

## LA CRISIS DEL BACHILLERATO TRADICIONAL Y LA GENESIS DE LA EDUCACION SECUNDARIA ¿NECESIDAD O VIRTUD?

*Antonio Viñao Frago*

"El Bachillerato ha muerto ¡viva la Enseñanza Secundaria!. Esta podría ser, para algunos, la síntesis final". Con estas palabras resumía, en un trabajo reciente (Viñao, 1992-a: 333), la evolución seguida por la enseñanza media en España en los últimos cincuenta años e iniciaba el análisis y crítica de la nueva Educación Secundaria configurada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Una Educación Secundaria con dos etapas: una primera, de carácter obligatorio, común y comprensivo, desde los 12 a los 16 años, y otra postobligatoria, desde los 16 a los 18 años, integrada por un Bachillerato con cuatro modalidades y la Formación Profesional de grado medio. ¿Constituye esta reforma -a diferencia de las que le han precedido- la solución final a la crisis del bachillerato tradicional? ¿Es -como las que le han precedido- el producto de lo que no tiene más remedio que ser así una vez que el bachillerato de élite es sustituido por la enseñanza secundaria "para todos", según la conocida expresión de Tawney (Tawney, 1932), o el resultado de una política consciente de igualdad y mejora del sistema educativo? ¿Es hija de la necesidad o de la virtud?

Responder a estas preguntas exige tener en la mente una visión general de la evolución del bachillerato desde su configuración como tal nivel educativo, en el segundo tercio del siglo XIX, hasta nuestros días. Todo ello en el contexto de una serie de transformaciones sociales, políticas y económicas que doy por sabidas, así como del proceso de articulación y reestructuración del sistema educativo español, un aspecto al que sí aludiré aunque sea de un modo sucinto. Nada explica mejor el principio y el final de este proceso, en relación con el tema aquí tratado, que la referencia a dos textos tan distantes en el tiempo como el *Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo de la enseñanza pública*, de 1814, y el *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, de 1987.

En 1814 los autores del *Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública*, presentado a las Cortes de Cádiz por su Comisión de Instrucción Pública, indicaban que la "falta" de una segunda enseñanza era "la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra monarquía". Por ello, su configuración y consolidación fue uno de los objetivos del régimen liberal instaurado en 1836. Muchos años más tarde, en 1987, el entonces ministro de Educación y Ciencia que prologaba y lanzaba el *Proyecto para la reforma de la enseñanza o Propuesta para debate*, preparatorio de la posterior Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, señalaba los cuatro "nudos" o problemas "esenciales" del sistema educativo español; aquellos que hacían necesaria una reforma (Maravall, 1987: 11). De estos cuatro "nudos" tres se referían a la educación secundaria; es decir, a aquel nivel educativo que corresponde al tramo de edad que va desde los 12 a los 18 años, ambos inclusive. Pese a los años transcurridos entre uno y otro texto -exactamente 178- ambos testimonian una misma preocupación. Para el primero la enseñanza media era un nivel educativo a configurar. Para el segundo, a reformar.

El tema de este trabajo es la historia -revisión o memoria- de la configuración de esa enseñanza, de su evolución y de las crisis y reformas de que ha sido objeto. Revisión, crisis y reformas de un tipo de enseñanza consolidada en España y en el mundo occidental, en el siglo XIX, en estrecha relación con la constitución de los sistemas educativos nacionales (Viñao Frago, 1982). Una enseñanza, en su formulación tradicional, con unas características, objetivos, naturaleza y destinatarios muy determinados, cuya crisis se inicia, según los países, ya a finales del siglo XIX y principios del XX (Muller, Ringer y Simon, 1992), y que se generaliza y agudiza con el incremento de sus efectivos discentes tras la II guerra mundial y de un modo especial, en España, en las recientes décadas de los 60 y 70. Dicha crisis no es, en síntesis, más que la consecuencia del paso del bachillerato de élite, para unos pocos, a la enseñanza secundaria para todos. Esta idea primero, y realidad después, de la segunda enseñanza para todos hizo saltar en pedazos la coherencia del bachillerato tradicional. Forzó a urdir e introducir medidas y reformas, frenos y barreras, con el fin de preservar el carácter y objetivos del bachillerato tradicional acomodándolo a las nuevas circunstancias. Medidas y reformas que han supuesto cambios tanto en sus contenidos y denominación como en su organización y estructura, pero que han tropezado, siempre, con el peso de su naturaleza tradicional y originaria.

