiantes, cualquiera que fuera su procedencia geográfica o institucional, a final del curso tenían que rendir cuentas ante el tribunal de profesores del Instituto provincial correspondiente, de todas y cada una de las asignaturas de los seis años de bachillerato, y asimismo hacer frente a un examen final para la obtención del grado de Bachillerato. Este entramado de filtros estatales se completaba con examen de ingreso a partir de los diez años y un curso preparatorio y examen de acceso para entrar en la Universidad.

Este modelo acreditativo uniforme y de fuerte impronta estatal ocasionó la reiterada oposición del *lobby* de la enseñanza privada¹⁰, que promovió de todas las maneras imaginables el debate acerca de la conveniencia de separar la facultad docente y la examinadora. Debate interesado donde los haya y traído por los pelos por la militancia doctrinal católica partidaria de expropiar a los centros y a los profesores de los institutos

¹⁰ El concepto *lobby* se emplea como “grupo de presión” y sin carácter peyorativo. Otra cosa es que los fines de un grupo se compartan o no. La Iglesia católica es una de las instituciones sociales que en España ha operado con mayor habilidad en la configuración de grupos seculares y no seculares de apoyo a sus intereses. En el caso que nos ocupa, entre el reinado de Alfonso XIII y la II República se gesta un entramado de plataformas de movilización y apostolado como la Acción Católica, la Confederación Católica de Padres de Familia, la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), la Sociedad Anónima de Enseñanza Libre (SADEL), junto a un ejército militante de prensa cautiva como *El Debate* y una multitud de revistas semiprofesionales, boletines parroquiales, etc. A todo lo se añadió en 1933 la creación de un partido eclesiástico, la CEDA. Para una visión panorámica y una buena de la historia de la Iglesia en España, véase W. J. Callahan (2002). También existió, sin duda, un *lobby* laico contrario al anterior. Pero, a no ser que se consuma una concepción paranoica de la historia, su fuerza, organización y disciplina jerárquica (pese a la malvada masonería y la terrible ILE) fueron muy inferiores a los exhibidos por sus adversarios

del control que de manera directa ejercían sobre los aprendizajes de todo el alumnado. Ciertamente, el poder del benemérito y minoritario cuerpo estatal de catedráticos (poco más de medio centenar para poco más de un centro por provincia) se beneficiaba de esa potestad examinadora, que además se prolongaba y ampliaba gracias a los beneficios (complementarios de un salario no demasiado abundante) que les procuraban los programas que formulaban de cada asignatura y los respectivos libros de texto que algunos de ellos escribían. Materiales que, sin ser obligatorios, marcaban de manera decisiva las “cuentas” que habían de rendir los alumnos de enseñanza privada y los libres. De modo, que por mucho que se revistiera tal polémica (textos, sí; textos, no) de argumentos pedagógicos, la disputa sobre las pruebas de acreditación dejaba asomar la cara de los juegos de poder entre grupos de presión de diferente naturaleza. Los defensores del Estado a menudo se presentaban como guardianes y apologistas de la función pública de los exámenes; los pensadores y escritores aledaños a la Iglesia católica argumentaban, con no pocos embelecos pedagógicos, contra el examen y los libros de texto de los catedráticos.

La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), primer ensayo general de lo que luego se conocerá como nacionalcatolicismo, terció en esta agria disputa inclinando la balanza hacia los intereses eclesiásticos. En efecto, el *Plan Callejo* de 1926, de efímera existencia, dibujó un nuevo Bachillerato de seis años dividido en dos ciclos otorgando carácter terminal a ambos (elemental y universitario). Además, se establecía la novedad sin precedentes (ni consecuentes) del texto único oficial y se revisaba el sistema de exámenes hasta entonces vigente. La revisión hecha en nombre “del abrumador y exagerado número de exámenes” (Ministerio de Instrucción, 1928, 6) escondía una vieja aspiración del *lobby* católico: la reserva de la colación del grado de bachiller a la universidad y la consiguiente expropiación de la facultad examinadora a los institutos oficiales. Quedaba así bendecida la deseada separación entre función docente y examinadora. Incluso esta competencia interventora se reducía en el primer escalón del nuevo bachillerato de tres años (de 10 a 13 años), donde la rendición de cuentas dejaba de ser por asignaturas y se daba opción a que fuera por conjuntos de materias semejantes o mediante un examen final único y de conjunto al término del bachillerato elemental. Por añadidura, en el ciclo superior del bachillerato (13 a 16 años), era voluntario para los alumnos examinarse por grupos de asignaturas, siendo sólo obligatorio el examen de conjunto final en la Universidad ante un tribunal formado

principalmente por catedráticos de ese nivel educativo. Ya se puede suponer que tales medidas dejaron agraviados a los catedráticos de los centros oficiales.

Por otra parte, en la década de los veinte, que posee más de una semejanza con la de los años sesenta de franquismo, se inicia un despegue en la escolarización, exponente de los comienzos de una larga transición entre el bachillerato de elites y el de masas. Esa expansión tuvo que ver, sin duda, además de factores socioeconómicos estructurales, con la creciente escolarización femenina y con el hecho de que se creara un nivel elemental de bachillerato que se podría terminar a los trece años y ofrecía una pasarela para el desempeño de oficios de mediana cualificación profesional, lo que atenuaba la radical dualidad y bifurcación del sistema. Sea como fuere, entre el curso 1926-1927 y 1930-1931 se pasó de 66 institutos a 94, una parte de los cuales tuvieron la condición de locales y otra la constituyeron los primeros centros femeninos en algunas grandes ciudades (Lorenzo Vicente, 2003, 10).

Pero El *Plan Callejo* gozó de muy corta vida y el advenimiento de la II República significó su sentencia de muerte (incluso ya fue impugnado durante el breve periodo de 1930 cuando tras la dimisión de Primo de Rivera se pasó de la dictadura a la “dictablanda”). Si la República fue proclamada con notable entusiasmo el 14 de abril de 1931, trece días después, el 27 del mismo mes y año, el Gobierno provisional imprimió un nuevo decreto por el que quedaba abolido el examen universitario y se devolvía a los institutos la facultad de ejecutar la reválida final del bachillerato. Poco después, el 13 de mayo, otro decreto dejó sin efecto alguno los planes de Segunda Enseñanza y Universidad de la época de Primo de Rivera.

-Las reformas republicanas del Bachillerato y el Plan Villalobos de 1934

A estas primeras medidas republicanas, especialmente durante el primer bienio (1931-1933), siguieron nuevos planes educativos en concordancia con las ideas reformistas que, plasmadas con total expresividad en la Constitución de 1931. Desde luego, nunca triunfó, ni siquiera parcialmente, la idea de una ordenación del sistema educativo integral dentro del que el Bachillerato habría de mutar su figura tradicional y elitista en otra de nuevo cuño. Sin embargo, el tipo de bachillerato republicano también encontró adversarios dentro de los gremios docentes, especialmente de la Asociación Profesional

de Catedráticos, típica organización corporativa que tuvo más de un desencuentro con las decisiones ministeriales por considerarlas atentatorias contra la dignidad profesional. La hostilidad cobró una gran intensidad a cuenta de una orden de Domingo Barnés, subsecretario del ministerio, que, con fecha de 24 de septiembre de 1932, coincidiendo con el nuevo curso y la puesta en marcha de un plan de estudios de transición o “moderno”, instaba a los catedráticos a que dejaran utilizar los libros de texto y se sustituyeran por apuntes y notas de clase. A los pocos meses, el 28 de noviembre, el Consejo Nacional de Cultura (nuevo nombre que se dio al Consejo de Instrucción Pública) remachaba el clavo enviando unas instrucciones que inducían a los centros a remitir un informe sobre los métodos de enseñanza, las actividades extraescolares y la asistencia. A ello se añadía como algo nuevo la creación de Inspección General de Enseñanza Secundaria, la proliferación de normas de diverso rango, la disposición de formas rápidas de acceso a la función docente, etc. Ahora los catedráticos de Instituto que habían vivido tantas veces la hostilidad de la derecha católica empeñada en quitarles atribuciones examinadoras y facultades sobre la elección de libros de texto, se tomaron las normas ministeriales como un desafío, “a su moral, su crédito científico, su honorabilidad” (Boyd, 2000, 184; y 183-186). Su malestar sería pronto aprovechado por el andamiaje de prensa de la derecha católica, que presentó a los catedráticos, sus antiguos enemigos, como víctimas y mártires de una conspiración izquierdista (Boyd, 2000, 185)

Hasta la aprobación del Plan Villalobos en 1934, hubo varios bachilleratos republicanos fruto de la abolición del Plan Callejo, de su adaptación y de la transición hacia un nuevo tipo¹¹. Finalmente, con la aprobación del Plan de 1934 se redujo esta multiplicidad y se pasó a una etapa de cierta normalidad, que quedó fatalmente interrumpida durante la guerra civil en el curso de la cual se sustituiría en este plan por el de 1938 del Ministro de Educación Pedro Sáinz Rodríguez del primer Gobierno de Franco en Burgos.

Su representatividad estriba en que, pese a ser realizado cuando ya había empezado la resaca contrarreformista (el llamado bienio radical-cedista entre 1934 y 1936), es un texto legal que no rompe en exceso con los planteamientos expresados por Fernando de los Ríos en su proyecto de la *non nata* ley de bases. Se diría que durante el primer

¹¹ Este galimatías se puede conocer con detalle en M. Pérez Galán (1977, 55 y ss.); o en J. A. Lorenzo Vicente (2003, 56); o en a. Molero (1979 y 1991).

bienio republicano la facción más moderada y pactista del socialismo español, apoyándose en los informes del Consejo Nacional de Cultura se inclinó hacia un tipo de bachillerato tradicional y elitista con siete años de duración y examen final de reválida. Éste se perfilaba como un cierto consenso transpartidario fuera del que se situaban, por un lado, los defensores a ultranza de la escuela unificada y, por otro, los católicos más conservadores partidarios de la enseñanza confesional.

El plan de Villalobos, por supuesto, proseguía y agudizaba la traza elitista del bachillerato, que se había mantenido durante el bienio reformista y se añadían algunas notas contrarreformistas. Por ejemplo, la ralentización de la sustitución de las órdenes religiosas y el freno al plan profesional de formación de maestros (se eliminará la exigencia de bachillerato completo para acceder a los estudios de magisterio) provocarán el aplauso de la derecha católica y la enemiga de la izquierda. Justamente lo contrario ocurrirá con el mantenimiento de la coeducación en el bachillerato y de la facultad examinadora en los institutos. Dentro de conjunto de esas medidas destaca, sin lugar a dudas, la reforma del plan de estudios del bachillerato por el procedimiento de urgencia, y con gran oposición de la CEDA, el 29 de agosto de 1934.

En ese momento la segunda enseñanza se encontraba en un claro proceso de expansión. Si hacemos caso a los datos manejados por el ministro en una de sus comparecencias parlamentarias, en el curso 1934-1935 habría 202 institutos (107 Institutos Nacionales; 18 locales; 39 elementales, y 38 colegios subvencionados). En un solo curso la cifra total de alumnos de la enseñanza oficial había alcanzado la suma de 51.587, lo que suponía un crecimiento de 13.991 (9.292 en Institutos Nacionales) (Fuente: archivo familiar; Rodríguez Heras, 1985, 224, 233-234)¹². Y ese incremento general era todavía más rápido en la incorporación de la mujer a los estudios medios, que ya había superado el 30%. En una palabra, esas magnitudes, más allá de lo que tuvieran que ver con la sustitución de la enseñanza privada religiosa, señalaban una evidencia: la ruptura de las ya casi centenarias pautas y marcos de escolarización del bachillerato propio del modo de educación tradicional elitista. Estaba, no cabe duda, empezando a producirse su declive ineluctable.

¹² Sólo en el año 1933 para atender con urgencia a la sustitución de las congregaciones y órdenes religiosas se habían creado 20 Institutos Nacionales, 28 elementales y 40 Colegios subvencionados (Viñao, 2004, 49)

Aprobado por procedimiento de urgencia como decreto y no como ley, el Plan Villalobos encontró la inquina de los parlamentarios de la derecha y de la prensa afín. El plan de 1934 se ha rodeado de una aureola glorificadora que es preciso atemperar. En su momento este plan tuvo las bendiciones de un vasto sector de opinión, porque ampliaba el bachillerato en un año y porque venía a introducir una cierta racionalidad y estabilidad normativa. No obstante, la derecha denunciaba sus principales males: la coeducación, la no impartición de la religión en las aulas y la obligatoriedad de los exámenes de conjunto en los institutos.

En efecto, se estipulaban dos exámenes de final de ciclo. El ciclo de formación general remataba el tercer curso con un examen de conjunto, para toda clase de alumnos, oficiales y no oficiales, ante un tribunal compuesto de catedráticos de instituto y, en el caso de los colegios privados, con un representante de los mismos en calidad de observador. El ciclo de formación disciplinar conducía a una reválida final obligatoria para todos los alumnos que buscaran obtener el título. En este caso también el tribunal se residenciaba en los institutos, pero ahora variaba algo la composición (tres catedráticos de instituto y dos de universidad). Además, al terminar el quinto curso (lo que era factible a los quince años de edad), se entregaba un certificado de estudios que servía para el ingreso en las Escuelas Normales de Magisterio.

Por lo demás, el plan no contenía ninguna revolución. Se diría que apostaba un bachillerato unitario de siete años con una disposición disciplinar muy tradicional, aunque ahora sustentada en una doctrina cíclica que establecía la repetición en sucesivos grados de complejidad de un parco abanico de asignaturas centrales. Era un bachillerato unitario, enciclopédico y ecléctico, que no atendía a las voces y experiencias que en otros países conducían hacia una mayor segmentación horizontal, hacia un bachillerato con más bifurcaciones, de contenidos más modernos y de aspecto más científico-técnico. En definitiva, se había confeccionado un traje corto de medidas para cobijar las necesidades de un sistema educativo que empezaba a dar las primaras muestras de una transición hacia la educación de masas.

Ciertamente, estamos ante una coronación de ese bachillerato propedéutico, casi sin puentes con la educación primaria, que casi desemboca como algo natural en la

universidad. En la vieja disputa entre el bachillerato como unidad formativa en sí misma o como lanzadera hacia estudios más altos, se impuso de manera rotunda esta última cara. Ni la Monarquía, ni la República ni luego la Dictadura de Franco cambiarían el canon de pedagogía memorística y obsesión examinadora que marcó a este nivel educativo desde su nacimiento en el Siglo XIX. En suma, se quedaron a muchas millas del ideal educativo de la escuela unificada y para todos (que, empero, vivió en los programas de las organizaciones de izquierda).

El Plan de 1938 y le triunfo de la contrarreforma nacionalcatólica

En plena guerra, siendo ministro del ramo, Pedro Sáinz Rodríguez vio la luz el Plan de 1938, que, si bien mantuvo los siete años y una reválida final, acabó con el legado ideológico republicano, con la coeducación y el laicismo, erigiendo, en contraposición, un molde elitista en grado superlativo y un conglomerado de ideas bañado en las espesas aguas de un tradicionalismo menedezpelayista. Ello, por fin, satisfacía los intereses y aspiraciones del *lobby* católico que durante tantos años luchó por despojar de funciones a los centros oficiales, abogando por la subsidiariedad del Estado en materia de enseñanza y por la separación de la entre función docente y examinadora. Quince años duraría este molde que, en el terreno académico, ha pasado a la historia por la rigurosidad y el elevado fracaso del examen de Estado a cargo de la universidad, tal como históricamente reivindicaban el sector privado católico. Durante este tiempo se cernió sobre los centros oficiales un largo declive (reducción de institutos) del que no empezaría a salirse hasta finales de los años cincuenta.

Se trata de un plan pergeñado en plena guerra cuando se forma en Burgos el primer Gobierno de Franco a principios de 1938 y se crea el Ministerio de Educación Nacional. Antes había existido una Comisión de Cultura y Enseñanza, que había volcado sus esfuerzos en restablecer la religión como obligatoria en todo tipo de establecimientos, terminar con la coeducación, purgar a los elementos docentes sospechosos de simpatías por el Frente Popular y expurgar y destruir libros peligrosos. Además, en 1937 se habían dictado varias disposiciones mediante las cuales quedaban clausurados varios de los institutos de nueva creación y al mismo tiempo se ampliaba y restablecía la preeminencia de las órdenes religiosas dentro de la enseñanza media.

Nada más concordante con el nacionalcatolicismo que un bachillerato universitario al que, por primera vez desde los textos fundadores del siglo XIX, no se disimula su carácter clasista y elitista: “otras enseñanzas de carácter más práctico y utilitarismo más inmediato vendrán a recoger a otros sectores sociales”. Por lo tanto, se apostaba por unos institutos nacionales de enseñanza media (ahora será ésta su denominación) que impartieran siete años de escolarización que terminaban en un examen de Estado realizado por tribunal especial de la universidad. Había, pues, continuidad con el plan de Villalobos, en el carácter unitario, en los siete años de duración y en la prueba final. La diferencia principal estribaba, además de los muy diferentes contenidos ideológicos adheridos a todo el plan, en el reconocimiento muy explícito de la escisión entre la función docente y la examinadora, de modo que el examen de Estado arrebatava definitivamente de las manos de los catedráticos de instituto (a los que, a modo de vicaria compensación, se ponía por la nubes en el mismo texto legal) y se venían convertir a los institutos en una especie de centros de referencia y ensayo.

En cuanto a las asignaturas y las formas de evaluación, el carácter enciclopédico prosiguió y se exageró. Además se añadieron materias como la religión y las conferencias semanales de educación patriótica. Una materia, cosa insólita, se dedicaba a estudiar el imperio español. Otra novedad: el carácter diario de la educación física, que era motivo de rituales de acompañamiento político. En 1940 se reguló la educación religiosa (O. 31 octubre de 1940) convirtiendo a los profesores de religión en directores espirituales y a los centros en lugares de ejercicios de prácticas piadosas, ejercicios espirituales y cosas así. Finalmente, por Orden de 16 de octubre de 1941 se establecía la disciplina d educación física y política a cargo del Frente de Juventudes. Además, por Orden de 16 de octubre de 1941 se regulaba el régimen interno de los institutos y se establecían asignaturas “femeninas” de enseñaza de hogar que perdurarán en diferentes planes hasta 1967.

Por otra parte, se mantuvieron las juntas de profesores que tenían la potestad de otorgar la suficiencia para pasar al curso siguiente. Las calificaciones de curso se daban como medias globales y el examen realmente importante, a pesar de que había tres ciclos que no producían ninguna acreditación autónoma, era el de Estado. Con él se conseguía el título de bachiller y todo el esfuerzo se volcaba en la tarea de superarlo con éxito. En los diez primeros años de existencia del plan el índice de aprobados se situaba normalmente

algo por debajo del 40% (vid, datos Viñao, 2004, 239) y el número de matriculados mostraba una exigua presencia de bachilleres (en torno a 30.000 en toda España). Es como si las tendencias hacia un bachillerato de masas quedaran obturadas por nuevas compuertas. No obstante, el “tapón” pronto saltaría y tendría que desatascarse como consecuencia de la presión escolarizadora que empieza a percibirse en los años cincuenta y que se materializa con la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.

El sucesor de Sainz Rodríguez será José Ibáñez Martín, antiguo parlamentario de la CEDA, catedrático de Geografía e Historia con destino último en el Instituto San Isidro de Madrid, había pertenecido, como Sainz Rodríguez, a *Acción Española* y, en cambio, mantuvo una relación más fiel, estrecha y duradera con Franco, lo que contribuyó a que permaneciera en el cargo durante más de once años (entre 1939 y 1951), un lapso en el que se verificó la aplicación del bachillerato, elitista en grado superlativo, ideado por su ínclito antecesor.

Los once años y once meses de estancia del ministro en el Gobierno significaron un largo invierno para la educación española dentro de un clima político y social irrespirable. El porcentaje de gasto educativo sobre el total del Estado pasó del 6,60% en 1935 a 4,79% en 1945. La enseñanza oficial sufrió un fuerte retroceso en los aspectos cuantitativos y cualitativos: el porcentaje de alumnado en centros de bachillerato oficiales era del 34,1% cuando toma las riendas del misterio y acaba en 16,2% cuando las deja, un mínimo jamás alcanzado antes en la historia de España (Viñao, 2004, 195). Ahora se hace efectiva la célebre doctrina de la subsidiariedad del Estado respecto a la educación, o sea, el papel subordinado y marginal de la autoridad pública respecto a la educación nacional. Los convenios de 1941 y 1946 entre el Gobierno y el Estado papal, precedentes del Concordato de 1953, redundaban en la obligatoriedad de someter cualquier legislación educativa al veredicto de la Iglesia.

La reforma de 1938 había dibujado una enseñanza media moldeada conforme a un esquema de bachillerato largo, único y de fuerte sabor grecolatino había quedado, en la mayoría de los países avanzados, como una arcaica reminiscencia del siglo XIX. Ahora resucitaba en la desgraciada España de guerra y posguerra como la utopía reaccionaria de las fuerzas vencedoras de una contienda civil. El cerril elitismo y clasicismo del plan

de 1938 era una excepción, una exageración incluso en un país donde todavía el desarrollo industrial era precario y, por tanto, el mercado de trabajo no requería la variedad de cualificaciones propias de una sociedad capitalista avanzada. La irracionalidad alcanzaba cotas muy altas si tenemos en cuenta que de los muy pocos alumnos que terminaban entonces este bachillerato de siete años sólo un poco más del 30% aprobaba el terrorífico examen de Estado, única prueba global en todo el trayecto académico de la enseñanza media de entonces.