## EL BACHILLERATO TRADICIONAL. CARACTERISTICAS

¿Cuáles eran las características del bachillerato tradicional? ¿Dónde residía su coherencia interna y adecuación entre ellas? En síntesis, se trataba de un bachillerato propedeútico, cuya finalidad primordial, si no única, era la preparación para la universidad, dirigido a una élite de destinatarios del sexo masculino, de alta eficacia interna y orientación humanística, teórica y clásica. Su realización y la obtención del grado de bachiller constituían, además, un signo de distinción y un ornamento social (Viñao Frago, 1975). Veamos con más detenimiento cada una de ellas.

### Enseñanza preparatoria para la universidad

A principios del siglo XX Durkheim en un curso impartido en La Sorbona sobre la evolución pedagógica en Francia decía, en relación con la enseñanza secundaria, que era "aquella que prepara para la universidad y se define en particular por la ausencia de toda preocupación profesional inmediata" (Durkheim, 1982: 394). Pero no es necesario ir al país vecino para hallar manifestaciones de este tipo. En 1897 Francisco Giner de los Ríos publicaba en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* un artículo sobre los "grados naturales de la educación". En él se expresaba en los términos siguientes:

"En el sistema reinante, la segunda enseñanza, no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes..., ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y, hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado. La escuela primaria es una preparación general y común para la vida, y tiene en todas partes, por tanto, propia finalidad; la secundaria constituye una preparación especial de ciertas clases, de un grupo social restringido, para las llamadas "carreras universitarias" ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma de bachillerato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?" (Giner de los Ríos, 1924: 17-18).

Los mismos textos legales que configuran la nueva enseñanza, reflejaban su carácter propedeútico. No sólo el artículo 23 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 denominaba al título final "bachiller en artes", como

reminiscencia de la antigua y ya extinta facultad del mismo nombre, sino que los planes de estudio de 1836, 1845, 1850 y 1852, en su articulado y exposiciones de motivos, caracterizaban esta enseñanza como aquella necesaria para acceder y seguir la superior o universitaria.

### Los destinatarios: una élite masculina

¿A quién iba dirigida esta nueva enseñanza? ¿A quiénes se tenía en la mente? ¿En quiénes se pensaba al crear los Institutos y elaborar los planes de estudio?

De entre los destinatarios quedaba excluido, en principio, el sexo femenino (Viñao Frago, 1990). Si, como decía el preámbulo del plan de 1845, la segunda enseñanza era aquella "propia" de quienes "tal vez algún día regirán los destinos de la patria", la exclusión de la mujer era algo sobreentendido -olvidando, eso sí, que los destinos de la patria eran regidos por una mujer desde 1833 como seguiría sucediendo hasta 1868-. El bachillerato era para la mujer un espacio académico social y mentalmente vedado. ¿Para qué quería una mujer cursar el bachillerato si luego no iba a ir a la universidad ni iba a ejercer una actividad profesional de nivel medio o superior?

Hacia 1871 llegaron a los Institutos las primeras peticiones femeninas de matrícula. El Ministerio de Fomento resolvió autorizarlas, pero como libres y no como oficiales o asistentes. Por fin, en 1910, una Real Orden autorizó su matrícula oficial. Dicha admisión implicó por lo usual, en los primeros años, la separación física de los alumnos en el aula y en el centro, en espacios específicos y protegidos. Ramón Ezquerro Abadía, en sus *Recuerdos del Instituto de San Isidro de Madrid*, refiere como, hacia 1916, algunos profesores colocaban a las pocas alumnas a su alrededor, en la tarima, otros en la última fila "para que no se las viera" y sólo en algún caso aislado, no sin "asombro" o "espanto", en el lugar que les correspondía por su número (Ezquerro Abadía, 1984). Por el diario de un alumno sabemos también que en dicho Instituto, en el curso 1920-21, las alumnas disponían de un local específico donde eran confinadas y de donde sólo salían, debidamente protegidas, para ir al aula (Gavira y Martín, 1973: 561). Todavía, en fechas recientes, en los Institutos se separaba a los alumnos y alumnas en el aula, en el centro (por pisos o partes del edificio) o en centros diferentes. Conforme crecía el número de alumnas el modelo de la exclusión fue siendo sustituido por el de la separación. En el curso 1914-15 la tasa de feminización del bachillerato era todavía del 3% y en 1927-28 del 13%.