La ineficiencia y el caudal de tiempo que buena parte del alumnado perdía para nada hicieron que pronto las propias autoridades ministeriales se dieran cuenta del despropósito que entrañaba mantener una única vía para cursar el bachillerato. Así sólo en 1949 se conseguirá parcialmente con la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional merced a la cual se crea una opción técnico-profesional llamada a tener una paupérrima acogida. Ya el legislador advertía, como para no molestar a nadie, que “no se trata de igualar estos nuevos centro [los del bachillerato laboral] con los prestigiosos institutos nacionales de tan vieja raigambre” (Puelles, 1980, 378). Los institutos laborales, pocos y dejados de la mano de Dios, serán un paliativo muy deficiente y nacerán con la marca del desprestigio social, inorganicidad y marginalidad que, por otra parte, casi siempre padeció la enseñanza técnico-profesional en España, incluso después de aprobarse las posteriores leyes de formación profesional de 1955 y 1958 y otras normativas posteriores.

Ahora bien, lo más característico de la época franquista es que un régimen conservador en las ideas y en las formas se ve obligado a manejar “involuntariamente” una revolución educativa jamás prevista en los tiempos fundacionales. Esta “revolución sin querer” o “silenciosa” comporta la aceleración del paso de un modo de educación tradicional-elitista. Los primeros cimientos jurídicos de esta “revolución silenciosa” se dieron en 1953 con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del ministro Joaquín Ruiz-Giménez.

- El callejón sin salida del examen de Estado y la forja de un nuevo bachillerato: la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953

El 18 de julio de 1951 se designaba un nuevo Gobierno, en el que Joaquín Ruiz-Giménez era investido como ministro de Educación Nacional. En aquel tiempo representaba el ala más reformista del catolicismo franquista. Pronto manifestaría deseos de introducir transformaciones, sin perjuicio alguno para la Iglesia, en el caduco y reaccionario sistema educativo español. Así, a poco de ser nombrado, con ocasión de la clausura de la veraniega Universidad Menéndez Pelayo, en septiembre de 1951, declaraba a la prensa que quería buscar “el modo de hacer más racional y humano el examen de Estado y con ello acceso de la Enseñanza Media a los grados superiores”.

Ahora bien, el mismo debate sobre el examen de Estado es como si resumiera el síndrome de una tendencia irremediable que ya se avizoraba: la crisis del modo de educación tradicional elitista. Claro que en el debate no sólo se discutía sobre un tipo de bachillerato u otro, sino sobre en dónde debería residir la potestad educativa y de colación de grados. Con motivo del debate salió a la palestra el tópico del precario nivel educativo de los bachilleres de la época. El 14 de octubre de 1951, en declaraciones a *El Adelanto* Fernando Lázaro Carreter, a la sazón catedrático de la Universidad de Salamanca (que los fuera antes del Instituto Goya de Zaragoza), decía: *Bajísimo. Llega a límites inconcebibles...un setenta por ciento de los alumnos bachilleres, no saben conjugar; no han leído absolutamente nada; ignoran por completo la cronología de centurias; hacen vivir en la época actual a los escritores de la edad media; los autores son para ellos un nombre y uno o dos títulos; dan como resultado que el Quijote está escrito en verso, que Garcilaso es un historiador...*

Sea como fuere, un sistema en el que los cursantes de bachillerato eran sólo 61 por cada 10.000 habitantes (1940-1941), y los que revalidaban su bachillerato estaban entre el 33% (1944-1945) y el 44% (1951-1952), no podía presentarse como un dechado de perfección, a no ser que nuestra imagen de la mejora de la enseñanza posea la forma de un embudo.

Al final, el examen de Estado, propio de la educación tradicional elitista, dejó paso a las dos reválidas y un examen de madurez de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM), de 26 de febrero de 1953, hito reformista del ministerio de Ruiz Giménez, y exponente de una renovación limitada de las formas tradicionales. El filtro ha saltado hacia arriba produciendo una nueva lógica de selección y distribución del capital

cultural, que se fundamenta en la habilitación de una titulación en bachiller elemental (10-14 años con reválida al final) que debilita la fuerte dualización establecida en el Bachillerato de 1938. Así la LOEM de 1953 se convirtió en el bastidor sobre el que compuso los planes de estudios del nuevo bachillerato (12 de junio de 1953, 31 de mayo de 1957 y 31 de mayo de 1967), que abrierán la puerta a una rápida transición, en los años sesenta, hacia la educación de masas. De nuevo, una vez más, las enseñanzas medias alcanzarán el centro de la atención reformista, ya que la clave de la bóveda del sistema educativo era el tipo de escolarización ofrecida al alumnado adolescente y la consiguiente distribución de capital cultural.

Las características de esta ley son más bien contradictorias, porque ensaya como una vía modernizante, sin duda, pero intermedia entre el bachillerato tradicional que se trataba de superar y los nuevos requerimientos de escolarización que ya en los años cincuenta empezaban a tener presencia social. Se garantizaban en todo tipo de establecimientos el dogma católico y el derecho de los padres a la elección de centro, se reconocían plenamente los derechos docentes de la Iglesia, su función social y el tratamiento económico y fiscal especial de los establecimientos de la Iglesia, que dejaban de tener la consideración de privados. Se ha dicho (Puelles, 1980), que precisamente con esta ley la Iglesia alcanzaba el máximo de su influencia jurídica, que se ratificaría finalmente mediante el Concordato firmado unos meses después por el Estado español y la Santa Sede. Por lo tanto, las reformas de Ruiz-Giménez, hombre muy cercano a Roma, conservaron, si no aumentaron las potestades eclesiásticas sobre la educación nacional y la sociedad civil, por más que el lenguaje ya fuera otro e incluso se fuera abriendo paso una racionalidad pedagógica modernizante de nuevo tipo.

Además, ahora era ya el tiempo de pensar en romper con la coriácea armadura del bachillerato único de siete años, sustituyéndole por otro de seis, dividido en dos ciclos terminales y con titulación propia (elemental durante los cuatro primeros años y superior durante los dos siguientes). Todo ello precedido de un examen de ingreso a los 10 años y otro de madurez, tras un curso de Preuniversitario. Así pues, ingreso, dos reválidas y un “preu” con prueba de madurez ante la universidad marcaban el campo de los nuevos juegos de acceso y selección en la enseñanza media. Esta solución de aliviar la presión escolarizadora haciéndola desembocar en un bachillerato elemental ya se había ensayado en el Plan Callejo de 1926. Si bien se mira, la solución no unificaba la

escolarización entre los 10 y los 14 años: unos quedaban en la escuela hasta esa edad; otros cursaban el bachillerato elemental, y, por fin otros, hacían sus estudios en el bachillerato laboral, o simplemente permanecían desescolarizados. En cierto modo, la dualidad estructural entre primaria y secundaria, como dos vías paralelas de escolarización, se mantenía, aunque quedara amortiguada. Veremos cómo no mucho más tarde tuvo que irse hacia la unificación de esos estudios elementales, que no se acometería del todo hasta la LGE de 1970.

En términos generales este bachillerato de nuevo cuño seguía funcionalmente vinculado a la Universidad, por más que la ley de 1953 residenció en los institutos la facultad de examinadora de las dos reválidas (si bien en el caso de los centros reconocidos confesionales en el tribunal de las reválidas participaban, como vocales, profesores del propio centro). Ése fue uno de los motivos de reticencia de la Iglesia hacia la ley. Pero, como decimos, dentro de un sistema rígidamente centralista los centros oficiales de enseñanza media eran terminales del poder central, sometidos al doble control del Rector de la Universidad y la inspección del distrito universitario. Dentro de una raquítica administración periférica de carácter provincial, los institutos eran centros administrativos bajo la autoridad bifronte del rectorado y el ministerio (a su vez aquél dependía jerárquicamente de éste). Sólo en 1968 se crean las delegaciones provinciales, que ampliarán sus funciones de manera más orgánica con el Decreto 3855/1971.

Pero ese largísimo hilo de continuidad entre la Universidad y los estudios medios era claramente apreciable en los planes de Estudios que derivaron de la LOEM de 1953. Entre junio de ese año y enero de 1954 se confeccionó, primero el plan de estudios, y después unos detallados cuestionarios de cada signatura. Allí, junto a las inevitables Religión y Formación del Espíritu Nacional (entregadas al arbitrio de los obispados y del Frente de Juventudes de la FET), el resto de las asignaturas mostraba un paisaje curricular más bien ecléctico. La verdad es que este plan no pretendía romper con una tradición secular, sino más bien atajar los males del recargado mosaico de materias y temas, reduciendo y racionalizando el ingente menú de 1938. Pese a la disminución horaria de los estudios clásicos, todavía el latín era la segunda asignatura con más horas justo detrás de las matemáticas. Por lo demás, la diferencia entre las asignaturas del bachillerato elemental y el resto no eran de sustancia, y solamente era perceptible, al final, un cierto grado de especialización entre ciencias y letras. En fin, quedaba dibujado

un bachillerato académico menos atosigante y más ceñido a un núcleo central de materias. Nada, en verdad, que fuera fácil especialmente compatible y adaptable a la marea escolarizadora que, en el nivel elemental, se experimentó en los años sesenta. Con esos mimbres el profesorado oficial, que todavía seguía la venerable tradición del millar de catedráticos de institutos (expresamente recordada en el preámbulo de la ley), compuso el cesto de la práctica pedagógica como su experiencia diaria y su sentido común le dieran a entender. Eso a pesar de que ya emergía tímidamente en los despachos ministeriales, en el Centro de Orientación Didáctica y en las revistas ministeriales un nuevo discurso pedagógico con pretensiones innovadoras. La cultura práctica de los centros y la cultura pedagógica impulsada por profesionales de la pedagogía y políticos de la Administración alcanzaban cotas de separación cada vez más altas.

Sin duda, la Ley de 1953 no era suficiente para afrontar la necesaria segmentación horizontal, la diversificación de estudios medios en función del origen social. De ahí que la obra de Ruiz-Giménez se tratara de completar con Ley de Formación Profesional Industrial (20 de junio de 1955), que junto a las Universidades laborales tratan de dar, sin éxito, nuevo impulso a las enseñanzas profesionales hasta entonces reservadas al bachillerato laboral creado en 1949. Ni ahora ni más tarde, en 1957, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Técnicas, se produjo una verdadera expansión e integración de los estudios medios de carácter profesional. “Estudiar” todavía equivalía a cursar la enseñanza media académica convencional con sus reválidas, y así fue durante tiempo y tiempo hasta más allá de la completa desaparición del modo de educación tecnocrático de masas.

-Ampliación por desbordamiento: las enseñanzas medias entre 1956 y la Ley General de Educación de 1970

El sucesor Ruiz-Giménez en Educación fue Jesús Rubio García-Mina (1908-1976) que, renombrado en el cambio ministerial de 1957, mantendrá su cargo hasta 1962. De perfil mucho más bajo que su predecesor, era persona de procedencia falangista (primera vez que tal circunstancia se daba en el ministerio), fue Subsecretario con Ibáñez Martín, catedrático de Derecho Mercantil y letrado de las Cortes. Este funcionario público de desvaído color azul fue testigo, tras la crisis ministerial de 1957, de ascenso imparable de la nueva elite gobernante procedente de las filas o periferias del *Opus Dei*. Su

política, prudente y silenciosa, no se desvió del signo de los tiempos. Completó la obra de Ruiz-Giménez y levantó un puente hacia la política luego seguido por los tecnócratas *Dei*. Fue con su sucesor, Manuel Lora Tamayo, un tecnócrata de nuevo cuño, procedente de la universidad y la investigación en ciencias químicas, quien completó y preparó la labor de expansión sistemática de la enseñanza media durante su mandato (1962-1968). A Lora Tamayo debemos, y no casualmente, el nuevo nombre de Ministerio de Educación y Ciencia y un estilo de gobernante arquetípico de la nueva clase política que protagonizó las últimas etapas del régimen franquista.

La planta educativa estructurada en 1953 pronto se mostró incapaz de albergar y canalizar el fenómeno más trascendental de esta época: el proceso de escolarización en las aulas de bachillerato

INDICADORES DE LA EXPANSIÓN ESCOLAR EN BACHILLERATO: 1955-1970

<p>-----</p> AÑOS	ALUMNADO	ÍNDICE	ESTATAL	PRIVADA	LIBRE
1955-56.....	249.605	100	16,1%	52,5%	31,4%
1960-61.....	457.030	183	17,3%	50,9%	31,8%
1965-66.....	834.290	334	21,5%	44%	34,5%
1970-71.....	1.521.837	606	35,6%	39,8%	24,6%
<p>-----</p>					

F: Elaboración propia a partir de Viñao (2004) y varios años del INE

En esta sencilla síntesis puede apreciarse la magnitud cuantitativa y el ritmo de crecimiento de esa pacífica revolución que conduce finalmente, tras la Ley General de Educación, a la masificación del viejo bachillerato y llega, con la LOGSE de 1990, a la generalización de los estudios medios hasta los dieciséis años. Pero en aquel tiempo todavía el horizonte escolar obligatorio hubo de ser ampliado hasta los catorce años en 1964. Todavía en el curso 1966-1967 persistía, aunque suavizada, la histórica dualidad entre primaria y secundaria, pues del total de los niños de diez años el 75,7% acudían a escuelas y el 18% al bachillerato (un 9,3% carecía de escolarización), y todavía el alumnado de trece años asistía en su mayoría (37,8%) a centros de primaria y sólo el 26% a los centros de bachillerato, mientras que el 37,2% carecía de cualquier cobijo escolar. En esa fecha el 60,4 % de los potenciales alumnos de 14 años quedaban sin escolarizar (Viñao, 2004, 142-143).

No obstante, la tendencia hacia otro tipo de educación, la transición rápida hacia el modo tecnocrático de masas, era, ya en los años sesenta, evidente de toda evidencia. Pero no se trataba sólo de cantidad; también estaban compareciendo índices cualitativos característicos de los momentos de transición entre modos de educación. Así, las tasas de feminización adquirieron un perfil ascendente. Si ya en tiempos de la República estaban en torno al 30% y se mantuvieron así o poco más en los años cuarenta, al llegar al curso 1969-1970 alcanzaron un 45,2% en todo el bachillerato y un 46% en los centros oficiales (INE, 1971). Y, por añadidura, la feminización se vio acompañada de un involuntario fenómeno de estatalización, que, como puede verse en el cuadro, llevó a una disminución progresiva del peso de la enseñanza privada (la cual estaba mayoritariamente en manos de entidades católicas). El mínimo histórico de participación de los Institutos en el bachillerato se alcanza en 1955-1956 con el 16,1%; el máximo de la privada en 1940-1941 con el 65,9%. Si nos fijamos bien en los datos, no será difícil colegir que, en términos relativos, la nueva expansión del bachillerato se hizo más mediante las modalidades de enseñanza oficial y libre, ambas dependientes de los Institutos de Enseñanza media. Con la llegada de la Ley General de Educación se produce un casi empate entre bachillerato estatal y privado, con una progresiva desaparición de la modalidad libre. Desde finales de los setenta y hasta la actualidad la enseñanza estatal gana de manera manifiesta esta incruenta batalla, estableciéndose una *ratio* que, más o menos, se sitúa entre 70% pública frente al 30% privada.

Tal copioso y nuevo caudal de alumnos precisó de mayores inversiones públicas, de nuevos profesores y centros más numerosos y adaptados a las nuevas circunstancias. De la mano del Banco Mundial, de la OCDE y de otras instituciones internacionales se descubre que la educación es un tesoro la fuente de toda riqueza. Tales ideas cayeron en las parcelas de poder ya perfectamente abonadas por los tecnócratas *Dei* de los sesenta y se incorporaron y adaptaron como un guante a los Planes de Desarrollo que a la sazón (siendo ministro de Educación Lora Tamayo) empezaban a prometer un horizonte de felicidad material sin cuento... Como consecuencia de todo ello el gasto público en educación, tradicionalmente muy bajo, inicia un incremento porcentual en estos años respecto al presupuesto del Estado (pasa del 8,57% en 1960 al 14,43% en 1970). Si embargo, todavía la mayoría de las familias españolas llegaba a fin de mes pagando de sus bolsillos una educación secundaria que, en buena parte, no era gratuita. El raquitismo de un casi inexistente Estado de bienestar hacía que el porcentaje del PIB

dedicado a educación (1,3 en 1964 y 1,7 en 1974) fuera paupérrimo si los comparamos con el actual *standar* europeo del 5% , o con el máximo histórico que se sitúa en el 4,9% en 1993 (Cuesta, 2005, 211). En fin, expansión a bajo coste.

Una fórmula de tapar agujeros ante la inundación escolarizadora fue reutilizar o aprovechar los propios centros dándoles un uso más intensivo y extensivo. Esta política principia con el ministro Rubio-Mina, durante cuyo mandato los síntomas de desbordamiento aparecen. Una primera respuesta, dado que el número de los institutos nacionales de enseñanza media había quedado prácticamente estancado, consistió en establecer en ellos estudios nocturnos en 1956 y crear las llamadas secciones filiales, especie de extensiones de la enseñanza media en los suburbios. Se trataba de encontrar algún modo de encauzar a los estudios del bachillerato elemental a sectores populares y obrero de las ciudades tradicionalmente ayunos de formación larga. Así como los nocturnos formaban parte de los mismos institutos, las secciones filiales eran entidades jurídicamente distintas, de titularidad compartida y dependientes a efectos académicos del instituto matriz. El mismo destino, pero diferente régimen jurídico, tuvieron las secciones delegadas (prolongaciones de los institutos en localidades de cierta importancia y con suficiente volumen de demanda) y los colegios libre adoptados, que, en colaboración con los ayuntamientos, buscaban la misma finalidad en el medio rural.

A pesar de todo, los institutos de enseñanza media tuvieron que empezar, después de mucho tiempo, a crecer y se pasó de los 120 de 1960 (número inferior a los de época republicana) a los 206 de 1967-1968. Diez años después, cuando su nombre ya era el de Institutos Nacionales de Bachillerato se alcanzaba la cifra de 759 y por el camino habían ido desapareciendo los parches de secciones de distinta clase aplicados a la sufrida epidermis de la enseñanza media de aquella prodigiosa década.

A pesar de que se había reformado el bachillerato laboral en 1955 y 1957, nunca será una alternativa suficientemente atractiva. El bachillerato elemental y su extensión estaban en el centro de la cuestión escolar. La multiplicación de alumnado y tipos de centro obligó, claro está, a modificaciones de gran trascendencia tanto en el ámbito del profesorado como en los planes de estudio y los sistemas de control. Los viejos institutos se poblaron de una creciente población atraída por la titulación del bachiller elemental, que proporcionaba cualificación para acceder a algunos empleos públicos y

privados. Las plantillas de los antiguos institutos también tuvieron que ampliarse. Los catedráticos que eran un millar hacia 1960 llegaron a los 1.602 en 1967-1968; pero las dos categorías de funcionarios docentes de segundo rango jerárquico, el cuerpo de adjuntos numerarios creado en 1953 (BOE del 7 de octubre) y luego el de agregados nacido en 1966 (BOE 29 de diciembre), con la intención de sustituir al de adjuntos, experimentaron el mayor crecimiento y superaron holgadamente en número (que no en poder) al de catedráticos. Además su proceso de feminización fue mucho más rápido (Granja, 2007). Sólo quedaron cuantitativamente estancados los profesores especiales, dedicados a la educación física y a la religión, que se mantenían invariablemente en torno al millar. Eso supuso una primera ruptura del armazón corporativo del cuerpo de catedráticos, el más influyente y persistente grupo profesional de la historia de la segunda enseñanza. Las siguientes cifras son elocuentes de dos fenómenos, masificación y feminización, que marchan en paralelo e ineluctablemente hacia la metamorfosis corporativa.

CUADRO

EVOLUCIÓN DEL CUERPO DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

AÑO	TOTAL	MUJERES
1941	742	44 (5,9%)
1953	879	101 (11,4%)
1957	930	132 (14,1%)
1963	1.363	272 (21,5%)
1967	1.602	471 (29,4%)

F: Elaboración propia a partir de Grana Gil (2007) e INE (1970 y 1971)

El cuerpo de catedráticos históricamente había sido reducido numéricamente y de composición exclusivamente masculino hasta bien entrado el siglo XX. En 1941 los datos todavía evocan y reproducen esa vieja tradición, pero entre 1953 y 1967 su magnitud casi se duplica y su composición femenina casi se triplica. Estos son los comienzos de una revolución imparables que se aprecia todavía mejor si tenemos en cuenta que la nueva plétora escolar va a ser atendida en los centros oficiales preferentemente por nuevas categorías docentes de menor jerarquía. Así, en el curso 1969-1970, en víspera de la Ley General de Educación y en las postrimerías de esta

transición de la educación elitista a la de masas, había ya 9.921 profesores estatales, de los que los catedráticos suponían 1.825; los agregados llegaban ya a 2.324, y los interinos sumaban 5.772 (INE, 1971). O sea, el 58,1% del total del profesorado público pertenecía a una nueva especie de docentes sin seguridad laboral, mal pagados y de reclutamiento apresurado, que con el tiempo iban a convertirse en el célebre problema: el de los Profesores No Numerarios, los PNN. Eran un problema y, por supuesto, también un síntoma muy expresivo de la deriva expansiva hacia la que inexorablemente caminaba la educación española.

Toda la posterior expansión de la enseñanza estatal se sostendría sobre la utilización de ese sistema de mano de obra barata e inestable. Esta llegada de nuevo profesorado, cuya formación había tenido lugar en una universidad cada vez más apartada del régimen tuvo notables consecuencias. Frente al clásico sistema de acceso tras una complicadísima oposición en parte parecida a la de los cuerpos de elite del Estado, ahora se inventaba una entrada sin demasiados obstáculos o barreras selectivas.