Habría que esperar a los años posteriores a la guerra civil para alcanzar el 35% y a la reciente década de los 70 para que los jóvenes de ambos sexos ofrecieran tasas de escolarización similares. El proceso de feminización del bachillerato, en su dimensión cuantitativa, ha sido completado. En su dimensión cualitativa y curricular se halla todavía en sus inicios. La enseñanza secundaria es hoy ya para ambos sexos, pero no de ambos sexos.

Así pues, los destinatarios eran sólo jóvenes del sexo masculino. Pero ¿cuántos y quiénes? No más allá en España, durante el siglo XIX, de un 3 a un 5% de la población masculina de 10 a 15 años y ello incluyendo los que estudiaban en los seminarios y en las escuelas profesionales de grado medio; o sea "un grupo social restringido", como decía Giner de los Ríos en el texto antes citado, procedente del medio urbano -los Institutos se ubicaban en las capitales de provincia y en alguna otra localidad importante por su población o por su tradición cultural y académica-.

Cuando entre los promotores de la nueva enseñanza secundaria, en su versión utilitaria -a la que luego aludiré-, se consideraba como posibles destinatarios de la misma a la "generalidad del pueblo" o a "la clase más numerosa", hay que ver lo que en estas frases había de deseo y lo que había de realidad. Incluso cuando se utilizaban términos más restringidos como el de "clases productoras y útiles", o el de "clases medias", quizás por aquello de que recibía el nombre de enseñanza media. Más adecuada a los hechos parece ser la posición de quienes consideraban como destinatarios a las "clases acomodadas" -plan de 1836, proyecto de 1855- o, como ya indique, a aquellos que "tal vez algún día regirán los destinos de la Patria" -plan de 1845-. En relación con esta élite, el bachillerato cumplía una función no sólo propedeútica sino también de distinción social. Puesto que, según se decía en el plan de 1850, esta enseñanza formaba al "hombre culto" e impartía los conocimientos "necesarios para presentarse en el mundo sin las prevenciones y errores extendidos en el vulgo", el título de bachiller distinguía a quienes lo poseían como pertenecientes a ese grupo social minoritario calificado de "educado" o "culto". En este punto distinción y ornamento social se daban la mano.

### **Alta eficacia interna**

El bachillerato tradicional era escasamente selectivo. La selección se operaba, por razones sociales, con anterioridad al acceso. Quienes en él se matriculaban terminaban por lo general sus estudios. En comparación con lo que después sucedería al incrementarse sus efectivos, eran pocos los que

abandonaban, suspendían o repetían curso. Las altas calificaciones ofrecían también porcentajes comparativamente elevados. La selección social previa hacía innecesarios otros filtros o barreras posteriores, incluso el rigor en el examen de ingreso, a los 9 ó 10 años, que desde un principio se estableció para acceder a esta enseñanza.

### **Orientación humanística, clásica y teórica**

Ya desde un principio en la configuración del bachillerato pugnaron dos concepciones diferentes. En una de ellas -aquella que pretendía como destinatarios a las clases productoras o útiles-, sin dejar a un lado el destino de preparar también para los estudios superiores, se ponía el acento, con mayor o menor insistencia, en una formación profesional, práctico-utilitaria o al menos de índole científica y técnica. En la otra -aquella que pretendía una enseñanza secundaria para "las clases acomodadas"-, el carácter propedeútico -no profesional- devenía exclusivo. Sus defensores ponían el acento en las humanidades clásicas, en especial el latín -planes de 1845, 1850 y 1852-, y en una enseñanza de índole más teórica que práctica o utilitaria. Esta tendencia fue la que finalmente se impuso si bien no en sus versiones extremas sino mitigadas o eclécticas; es decir, otorgando cierta relevancia a las materias científicas -ciencias naturales, física, química, matemáticas- e introduciendo con el tiempo otras nuevas -gimnasia, dibujo, inglés- junto a las tradicionales -latín, castellano, retórica y poética, religión y moral, geografía, historia, psicología y lógica-. Otros intentos de fundir en este nivel educativo disciplinas teóricas y técnico-aplicadas -en el plan de 1901, por ejemplo, los Institutos eran adjetivados de "Generales y Técnicos"- no tuvieron vigencia. La evolución posterior ha continuado hasta prácticamente nuestros días este eclecticismo teórico. Los intentos de configurar un bachillerato laboral o técnico, en la reciente década de los 50 no arraigaron o tuvieron escasa aceptación (Viñao Frago, 1992-a; Rubio Llorente, 1974; Utande Igualada, 1975). E igual suerte corrieron los de introducir las llamadas enseñanzas técnico-profesionales en el Bachillerato Unificado y Polivalente de la Ley General de Educación de 1970 o en la reforma de 1982 (Fernández Enguita, 1987 y 1990).