En verdad, ya en el artículo 14 de la Ley de 1953 se establecía que “la aptitud pedagógica será condición indispensable para ingresar en el Profesorado oficial”. Como quiera que, generación tras generación, los profesores se formaban en las facultades de las distintas disciplinas, hubo que establecer un sistema de parcheo consistente en una preparación pedagógica complementaria antes del acceso por oposición. Y así, dentro del Centro de Orientación Didáctica, verdadera atalaya de las nuevas preocupaciones ministeriales, nació la Escuela de Formación del profesorado de Enseñanza Media (más tarde, en 1965, Escuela de Formación del profesorado de Grado Medio) y aparecieron figuras como la del ayudante becario o profesores en formación, cuyos certificados servían para acceder a las oposiciones a cátedras. Más tarde, en 1969 las actividades de formación y el Certificado de Aptitud Pedagógica revierten a los Institutos de Ciencias de la Educación, una nueva institución cuyas acreditaciones llegan hasta 2008-2009. En el curso 2009-2010 entra en funcionamiento un nuevo sistema de formación: el máster de profesor de educación secundaria.

En cuanto a los nuevos planes de estudios del Bachillerato, de 1957 y 1967, son adaptaciones nacidas de la extensión de la enseñanza media, especialmente en el ciclo elemental. La ampliación de la obligatoriedad hasta los catorce años en 1964 y la

unificación del bachillerato elemental de enseñanza media apuntaron hacia un modelo escolar obligatorio de carácter único e integrador, que luego se llevaría al máximo con la fusión de la segunda etapa de la primaria y los primeros años del viejo bachillerato dentro de la segunda etapa de la Educación General Básica (EGB). Dentro de esta lógica evolutiva los planes mencionados (y también los que corrigieron el curso Preuniversitario) adoptaron una retórica pedagógica superlativa, aunque, a decir verdad, prosiguió la sustancia academicista de un bachillerato estructurado según la pauta de las asignaturas de siempre.

La *revolución silenciosa* se completó, en el aspecto jurídico formal con la llegada de José Luis Villar Palasí, un tecnócrata puro, al Ministerio de Educación, que nombrado en 1968 por la dimisión de su antecesor, fortalece su posición tras el célebre *affaire Matesa* en 1969. El ministro permaneció en el cargo hasta 1973 y durante ese periodo, en el que estuvo rodeado de personajes muy relevantes como Ricardo Díez Hochleitner (sumo urdidor técnico de la reforma en ciernes) o Ángeles Galino, se continuó e incrementó, dentro del II Plan de Desarrollo, el esfuerzo escolarizador a bajo precio y se realizaron dos de los documentos más importantes de la historia educativa española: el Libro Blanco de 1969 y la Ley General de Educación de 1970. En el primero de ellos, titulado *La educación en España. Bases para una política educativa*, nunca hasta entonces se había hecho un diagnóstico tan certero y crítico de los males de la educación española, aportando un torrente de datos y evidencias que justificaban la necesidad de una reforma.

En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población.

(MEC, 1969, p. 14)

En efecto, era arcaica y persistente esa dualidad insalvable en la historia de la educación española durante el largo recorrido del modo de educación tradicional elitista. En cierto modo, el sentido los institutos existieron en su forma convencional para mantenerla y aumentarla. Pero ese lastre ya había tocado a su fin. El lema *education for all* se había ido imponiendo en los países que ahora se miraba la España de entonces (una España de 33 millones de habitantes, de los que ya eran mayoría los ocupados en el sector industrial) conforme el desarrollo del capitalismo y las formas de dominación estatal había ido cambiando. La cosa no tenía vuelta de hoja: había que unificar las enseñanzas hasta los catorce años. Y esa unificación, entre otras cuestiones de suma interés, lo hizo la llamada Ley Villar de 1970, que levanta acta jurídica de la defunción del modo de educación tradicional elitista y del bachillerato a él asociado: el nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente y el COU.

-El Bachillerato de la Ley General de Educación y del plan de 1975

La Ley General de Educación fue la principal horma jurídica que principia y envuelve la evolución imparable de la educación española hacia el nuevo horizonte de la escuela integradora y unificada. El ministro Villar Palasí se rodeó de un aparato técnico de primer orden proveniente de la UNESCO: Ricardo Díez Hochleitner como subsecretario y José Blat Gimeno como principal responsable del célebre *Libro Blanco* sobre el estado de la educación en la España de 1969. Allí se formulaba el diagnóstico más demoledor y preciso sobre la educación española: de 100 alumnos que empezaron la primaria en 1951, sólo llegaron 27 a la enseñanza media, aprobaron la reválida elemental 18, 10 la superior y sacaron el preuniversitario 5; sólo 3 de ellos en 1967 llegaron a culminar los estudios universitarios (Libro Blanco, 1969, 24).

En efecto, la nueva Ley General de Educación venía a sustituir la que se pergeñara en 1857 en tiempos de Claudio Moyano y fue una empresa nada fácil de llevar a término. Pero en las postrimerías del franquismo todo era posible y casi nada era probable. De modo que el ministro y su corte de expertos de vieja y nueva estirpe fueron capaces de conducir a buen puerto, tras meses de acalorado debate público, la aprobación de la ley en sesión plenaria de 28 de julio de 1970.

Desprovista de financiación y corregida en sentido contrarreformista por los ministros de turno que se sucedieron desde 1973 hasta 1977 (El infame y fugaz Julio Rodríguez, y los reaccionarios Cruz Martínez Esteruelas y Carlos Robles Piquer), la reforma educativa quedó, en parte, como una promesa rota y un proyecto incumplido. La verdad que la política educativa de la Transición, entre 1975 y 1982, fue inestable en grado sumo (se sucedieron seis ministros, casi uno por año), carente de ideas innovadoras y muy supeditada a necesidades económicas y políticas más urgentes e inmediatas. A los gobiernos Arias Navarro de 1974 a 1976 tocó el dudoso mérito de realizar una penosa cirugía de la reforma educativa, uno de cuyos exponentes más lamentables fueron la llamada Ley de Selectividad de 1974 que reinstauraba la prueba de acceso y el Plan de Estudios del Bachillerato de 1975, que venía a reinstalar un listado de asignaturas convencionales y convertir en un fiasco los principios de unificación y polivalencia enunciados en la ley.

Neutralizados los aspectos más innovadores de la reforma educativa, los gobiernos de UCD encabezados por Suárez y Calvo Sotelo, convirtieron el tema de la educación en un asunto de poca monta. Ninguno de los ministros de entonces (Aurelio Menéndez, Íñigo Cabero, José Manuel Otero Novas, Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona y Federico Mayor Zaragoza) pasará a la posteridad por su obra legislativa. Sin duda en esta etapa histórica se caracteriza por el debate constitucional sobre la educación (artículo 27 de la Constitución de 1978), asunto en el que los ministros estuvieron a lo que dijeran sus superiores jerárquicos (del Gobierno y de la Comisión Episcopal). Sin duda, junto al modelo educativo dibujado en la Constitución de 1978 el asunto más relevante de esta época fue otro del que nada tuvieron que decir los responsables de las carteras: los Pactos de la Moncloa de 1977. De modo que durante la Transición se aplicó de manera muy desvirtuada la reforma emprendida por la LGE, se siguió el proceso de escolarización ampliada ahora estimulada y beneficiada por los Pactos de la Moncloa y se pretendió hacer un desarrollo sesgado hacia la derecha del texto constitucional, como pudo verse en la aprobación del Estatuto de Centros Escolares en 1980, que mereció una importante corrección por parte del Tribunal Constitucional al año siguiente a su aprobación. Todo ello vino precedido de los pactos del año 1979 entre la Iglesia Católica y el Estado español, que consolidaron la posición (y, en lo referido a subvenciones económicas, en parte mejoraron respecto a la dictadura) privilegiada de la Iglesia dentro de la sociedad y del sistema educativo. Pero la

incapacidad fue casi total en otros aspectos, por ejemplo, no pudo llevarse a efecto, pese a los intentos frustrados, una reforma de las enseñanzas medias que ampliara la escolarización hasta los dieciséis años, que a esas alturas, cuando se negociaba la entrada en Europa, era un imperativo insoslayable. Así la reforma del tramo intermedio de la educación queda como una eterna reforma que siempre retorna a la hora de pensar un sistema educativo integrado y “comprendivo”.

La Ley General de Educación pretendió acabar con los males que aquejaban históricamente al bachillerato, dando a los centros un nuevo equipaje curricular y otorgándoles un nuevo nombre: Institutos Nacionales de Bachillerato, denominación que no se generalizaría hasta unos años después. Durante toda su historia, como hemos podido ver en capítulos anteriores, se debatió entre su carácter formativo y su dimensión preparatoria para la universidad. A medida que el bachillerato iba dejando de ser un estudio para sectores sociales muy restringidos, su configuración interna fue adaptándose, con muchas dificultades e inercias, a las nuevas situaciones. En el Plan de estudios de 1967, como ya ocurriera desde la nueva ordenación de la enseñanza media en 1953, se fragmentaba en dos bachilleratos (elemental y superior) con sus respectivas reválidas más un curso preuniversitario que facultaba, tras la correspondiente prueba selectiva, para acceder a la universidad. En una palabra, subsistía la escisión entre un bachillerato formativo de carácter general y un bachillerato superior más restringido que preparaba como escalón previo para llegar a los estudios universitarios. Ahora el legislador de 1970 pretendía acabar con esta perversa dicotomía y planteaba dar un carácter “unificado” y “polivalente” al nuevo bachillerato. Para ello, entre no pocas protestas de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, desgajaba el bachillerato elemental de los institutos y enviaba su alumnado a la segunda etapa de la Educación General Básica, de modo que la unificación se verificaba en parte mediante un desprendimiento del viejo tronco de secundaria, que históricamente había acogido a estudiantes desde los diez años de edad. Por otra parte, el nuevo bachillerato se estructuraba en tres cursos y otro más de orientación universitaria. Este reciente bachillerato de tres años recibía el nombre de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente), queriendo con ello señalar que quedaba abolida la anterior y rotunda división de titulación entre diversas enseñanzas y grados, y entre ciencias y letras, al tiempo que se defendía un plan de asignaturas que pudiera atender a la polivalencia,

esto es, a la posibilidad de cubrir por igual a los objetivos formativos propios y a la preparación para estudios, universitarios o no, de carácter superior.

Estos principios trató de plasmarlos el plan de estudios de 1975 (Decreto 160 de 23 de enero y la orden de 23 de marzo). La LGE establecía un máximo de 33 horas lectivas semanales que más tarde se redujeron a 29 y establecía una división entre tres tipos de asignaturas: comunes agrupadas en áreas, optativas y técnico-profesionales. No temía afirmar rotundamente, en su artículo 27.2, que “los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada”. Pero es sabido que tras una reforma viene una contrarreforma. La LGE de 1970 (como luego ocurriría con la LOGSE de 1990) también sufrió los infelices tiempos en los que Cruz Martínez Esteruelas (1974-1975) gobernó, por designación de Arias Navarro, el timón de los asuntos educativos del país. Si bien la contrarreforma ya estuvo cuando se negó la posibilidad de una adecuada financiación de la ley, ahora al retoque curricular le correspondía el papel de ahogar en las rutinas de siempre el desbordante y optimista lenguaje pedagógico del legislador. De esta suerte el plan de estudios de 1975 vino a trasmutar las nuevas declaraciones en los viejos marcos del conocimiento escolar de siempre. Eso ocurrió con el plan de estudio de 1975, que se implantó por primera vez en el curso 1975-1976 y que, de hecho, se mantuvo hasta la aplicación de la LOGSE en 1995. En suma, un enciclopedismo academicista de nuevo cuño, tal como puede verse en el cuadro horario de materias.

Fig. 3.3

PLAN DE ESTUDIOS B.U.P. DE 1975	
PRIMERO DE B.U.P.	
MATERIAS	Horas semanales
Ciencias Naturales	4
Historia de las Civilizaciones y del Arte	4
Lengua y Literatura*	4
Lengua Extranjera**	4
Matemáticas	4

Música	2		
Dibujo	3		
Educación Física y Deportiva	2		
Formación Religiosa/Ética	2		
TOTAL	29		
SEGUNDO B.U.P.			
MATERIAS	Horas semanales		
Física y Química	4		
Geografía Humana y Económica	3		
Latín	4		
Lengua Española y Literatura	4		
Lengua Extranjera**	4		
Matemáticas	4		
Formación Religiosa/Ética	2		
Educación Física y Deportiva	2		
Ens. Y Actividades Técnico- Profesionales	2		
TOTAL	29		
TERCERO DE B.U.P.			
MATERIAS	Horas semanales		
COMUNES	Lengua Extranjera**	3	
	Historia de España y ***	4	
	Filosofía	4	
	Ens. Y Act. Técnico- Profes.	2	
	Formación Religiosa/Ética	2	
	Educación Física	2	
	AS	Opción Literatura	4

	A	Latín	4
		Griego	4
		Matemáticas	4
		Literatura	4
		Ciencias	
	Opción	Naturales	4
	B	Física y	
		Química	4
****		Matemáticas	4
TOTAL			29
* Desde 1987 se incorpora también el estudio de las lenguas propias de las Comunidades Autónomas.			
** Como lenguas extranjeras pueden estudiarse Inglés, Francés, Alemán, Italiano o Portugués (en orden de frecuencia de estudio, con gran diferencia entre las dos primeras y las demás) a elección del alumno.			
*** Historia de España y de los países Hispánicos y Ordenación Constitucional.			
**** Los alumnos deben escoger 3 materias de uno de los grupos A o B			
Fuente: CIDE (1992)			

PLAN DE ESTUDIOS DE C.O.U.		
MATERIAS		Horas semanales
COMUNES	Lengua Extranjera**	3
	Lengua Española	2
	Filosofía	2
OPCIONES*	a) Materias obligatorias	
	- Matemáticas I	4
	Opción A - Física	4
	b) Materias optativas	
	(Científico- - Química	4
	Tecnológica) - Biología	4
	- Geología	4
	- Dibujo Técnico	4
	a) Materias obligatorias	
	- Química	4
	Opción B - Biología	4
	b) Materias optativas	
	(Biosanitaria) - Matemáticas I	4
	- Física	4
	- Geología	4
- Dibujo Técnico		
a) Materias obligatorias		
- Matemáticas II	4	
Opción C - Historia del Mundo	4	
Contemporáneo		
b) Materias optativas		
(Ciencias - Literatura	4	
Sociales) - Latín	4	
- Griego	4	
- Historia del Arte	4	

	a) Materias obligatorias	
	- Literatura	4
	- Historia del Mundo Contemporáneo	4
	b) Materias optativas	
(Humanístico- Lingüística)	- Latín	4
	- Griego	4
	- Historia del Arte	4
	- Matemáticas II	4
TOTAL		26
* Los alumnos deben escoger dos asignaturas entre las 4 optativas		
Fuente: CIDE (1992)		

Si nos fijamos en el plantel de asignaturas a nadie se le escapa que el plan resulta una reiteración del vetusto menú de asignaturas tradicionales revestidas con algún añadido modernizante. Se trata, en suma de un bachillerato clásico, en ningún modo polivalente pues la optatividad y las nuevas enseñanzas técnico-profesionales quedaban totalmente supeditadas al programa de materias inventado en el siglo XIX. A todo ello se unía, por más que se declaraba la existencia de áreas, la supremacía de la asignatura, de los seminarios didácticos por materias y el recurso a profesorado especializado en el conocimiento de cada una de ellas. En fin, *nihil novum sub sole*; claro que la añeja especialización ciencias/letras se aplazaba hasta el tercer curso y sólo se hacía totalmente manifiesta en el Curso de Orientación Universitaria.

Tan convencional dotación curricular se mantendría un largo periodo de tiempo, de modo que, según avanzaban los procesos de ampliación de la escolarización entre los adolescentes, el modelo de bachillerato, muy arraigado en su estirpe originaria elitista, se hacía cada vez más disfuncional. La progresiva y profunda degradación de la idea de evaluación continua, verdadero mito emblemático de la nueva ley, es una muestra de cómo un bachillerato entendido como formativo recurre cada vez más a barreras tradicionales y desemboca en una auténtica obsesión examinadora. Finalmente, la inexorable secuencia de regresión pedagógica toma su máxima expresión merced a la restauración de la selectividad universitaria en el curso 1975-1976, convirtiendo el

COU, desde entonces hasta ahora (ahora es el segundo de bachillerato) en un curso preparatorio de los exámenes que permiten el acceso a la universidad. De modo que la “orientación universitaria” devino en gimnasia preparatoria para salvar la barrera de una prueba selectiva más. En fin, se fueron las reválidas y la prueba del “Preu” y vino la selectividad como sucedáneo y lenitivo de ese auténtico *horror vacui* que a algunos les ocasiona el que no existan cribas selectivas en forma de exámenes como método de legitimación de las enseñanzas impartidas en los centros docentes.

No obstante, la enseñanza media experimentó, como ya quedó dicho un espectacular incremento que sólo en el quinquenio central de la Transición, entre 1975 y 1979 significó aportar 429.260 nuevos efectivos al BUP y a la FP. En este mismo lapso la matrícula del Bachillerato pasó de 818.403 a 1.037.880. Al mismo tiempo el profesorado de ese mismo nivel pasa de 48.694 efectivos a 63.645. Por lo demás, la enseñanza oficial va a representar ya valores superiores al 64% del total, desapareciendo la enseñanza libre. Por añadidura, cabe resaltar una variable de singular importancia cual es la irreversible feminización de la matrícula: por primera vez en la historia, en 1977-1978 el número de alumnas de bachillerato es superior al 50%, y en torno a 1981 (en 1975-1976 era ya del 48,7% en España). Luego, después de 1981, la tasa tiende a estabilizarse en torno al 53% o 54% (CIDE, 1992).

Algo parecido había ocurrido antes entre el profesorado. En 1975-1976 el 49,6% del profesorado de los Institutos de Enseñanza Medias era del sexo femenino. En una palabra, se venían a cumplir las tendencias que indican la culminación del modo de educación tecnocrático de masas, a saber: reclutamiento masivo de alumnado y profesorado, feminización de ambos sectores y afianzamiento del sector estatal como único instrumento capaz de encauzar la renovada expansión escolar de los niveles medios. Naturalmente, estos cambios cuantitativos y cualitativos no dejaron de imprimir una profunda huella en el currículum y en la vida de los centros. Nada sería ya igual. Todo fue mudando. Nuevos sujetos sociales, nuevas ideas, inquietudes y problemas poblaron los vetustos y los recientes centros de bachillerato. Entre la perplejidad y la alarma de sus protagonistas, las enseñanzas medias se convirtieron en un laboratorio de los problemas sociales de nuestro tiempo. Todo eso estaba empezando a vislumbrarse y gestarse en esos años decisivos de la Transición.

-De la Reforma a las reformas: entre socialtecnocracia, neoliberalismo y crisis del Estado de bienestar

Terminado el tránsito a la democracia, en 1982 el PSOE se alzó con una hegemonía parlamentaria sin parangón. Los nuevos equipos ministeriales, encabezados por José María Maravall hasta 1988 no tenían del todo claro, en un principio, si reformar manteniendo el esqueleto legal de la LGE, o bien crear una nueva planta legislativa. El que finalmente se optara por la segunda posibilidad se debió a un complejo haz de factores, que al final, *nolis volis*, convirtieron al *gobierno largo* del PSOE (1982-1996) en una era de masiva proliferación de leyes educativas: Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE) en 1985, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y la Ley Orgánica de la Participación, la Evolución y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) en 1995. Lo que va de Maravall a Suárez Pertierra (último responsable ministerial responsable de engendro que supuso la LOPEG) equivale al trayecto que va de un primer impulso socialdemócrata, parcialmente atento a la tradición socialista de la escuela unificada y a las proclamas de los movimientos de renovación pedagógica, a una grisácea política educativa socialtecnocrática y totalmente teñida de neoliberalismo y tecnicismo, antesala de la proseguida por el partido de la derecha que acabó en 1996 con el dilatado mandato socialista.

José María Maravall, ministro entre 1982 y 1988, pertenecía a la nueva elite política salida del mundo universitario y se presentaba como un ministro “con ideas”, capaz de escribir un libro, *La Reforma de la enseñanza* (Laia, Barcelona, 1985), donde se condensaba el cuerpo doctrinal con el que quería transformar la educación española. En cierto modo, el socialdemócrata Maravall, junto a su predecesor Villar Palasí, tan diferente en formación y en ideas, representan las dos figuras principales y los dos mandatos señeros en la vía española hacia la consagración del modo de educación tecnocrático de masas. Uno y otro, en efecto, constituyen el haz y el envés de la progresiva implantación de un modelo de escuela integrada: el tecnofranquismo plasmado en la LGE de 1970 y la socialtecnocracia materializado en la LOGSE de 1990.

En efecto, por aquel entonces se pergeñó un equipo político de altos vuelos (los Arango, Rubalcaba, Lamo de Espinosa, Reyes Mate, etc.) y un nuevo aparato tecnoburocrático de asesores y expertos reclutados entre la elites emergentes de psicólogos y pedagogos universitarios (Juan Delval, Álvaro Marchesi, César Coll, José Gimeno, Ángel Pérez, Jurjo Torres y otros), a los que había que añadir la cuota de cargos del partido y el sindicato.