## CRISIS DEL BACHILLERATO TRADICIONAL. CONSECUENCIAS Y REFORMAS

Como dije con anterioridad la crisis del bachillerato tradicional, tal y como ha sido descrito, guarda una estrecha relación con el paso del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos o de vocación generalizada. Pero más todavía la guarda con los intentos de preservar el carácter y naturaleza originarios como si nada sucediera, fuera cual fuera el número o proporción de jóvenes de uno y otro sexo que accedían al mismo, siempre se consideró que dicho nivel educativo debía seguir conservando sus objetivos, contenidos y carácter tradicionales. A fin de contener y ordenar el crecimiento de los efectivos se emprendieron reformas y se establecieron una serie de diques y barreras, haciendo caso omiso de quienes ya en 1963 sostenían que

"cuando amplios contingentes de muchachos que poseen una *nueva mentalidad*... llaman a las puertas de los Centros de Enseñanza Media, no son ellos los que han de cambiar, sino éstos. Pues ellos son *de su tiempo*, mientras que los Centros responden a necesidades de épocas fenecidas" (Maillo, 1963: 24-25).

Esta crisis supuso, en el mundo occidental, la del sistema dual con una enseñanza media segmentada y la génesis de la idea -más tarde realidad- de la escuela común o la de la enseñanza secundaria unificada. Puso en cuestión la justicia y legitimidad -incluso la bondad- de un sistema que a los 9 ó 10 años de edad segregaba a la población infantil en dos vías: en una se seguía en la enseñanza primaria y se terminaba allí o, como mucho, en la formación profesional y en otra se cursaba el bachillerato -con la intención de llegar a la universidad- o alguna de las modalidades "menores" de la segunda enseñanza. En último término, planteó la necesidad de idear nuevas estructuras de carácter integrador, como las que pretendieron establecerse en España con la ley de 1970 -y el término "pretendieron" lo utilizo de un modo consciente-, o las que también pretende establecer la reciente Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (Viñao Prago, 1988, 1992-a y 1992-b). Antes de tratar esta cuestión debo, no obstante, analizar cuales fueron, en los años 60 y 70, las consecuencias en España del incremento de los efectivos del bachillerato.

Sólo un dato será necesario para captar lo que supuso, en relación con el bachillerato tradicional, ese esbozo de bachillerato masificado de la

década de los 60. Desde 1850 a 1927 -es decir, durante 77 años- el número de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes creció en España desde 86 a 272, o sea, 186 puntos. Pues bien, en un sólo año, de 1966 a 1967, dicha cifra pasó de 2.801 a 3.824 alumnos. El incremento de 483 puntos fue casi tres veces mayor que el acaecido en los 77 años citados. En números absolutos si los alumnos que cursaban el bachillerato eran 216.744 en 1953-54 y 474.057 en 1960-61, dicha cifra alcanzaba en el curso 1968-69 los 1.207.006 alumnos. Dicho incremento tuvo lugar, por otra parte, más en la enseñanza oficial que en la colegiada o libre.

¿Qué consecuencias tuvo este incremento de los efectivos? ¿Cómo se hizo frente al mismo? ¿Qué sucedió?

En primer lugar, descendió el nivel de eficacia interna, es decir, aumentaron los abandonos, repeticiones y suspensos. El progresivo incremento de los titulados se debió, pues, no a una mayor eficacia académica sino al aumento todavía mayor de los que ingresaban. Al permanecer similares, o ascender levemente, las tasas de suspensos en las reválidas establecidas al final del bachillerato elemental y del superior, el número total de fracasos creció en proporción a como lo hizo el número de alumnos.

En segundo lugar, se incrementó el número de alumnos por profesor, en especial en la enseñanza oficial donde la relación 16/1 del curso 1958-59 pasó a 36/1 en el de 1968-69. Pero no sólo el número de profesores no creció de un modo proporcional al de los alumnos, sino que el incremento que en todo caso tuvo lugar se produjo en aquellas categorías peor retribuidas y más sometidas a inestabilidad profesional. Así, por ejemplo, en el curso 1972-73, sólo el 24,3% de los profesores poseía la condición de numerario, el resto -el 76,7%- era interino, contratado o de materias especiales.

Pero fue quizás en el ámbito de las reformas estructurales donde fueron más evidentes los intentos de canalizar y frenar esta avalancha. Así, en 1953, se dividió el bachillerato en elemental y superior estableciendo una reválida al final de cada uno de ellos y dos títulos diferenciados, así como un curso posterior, el preuniversitario, y una prueba de madurez como filtro final que abría las puertas de la universidad. Con ello se preservaba de dicha avalancha a esta última institución y se limitaba al bachillerato elemental de cuatro años de duración (11 a 14 de edad) el proceso expansivo. Posteriormente, entre 1957 y 1963, se crearon toda una serie de nuevos establecimientos docentes -secciones delegadas, secciones filiales, colegios libres adoptados- donde sólo podía cursarse el bachillerato



elemental, así como las nuevas modalidades de los estudios nocturnos y el bachillerato radiofónico.

El proceso de masificación del bachillerato elemental siguió su curso. En este sentido, la reforma de 1970 debe ser contemplada como un intento más de resolver la crisis ya claramente abierta adoptando aquella solución que era más viable tanto desde el punto de vista académico como financiero. Dicha solución fue, como es sabido, la creación de una escuela básica común desde los 6 a los 13 años, integrando en ella, con una naturaleza híbrida entre las enseñanzas primaria y secundaria, la etapa inferior de esta última que pasaba a ser la segunda de este nuevo nivel educativo. Con ello la bifurcación del anterior sistema dual se trasladaba de los 10 a los 14 años, al final de esa escuela común y básica (Viñao Frago, 1992-b). El Bachillerato quedó así reducido a cuatro cursos, con uno más de orientación universitaria. Para acceder al mismo se requería un título específico -el de graduado escolar- y la Formación Profesional se configuraba con el tiempo como una rama más -social y académicamente devaluada- de la enseñanza media. El término Enseñanzas Medias vino a englobar dos ramas paralelas: el Bachillerato y la Formación Profesional. Esta nueva estructura fue un balón de oxígeno que amortiguó los efectos de la crisis y permitió atender otra necesidad no menos urgente -la plena escolarización de la población de 6 a 14 años- y dejar a un lado el problema durante algún tiempo. Un problema que resurgiría de inmediato y al que han intentado responder el proyecto de reforma de la U.C.D. de 1981, la reforma experimental de 1982 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (Viñao Frago, 1992-a).

#### LA SITUACION ACTUAL. OBJETIVOS, MODELOS Y CUESTIONES

Ante la unidad y coherencia de los objetivos del bachillerato tradicional (preparación para la universidad y distinción socio-cultural) la enseñanza secundaria para todos ofrece una diversidad a primera vista contradictoria. Por un lado, debe seguir preparando a quienes van a cursar estudios universitarios. Por otro, también a aquellos -una gran parte- que van a dirigirse directamente al mundo laboral tras una formación profesional más o menos corta. Por otro, por último, al abarcar a todos los jóvenes de uno y otro sexo, desde los 11/12 años a los 17/18, según los países, también debe proporcionar la formación cívica y cultural básica necesaria para todo ciudadano del siglo XXI. O, al menos, debe poner en condiciones a los alumnos para que éstos puedan con posterioridad, por sí mismos,

analizar y entender el mundo en que han de vivir. Esta triple finalidad académica, laboral y socio-cultural exige, en relación con el bachillerato tradicional, nuevas estructuras y contenidos. ¿Qué respuestas son, de un modo básico, las que pretenden hacer frente a esta nueva situación? ¿Qué soluciones estructurales y qué modelos de educación secundaria existen? ¿Qué problemas plantean?

En síntesis, son tres los modelos estructurales que hoy ofrece la educación secundaria (García Garrido y Pedró, 1989; Fernández Enguita, 1986; Ferrandis, 1988; Román Pérez, 1990):

a) El de la escuela global, común o única desde los 6/7 a los 16/18 años, que funde en un sólo nivel educativo las enseñanzas primaria y secundaria. Este sería, con matices, el modelo seguido en Dinamarca ("Folkeskole"), Suecia ("Grundskola"), la antigua U.R.S.S. y algunos tipos de "High School" estadounidenses. Éste fue también el modelo, en su versión reducida, introducido en España por la ley de 1970 al refundir en la 2ª etapa de la educación general básica la primaria superior y la secundaria elemental e inferior (10/11 a 13/14 años). En su versión usual -hasta los 16 años- este modelo ofrece una cierta diversificación y opcionalidad a fin de atender a la diversidad de expectativas de los alumnos.

b) El de la escuela secundaria inferior única, como continuación independiente de la primaria, desde los 10/11 a los 16 años. Este es el modelo de la escuela integrada con opciones en los últimos cursos y una mayor o menor diversificación seguido en Francia, Italia, Portugal y Grecia, entre otros países europeos, y gran número de "High Schools" estadounidenses, así como el implantado en España por la reciente ley de 1990.