Como señalamos antes, la reforma socialista no tenía un plano previamente dibujado. Existía la tradición republicana de la escuela unificada y, como también dijimos, la llamada *Alternativa* creada por las fuerzas docentes antifranquistas en torno a la idea fuerza de escuela pública. Muy pronto las presiones del grupo “universitario” del equipo ministerial sacaron a la universidad de la reforma, mediante la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, que venía a reconocer y desarrollar la idea de autonomía universitaria que aparecía formulada en la LGE y en el marco constitucional. Desde entonces el mundo universitario funcionará, a efectos normativos, como un subsistema independiente del resto. De ahí que el nervio de la reforma y del esfuerzo se trasladara y concretara en los niveles no universitarios, y muy particularmente en la necesidad de ampliar la escolarización obligatoria respondiendo al problema neurálgico (verdadero arco de bóveda de la cuestión) que consistía en tender un puente entre la antigua primaria (EGB) y los primeros cursos del bachillerato (BUP) de la LGE. El pensar y diseñar la organización, el *curriculum* y el tipo profesorado y centros encargados de asumir esa sutura unitaria entre la segunda etapa de la EGB y los dos primeros cursos del Bachillerato residiría la madre del cordero, la madre de todas las guerras escolares que desde entonces han sido, si exceptuamos la santa y persistente cruzada de la Iglesia católica en defensa de su red de centros (tema que merecería capítulo aparte).

En 1983 se lanza un documento “verde” titulado *Hacia la reforma*, que contenía los fundamentos de una vía de cambio experimental de las enseñanzas medias. Se pretendía someter a transformación curricular y organizativa del tramo 12-16 años, que la LGE había repartido entre la EGB y el BUP; ahora se trataba de reunificar en un currículo común lo que hasta entonces constituían tres segmentos escolares distintos: la segunda etapa de la EGB, los dos primeros curso del BUP y la FP de primer grado, buscando los puentes necesarios para generalizar la escolarización hasta la edad laboral (los dieciséis

años), creando al mismo tiempo una educación postobligatoria mediante un bachillerato más especializado de dos años de duración. Al mismo tiempo se ponían en marcha un amplio abanico de programas reformistas experimentales (infantil, compensatoria, adultos, integración, nuevas tecnologías, etc.) guiados todos por la idea de comprender la reforma como un proceso de experimentación voluntaria del profesorado que, llegado un punto (se supone que por contagio como en su día creyeron los socialistas utópicos), se extendería cual mancha de aceite (metáfora muy de época) hasta su generalización. Los Centros de Profesores, creados en 1984 a imitación de los ingleses (el viento británico soplaba de manera dominante desde la máxima cumbre ministerial) se convirtieron en la plataforma logística del nuevo afán experimentador.

Este modelo de implantación espontáneo (dejemos que crezcan cien flores), por ensayo y error y con la colaboración voluntaria del profesorado fue dominante entre 1983 y 1985. Pero una vez aprobada en 1985 la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), se produce un fuerte viraje a la agenda reformista. La LODE aparecía como el techo democratizador del PSOE, que, sin embargo, consagraba la existencia de la doble red (estatal y privada) y relegaba la célebre *Alternativa* de la escuela pública al sueño de los justos. La cosa tomó otro rumbo desde 1987 cuando, desde la Dirección General de Renovación Pedagógica, como fruto del trabajo de una Comisión dirigida por Álvaro Marchesi (en la que siempre subsistió la difícil coexistencia entre pedagogos y psicólogos), se hizo la presentación *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para el debate*. Entre este texto y el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (1989) con la publicación de los diseños curriculares básicos (los contenidos mínimos obligatorios) se fue imponiendo un nuevo modelo de reforma que desembocaría de manera natural en la LOGSE en 1990.

Finalmente la LOGSE fue aprobada con un amplio consenso parlamentario y social urdido por el Secretario de Estado a la sazón, Pérez Rubalcaba, puente de plata para el destino final de la reforma: la socialtecnocracia. A sus sucesores, entre ellos el propio Rubalcaba correspondió profundizar en los ribetes más retrógrados del desarrollo de la LOGSE. Cuando al final el inefable Suárez Pertierra perpetra su LOPEG, los ideales del primer impulso reformista se habían marchitado en la prosa burocrática de una normativa crecientemente neoliberal.

En todo caso, la LOGSE ha sido una norma ambiciosa y muy importante en la historia de la educación española. La opción de llevar la Educación Secundaria Obligatoria, 12-16, a los antiguos centros de bachillerato fue una de las decisiones más complejas y controvertidas. A escala más declarativa destacan la comprensividad, la atención a la diversidad y un nuevo lenguaje curricular de inspiración constructivista. Su aplicación en los noventa (se generaliza en torno al momento en que llega el PP al poder en 1996) y desarrollos posteriores han sido fundamentalmente regresivos, principalmente por lo que hace las concreciones curriculares que, partiendo de una idea inicial de currículum abierto, han ido haciéndose cada vez más centralizadas y convencionales. De modo que hasta 1995, por ejemplo, los centros de Bachillerato en su mayoría siguieron un plan de estudios perpetrado por el ministerio de Cruz Martínez Esteruelas, siguió en vigor, con algunas variantes de poco calado, hasta la aplicación generalizada en los institutos de la LOGSE en ese año. Mientras la labor de editoriales de los libros de texto había reducido a la nada el afán de un desarrollo curricular abierto y creativo.

Para mayor abundamiento la existencia de una doble red de centros (públicos 70% y privados 30% aprox.) se mantuvo incólume y los establecimientos concertados vieron ampliadas sus subvenciones en la medida que lo fue la obligatoriedad. Tras el esfuerzo inversor del primer impulso reformista el gasto en educación se estancó en torno al 4,5% del PIB.

El mayor cambio después de este periodo reformista ha sido de tipo administrativo y de gestión. Entre 1980, primeras transferencias al País Vasco y Cataluña, y 1999 últimas transferencias a las autonomías de vía lenta, la reforma presenció el goteo de competencias entre el llamado “territorio MEC” y las comunidades con competencias plenas en educación (por cierto, el marco curricular del Estado de César Coll tuvo su precedente en el *marc curricular* de Cataluña). Con el nuevo siglo todas las comunidades autónomas gestionan su propia educación, lo que introduce nuevas dinámicas y conflictos en el campo de la educación, especialmente en el tema de la financiación y en las facultades dispositivas en torno al currículo común y obligatorio.

Pese a las sutiles habilidades negociadoras del Pérez Rubalcaba, la LOGSE nunca contó con el apoyo del Partido Popular. Es más esa ley, a la que absurdamente se responsabilizará de todos los males del sistema de enseñanza, se convirtió en blanco de

ataques sin tasa, que caían como agua de mayo sobre el campo, ya abonado, del llamado malestar docente. Entre los “fracasos” se citaba y cita el porcentaje de los que no llegaban a los mínimos al final de la ESO, esa cuarta parte o más de la población adolescente que antes no obtenía el graduado escolar y que ahora no pasa al bachillerato. De modo que cuando el PP llega al poder en 1996 se ve obligado, dada su precaria mayoría parlamentaria, a aplicar a regañadientes la nueva ley y a tratar de introducir palos de rueda en el engranaje de algunos de sus elementos curriculares más progresistas. Ciertamente, el rotundo viraje neoliberal y neoconservador no es mérito solitario del PP, pues ya la LOPEG de 1995 había confirmado esa inequívoca dirección predominante de las políticas educativas posteriores a la LOGSE. Así pues, conseguida la escolarización obligatoria y universal a los dieciséis años, las década de los noventa presencia el regreso al redil neoliberal de las iniciativas educativas en España, del que los gobernantes socialistas sólo se habían distanciado con claridad en la primera fase de la reforma. Ahora se fragua un consenso educativo implícito entre los partidos turnantes, porque explícitamente no se reconoce y se cultiva la confrontación de ideas (por ejemplo, pero sin decirlo expresamente, se consagra y ritualiza el lenguaje curricular de la LOGSE en todos los textos que han completado, enmendado o corregido esa ley). Sin embargo, en la opinión pública y gracias a la conversión de la educación en un arma arrojadiza (unos a otros partidos o comunidades autónomas, por ejemplo, se lanzan los resultados de evaluación contenidos en los sucesivos informes PISA de la OCDE), pervive la idea de que existe una gran inestabilidad educativa merced a los continuos desacuerdos y cambios legislativos conforme gobierne un partido u otro, lo que es una “verdad” poco asentada en la “realidad” real.

Los aires de la revolución conservadora mundial encontraron las puertas abiertas en los noventa, de manera tímida en el primer mandato del gobierno del presidente Aznar y de forma radical en su segunda presidencia. En 1996 la entonces ministra de Educación, Esperanza Aguirre, abrió la llamada guerra de las humanidades, que, bajo el pretexto del calamitoso estado de la enseñanza de la historia y otras disciplinas, buscaba, con el apoyo de una amplia santa alianza (académicos de humanidades, profesores descontentos, medios de comunicación afines, etc.) una recentralización esencialista y españolista del *currículum*. Lo que no consiguiera Aguirre lo habría de lograr su colega Pilar del Castillo, ministra del ramo responsable, gracias a su mayoría absoluta conseguido en el año 2000, de una profunda transformación de los programas

reformulando las enseñanzas comunes al viejo estilo y logrando aprobar en 2002, gracias a la nueva aritmética parlamentaria, y con el solitario y magro apoyo de Coalición Canaria, la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación), que venía a ser una suerte de impugnación formal y a la totalidad de la LOGSE, aunque no contenía los elementos estructurales de aquella y, sí, en cambio se atrevía a imponer itinerarios, reválidas y cosas por el estilo devaluando la dimensión más *comprehensiva* de la ley socialista. El sorprendente regreso del PSOE al poder hizo que la obra de la ministra fuera flor de un día y sus sustituta, María Jesús Sansegundo, dio en hacer una nueva ley orgánica la LOE (Ley Orgánica de Educación) en 2006 buscando apoyos en todos los partidos y consiguiéndolos con excepción del PP. La nueva ley, vigente a la hora de escribir este artículo (amenazada por el proyecto de la LOMCE en 2013, que vuelve a la casilla de Pilar del Castillo de 2002) suponía una reunificación con la LODE y una absorción y derogación de todas las leyes anteriores. Se mantenía el espíritu de la LOGSE pero se incorporaba el discurso de la calidad, de la eficacia y las competencias. En suma, se incorporaba el consenso internacional imperante acerca de la eficacia, la calidad y la equidad. La vuelta de la derecha política al poder gubernamental del Estado y casi todas las comunidades autónomas en 2011 augura un futuro problemático pero no radicalmente distinto. Se puede esperar una mayor insistencia en la eficacia, la calidad y la evaluación y quizás, como indica el programa electoral del PP, una reestructuración de la ESO (dividiendo en itinerarios y reduciendo un curso a favor del bachillerato). Desde luego, es de esperar, como ya ocurre en las comunidades autónomas con larga experiencia gubernativa del PP, un deterioro progresivo de la enseñanza pública y una paralela difusión del mito neoliberal de la libertad de elección de centros.