c) El de la enseñanza secundaria con diversas vías paralelas o sistema segregado. El caso más representativo -y citado- es el alemán. En este país coexisten cuatro tipos de educación secundaria claramente diferenciados: la "Hauptschule" para jóvenes de 10 a 14/15 años que imparte una formación profesional dirigida hacia la incorporación al trabajo de los mismos; la "Realschule", para jóvenes de 10 a 15 años que prepara para las escuelas profesionales técnicas y el segundo nivel de secundaria; el "Gymnasium" o educación secundaria tradicional, para jóvenes de 10 a 18 años, al final del cual se alcanza el "Abitur" o título que permite el acceso a la universidad; y la "Gesamtschule" o escuela integrada, para jóvenes de 10 a 15 años, que es minoritaria tanto por el número de centros como por el de los alumnos que acuden a ella. Están previstas diversas pasarelas que

facilitan el paso de una a otra vía y existe un ciclo de orientación, desde los 10 a los 12 años, común a los cuatro tipos.

Otro de los sistemas aquí incluidos -el inglés- lo es más a título formal que real. De hecho coexisten también diversos tipos de escuela secundaria, desde la tradicional "grammar school" y la elitista "public school" a la "modern secondary school" o la escuela integrada -la "comprehensive school"-, pero de hecho esta última acoge a la mayor parte -el 90%- de los jóvenes de ambos sexos desde los 11/13 a los 15/16 años. Este modelo ofrece, además, una amplia diversidad en su organización y planes de estudio.

Reducidos, en síntesis, los modelos a dos: el integrado -que englobaría a los dos primeros- y el segregado ¿qué problemas plantean cada uno de ellos? ¿cuáles son las cuestiones más debatidas en su configuración?

Respecto del sistema segregado los problemas son bien conocidos: establece una diferenciación temprana entre los alumnos -a los 10 años de edad- que es difícil si no imposible corregir, las pasarelas establecidas son más teóricas que reales, implica una excesiva especialización y resulta inaceptable desde una perspectiva y sensibilidad igualitarias. Además, la vía o vías de índole profesional ofrecen, por lo general, una realidad social y académicamente devaluada en relación con las de índole general o tradicionales. Sus defensores señalan los puntos débiles del sistema comprensivo o integrado e insisten en la corrección de estas deficiencias mediante el establecimiento de pasarelas, cursos comunes de orientación en las edades tempranas y la posibilidad de combinar trabajo y estudio, es decir, de seguir estudios a tiempo parcial.

El modelo comprensivo o integrado nació como respuesta a los problemas que planteaba el anterior. Pero a su vez ha originado otros allí donde ha sido establecido, no resolviendo además, de forma plena, aquellos que se supone debía haber resuelto. La cuestión básica que subyace en el mismo es la de la combinación o peso de la uniformidad y la diferenciación dentro de un mismo nivel educativo o tipo de enseñanza. O, si se prefiere, cómo atender la diversidad sin segregar y cómo proporcionar una base común sin uniformizar. Cómo conjugar, en definitiva, lo común y lo opcional sin poner además, en la aplicación de este modelo, expectativas -sobre todo de índole social- que exceden a las posibilidades del mismo.

En primer lugar, se dice, este modelo exige, con mucha más fuerza que el segregado, el establecimiento de servicios de orientación y tutoría. Si sólo se tiene un camino no es necesario orientarse, pero si hay varios la información acerca del final y del recorrido son vitales para elegir uno u otro. Podrá debatirse si dichos servicios, en el fondo, no cumplen la función

de hacer aceptable o asumible la elección en aquellos casos en que ésta se dirige hacia las disciplinas menos valoradas académicamente o que alejan de la universidad, pero la afirmación de su necesidad es inobjetable. Otra cuestión es cómo se organizan, cuál es su finalidad y hasta dónde llega su asesoramiento.

Por otro lado, se afirma, la única solución estructural que resuelve el dilema es la enseñanza secundaria "a la carta", o sea, con opciones y diversificación interna. Si se ha de atender a un público heterogéneo en el seno de la misma institución es preciso ofrecer un menú variado, para que cada cual elija aquel más adecuado. Como es obvio, el peso puede ponerse más en la troncalidad, en lo común, que en lo opcional, como hace la ley de 1990 en cuanto a la educación secundaria obligatoria -a diferencia, por ejemplo, del modelo catalán implantado a título experimental en 1982, con una mayor opcionalidad-. También, sea una u otra la solución, la opcionalidad puede aplicarse ya desde el primer curso o sólo en el último o últimos. Siempre persistirá, en todo caso, la imposibilidad de que todos los centros ofrezcan todas las opciones. La diferenciación, pues, aparecerá ahora no sólo a nivel individual, en el seno de cada curso o centro, sino también entre unos y otros centros.

Otras cuestiones, también relacionadas, son las dificultades que presenta la integración de las enseñanzas técnico-profesionales en el mundo académico y la persistencia, entre buena parte de los profesores, de la mentalidad que asignaba a la segunda enseñanza, como objetivo único, el de preparar a sus alumnos para la universidad. De la idea, por tanto, de que los contenidos a enseñar, así como los métodos a emplear o las alusiones, referencias y criterios de evaluación deben estar en función de aquel grupo no mayoritario que va a ir a la universidad, considerando a la totalidad de la clase a partir de este único objetivo. El modelo integrado requiere, para ser consecuente consigo mismo, no sólo una profunda modificación en los contenidos, sino también en la mentalidad y actitudes del profesorado en relación con la valoración social de las disciplinas, la metodología a emplear y los criterios de evaluación. Introducir dicho modelo sin modificar mentalidades y actitudes sólo conduce a incrementar el número de alumnos que van a engrosar el llamado "grupo residual", el gran problema sin duda de este tipo de enseñanza (Pedró, 1989; Viñao Frago, 1992-a). Veamos por qué.

Uno de los objetivos inmediatos de la reciente reforma de 1990 es la plena escolarización hasta la edad de 16 años en una escuela secundaria obligatoria integrada de no elevada opcionalidad. Otro, también relativo

a la escolarización, es que el porcentaje de los jóvenes de 16 a 18 años que cursen la educación secundaria no obligatoria -uno de los bachilleratos que se prevén- sea en el año 2000 del 80%. Una vez cubiertos sólo el primero o ambos objetivos ¿qué sucederá con ese 30% de alumnos que actualmente no obtienen el título de graduado escolar, con ese más o menos 15% que no continúa estudios tras la educación general básica, ese aproximadamente 30% que abandona en los dos primeros cursos del bachillerato y ese también más o menos 50% que fracasa en la formación profesional de grado I? ¿Qué porcentajes alcanzará el "grupo residual" -o sea, los que no pueden seguir las clases, alcanzar los objetivos curriculares establecidos o simplemente adaptarse a la cultura de la enseñanza secundaria de índole en general académica y teórica-?

Las opciones realistas en proceso de introducción y aplicación en algunos países -mucho más realistas que esos "programas específicos de garantía social" previstos en el artículo 23 de la LOGSE para este grupo al término de la secundaria obligatoria-, se inclinan por la posibilidad de seguir estudios de formación profesional antes de finalizar dicho nivel educativo y de combinar, en definitiva, trabajo y estudio a partir de los 14 ó 16 años. Ambas opciones tratan de responder a una cuestión más general de hondas repercusiones sociales ligada a la extensión de la obligatoriedad de un modelo escolar pensado en su día para sólo una parte -y no mayoritaria- de la población. Dicha cuestión es si posee sentido un modelo de socialización que mantiene a toda la población de uno y otro sexo, hasta los 16 y en el futuro 18 años, en una situación de dependencia, sin asumir responsabilidades sociales y laborales y sometida a valoraciones periódicas -obligatorias- que en bastantes casos van a ser negativas y cuya negatividad deriva, en buena parte, del recurso a criterios propios de una enseñanza para unos pocos destinatarios de grupos sociales acomodados.

## LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL NUEVO BACHILLERATO

Esta cuestión, la del grupo residual y la de la presión ejercida por el Bachillerato -o los bachilleratos- sobre la Educación Secundaria Obligatoria, guarda a su vez relación con la configuración de las dos etapas de la educación secundaria y con la naturaleza híbrida de la primera, la de índole obligatoria.

Para entender el carácter híbrido de esta primera etapa de la nueva educación secundaria y las consecuencias del mismo es necesario, primero, definir que es un nivel educativo y, después, referirse, siquiera de un modo sucinto, a su antecedente más próximo: la 2ª etapa de la extinta Educación General Básica.