En una palabra, las reformas postlogse han tenido un guión parecido inspirado en la lógica del nuevo capitalismo, aunque con matices políticos no desdeñables. Lo cierto es que desde 1990 hasta aquí los cambios más importantes en el sistema educativo se han producido más por factores estructurales que por política concretas y precisas. En 2012 hay cerca de ocho millones más de españoles, pero el número de niños y jóvenes y, por tanto, la población escolar ha disminuido; los inmigrantes alcanzan el 12,5% y ya son una parte sustancial de algunos centros públicos de áreas urbanas marginadas. En este contexto, se ha ocasionado un fuerte deterioro de la oferta educativa de algunos centros públicos, convertidos en receptáculos de población estudiantil con fuertes déficits sociales, intelectuales y familiares, lo que ha producido una fuerte huida de las clases

medias de la red estatal con lo que se ha acentuado el fenómeno de marginalidad de una parte considerable de la llamada escuela pública. Este proceso estructural profundo se ha visto agudizado por algunas políticas educativas que dan prioridad a la llamada “libertad de enseñanza”, es decir, que favorecen descaradamente a la red privada o concertada de centros. De ese modo se ha desestructurado, en buena parte, la red educativa, cuyas cuotas de igualdad se ponen cada vez más en peligro como consecuencia de la actual crisis económica, cuyos efectos inmediatos sobre la dotación de la red de centros del Estado está al orden del día. Por lo demás, el declive de lo público es una de las características del totalcapitalismo de nuestros días, que en plena crisis económica conlleva el consiguiente desmantelamiento del Estado de bienestar. La reforma educativa de nuestro tiempo y del futuro consiste no tanto en las normativas que imaginen los parlamentos como en las consecuencias escolarizadoras del profundo deterioro del Estado de bienestar y sus servicios. La educación pública corre peligro.

En una palabra, el viejo bachillerato rompió amarras con su pasado elitista y se inscribió en un polémico modelo de masas en el que los centros, el profesorado, el alumnado y el currículo han sufrido grandes transformaciones, aunque no es difícil hallar tras ellas la silueta oculta de la vetusta enseñanza media, todavía enraizada en el *ethos* del profesorado y en los códigos disciplinares que sobreviven en los IES. Porque, se mire como se mire, la sombra del pasado es alargada, no en vano la educación es un fenómeno cultural situado en el tiempo largo, que no permanece inmune a los cambios sociales y a las reformas inducidas desde el poder, pero que tampoco es capaz de olvidar un pasado centenario. Por eso *nolis velis*, la difusa e híbrida identidad de la enseñanza secundaria actual hace pervivir las dudas históricas sobre su significado social y pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA DE TRABAJO, CONSULTA Y REFERENCIA

Nota previa:

El primer cuerpo bibliográfico mencionado ahora se relaciona a partir de la citada en CUESTA, R. y MAINER, J. (2012). “Memoria de la educación y educación de la memoria. Miradas genealógicas a propósito del devenir de los institutos de bachillerato”. En Vicente y Guerrero, G. (coord.). *Estudios sobre la enseñanza secundaria en Aragón*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, pp. 203-243)

AA.VV. (2008). Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares. *Participación educativa (Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado)*, 7.

AA.VV. (2009). *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: I.E.S. Zorrilla.

BERNAL, J. M. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. (2009). *El patrimonio científico de los IES. Un recurso didáctico para el mundo contemporáneo*. Madrid: UNED.

BOURDIEU, P. (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2008), *Cuestiones de sociología*, Madrid: Akal.

CAPEL. H. (1989). Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre la historia de la Geografía. *Geocrítica*, 84.

CARASA, P. (2009). El Instituto de Valladolid, de cantera de elites a constructor de clases medias. En AA.VV. *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: I.E.S. Zorrilla, 317-337.

CASTRO MARCOS, M. (1924). *Legislación vigente sobre Instrucción Pública referente a los Institutos de Segunda Enseñanza*. Obra premiada por el Ministerio de Instrucción Pública, 2ª edición. Madrid: Gráfica.

CASTRO MARCOS, M. (1944). *Legislación vigente referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*. Madrid: Gama.

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.

CUESTA, R. (2008). Memoria de la educación y educación de la memoria . El IES Fray Luis de León, un instituto con mucha historia (1845-2008). Salamanca: Kadmos..

CUESTA, R., MAINER, J, y MATEOS, J. (2008). La genealogía. Historia del presente y didáctica crítica. En J. Mainer (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias, 51-82.

CUESTA, R.; MAINER, J.; y MATEOS, J., (coords.) (2009), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca.

CUESTA, R. y MOLPERECES, A. (2010). *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca: Publicaciones del Instituto Fray Luis de León.

CUESTA, R.; MAINER, J.; y MATEOS, J., (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocrática. *Revista de Andorra*, 11, pp. 18-94.

CUESTA, R. y MAINER, J. (2012). “Memoria de la educación y educación de la memoria. Miradas genealógicas a propósito del devenir de los institutos de bachillerato”. En Vicente y Guerrero, G. (coord.). *Estudios sobre la enseñanza secundaria en Aragón*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, pp. 203-243.

DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE.

ESCOLANO, A. (1993). La investigación en historia de la educación en España. Modificaciones y nuevas tendencias. En A. nova y J. Ruiz Berrio (eds.). *A história da educação em Espanha e Portugal*. Lisboa: EPCE/SEDHE, 65-83.

- FERRAZ, M. (Ed.) (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FLECHA, C. (1998). La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza en España. *Historia de la Educación*, 17, 159-178.
- FLECHA, C. (2000). Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940). *Revista de la Educación*, extraordinario, 269-294.
- FOUCAULT, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- GALVÁN, V. (2010). *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*. Barcelona: Virus Editorial.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1994). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- GÓMEZ GARCÍA, N. (1996). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos.
- GÓMEZ GARCÍA, N. (coord.) (1998). *Historia de la educación secundaria*. Monografía de la revista *Historia de la Educación*, 17, 7-178.
- GUEREÑA, J.-L. (1998). La enseñanza secundaria en la historia de la educación española. *Historia de la Educación*, 17, 415-443.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a (2010). Un siglo de Historia de la Educación en España como disciplina (1898-2010). E. J. M^a Hernández Díaz (ed.). *Cien años de Pedagogía en España*. Valladolid: Castilla Ediciones, 13-59.
- IBÁÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto. Investigación social de segundo orden*, Madrid: Siglo XXI
- LORENZO VICENTE, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985). *La Geografía en el bachillerato español*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. (2010). El patrimonio de los institutos históricos. En J. Ruiz Berrio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 201-229.
- MORENO MARTÍNEZ, P. (2010). Patrimonio y educación. *Educatio siglo XXI*, 28 (2). En <http://revistas.um.es/educatio>
- PASAMAR, G. y PEIRÓ, I. (1987). *Historiografía y práctica social en España*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- PEIRÓ, I. (1990). La divulgación y la enseñanza de la historia en el siglo pasado: el caso español. *Studium*, 2, 107-132.
- PEIRÓ, I. (1992). *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma de Mallorca: Ajuntament de Palma.
- PEIRÓ, I. (1993a). La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 39-57.
- PEIRÓ, I. (1993b). La Escuela Normal de Filosofía: el sueño dorado de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española. *Studium*, 5, 39-57.

- PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN (2008-2011). *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través del patrimonio cultural (1837-1936)*. Resultados disponibles en <http://161.111.45.88.8080/institutos/principal/el-proyecto-1>
- PUELLES, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- PUELLES, M. (2007). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009). *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2010). Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas. En J. Ruiz Berrio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 255-273.
- RUIZ BERRIO, J. (1994). La escuela pública. En Guereña, J-L., Ruiz Berrio, J., Tiana, A. (eds.). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, pp. 77-115.
- RUIZ BERRIO (Ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANZ DÍAZ, F. (1985). *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SIRERA MIRALLES, C. (2009). *Un título para las clases medias. La enseñanza media en la provincia de Valencia, 1859-1902*. Tesis doctoral. Departament d'Història Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València.
- TIANA, A. (1988). *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED
- UTANDE IGUALADA, M. (1964). *Planes de Estudio de Enseñanza Media (1787-1963)*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- UTANDE IGUALADA, M. (1982). Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970). *Revista de Educación*, 271, 7-41.
- VIÑAO, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- (1987) 150 años de enseñanza secundaria en España. En R. Jiménez Madrid (coord.). *El Instituto Alfonso X de Murcia: 150 años de historia*. Murcia: Editora Regional, 17-48.
- (1994). Los institutos de segunda enseñanza. En B. Delgado Criado (dir.). *La Educación en la España contemporánea. Historia de la educación en España y América. Vol. 3* Madrid: Morata, 153-161; 422-432; y 775-785.
- (2000). Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.
- (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.
- (2010a). La historia de la educación secundaria: viejas cuestiones, nuevos enfoques. *Con-Ciencia Social*, 14, 147-154.
- (2010b). La educación secundaria. En Guereña, J-L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: IFIE, Ministerio de Educación.

-(2011, en prensa). El Bachillerato: pasado, presente y futuro.

VICENTE GUERRERO, G. (coord.) (2011). *Historia de la enseñanza media en Aragón. Actas del I Congreso de Historia de la educación secundaria en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico.

OTRAS REFERENCIAS

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular (original de 1970).

Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La Reformas de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

Fernández de Castro, I. (1973). *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Madrid: Edicusa.

Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

Luis Gómez, A. y Romero Morante, J. (2006). "Pensando sobre la obra de Miguel Ángel Pereyra". *Conciencia Social*, 10, pp. 83-128.

Puelles, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Arcelona: Labor.

Puelles Benítez, M. (2007). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED, 2007.

Rozada Martínez, J. M. (2002). “Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación encontró su pareja en el mercado)”. *Con-Ciencia Social*, 6, pp.15-57.

Saranson, S. B. (2003). *El predecible fracaso de las reformas educativas*. Barcelona: Octaedro.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.

Viaño Frago, A. (2001). “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. *Con-Ciencia Social*, 5, pp. 27-45.

Viaño Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viaño Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

VV.AA. (1992). “La Ley General de Educación veinte años después”. *Revista de Educación*, número extraordinario

Zufiaurre Goikoetxea, B. (1994). *Procesos y contradicciones de la reforma educativa, 1982-1994*. Barcelona: Icaria.

OTRA BIBLIOGRAFÍA [incompleta]

CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro, Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901). *Real Decreto organizando los Institutos Generales y Técnicos*. Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901). *Reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y d Comercio*. Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901). *Reglamento para el régimen de Gobierno de los Institutos Generales y Técnicos*. Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1928). *Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Talleres Espasa-Calpe, Madrid.

MOLERO PINTADO, A. (1979). *La reforma educativa de la II República española. Primer bienio*. Santillana, Madrid.

MOLERO PINTADO, A. (1991). "Estudio Preliminar". *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. En tomo IV de VV. AA.: *Historia de la educación en España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 13-130.