¿Qué es un nivel educativo? ¿Qué elementos lo definen? Fundamentalmente tres: unos objetivos propios, diferenciados, una clara separación de los demás niveles y una configuración académica específica que por lo general -no siempre- implica unos centros docentes y unos profesores asimismo específicos. Unos centros y unos profesores cuya denominación -y no está de más recordar el poder constitutivo del lenguaje- les identifica como los que corresponden al nivel en cuestión y les distingue, como tales, del resto. En el caso de los centros, de un modo material, en lo que a los edificios se refiere. Y en el del profesores, con independencia de que formen o no un cuerpo propio (Viñao, 1995).

¿Era la 2ª etapa de la Educación General Básica un nivel educativo? Formalmente, no. De hecho, sí; al menos en algunos aspectos. La 2ª etapa de la Educación General Básica, tal y como fue configurada en la Ley de 1970 y su aplicación posterior, tuvo siempre una naturaleza híbrida. ¿Era efectivamente lo que su nombre indicaba o la primera etapa de una educación secundaria bifurcada? Algunos de sus rasgos indicaban una tímida "bachilleratización" de la misma: su articulación en Áreas y la diferenciación, más legal que real, entre los profesores de unas y otras. Nunca llegó a existir una plantilla por Áreas de enseñanza con procesos selectivos y concursos de traslados diferentes. En su configuración legal no era ni la antigua enseñanza primaria ni el bachillerato tradicional. Por su profesorado estaba más cerca de la primera, por su organización académica pretendía acercarse a la segunda. Dicha organización nunca llegó a materializarse. Sin embargo, en su funcionamiento diario, en sus tendencias más profundas, la 2ª etapa de la Educación General Básica tenía la mirada puesta en el Bachillerato; es decir, hacia la formación, con preferencia, de aquellos alumnos que iban a cursar el Bachillerato. Las actividades técnico-profesionales no tuvieron un desarrollo adecuado, y los contenidos, métodos y criterios de evaluación se establecieron teniendo en la mente a quienes después iban a cursar el Bachillerato, aunque luego sólo el 50 o 60 % lo hiciera realmente. Las necesidades, requerimientos e intereses del resto fueron dejadas a un lado. Es en este sentido en el que me he permitido hablar de una "bachilleratización" de la Educación General Básica (Viñao, 1992-b). Esta contradicción entre la no diferenciación

organizativa con la enseñanza primaria -la primera etapa- y la determinación de sus objetivos, contenidos, métodos y modos de evaluación en función del posterior bachillerato fue una de las causas de su crisis.

¿Es la Educación Secundaria Obligatoria un nuevo nivel educativo? Formalmente no: se trata de la primera etapa de una Educación Secundaria cuya segunda etapa, no obligatoria, está integrada por los distintos bachilleratos y una Formación Profesional específica de grado medio. De hecho, sin embargo, sí lo es. Y no en algunos aspectos, sino en muchos y en los más esenciales, en aquellos que definen su naturaleza última.

La Educación Secundaria Obligatoria nace ya desmembrada, rota, por su misma naturaleza híbrida, por su indefinición, por ser, en definitiva, un intento de conciliar lo irreconciliable. Al menos desde los supuestos de los que parte. Por un lado, dando forma a lo que ya Cossío advirtió a principios de siglo al indicar que la segunda enseñanza debía ser la "escuela superior, prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y a métodos de la escuela primaria" (Cossío, 1929: 44), la reforma de 1990 establece una educación básica común desde los 6 a los 16 años. Las diferencias entre la Educación Primaria y la etapa obligatoria de la Educación Secundaria, que integran dicha educación básica, no son, pues, de fondo, sino de grado. Se refieren, en todo caso, al modo de llevar a cabo un mismo objetivo: el de proporcionar una educación común, o de base, a la totalidad de la población comprendida entre dichas edades. Esta es la razón por la que se ha adoptado, para todo el intervalo, un mismo modelo de educación comprensiva con una relativa posibilidad de diferenciación en los dos últimos años del mismo. Y ésta es, también, la razón por la que las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria se articulan no por disciplinas, sino por Áreas, dando especial importancia, además, a las materias transversales. Como reconocía, en 1989, el mismo *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, la Educación Secundaria Obligatoria marca el final de la educación básica y es, por tanto, una etapa "con un valor terminal claro" (p. 118). El que se le añade, además, una finalidad propedéutica en relación con la Secundaria Postobligatoria no cambia nada. Basta leer las "funciones y objetivos" que dicho *Libro blanco* asigna a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato para comprender que de hecho, aunque no formalmente, nos hallamos ante niveles educativos de distinta naturaleza.

Las diferencias de la Educación Secundaria Obligatoria con los bachilleratos son, así pues, más profundas. Afectan a la misma naturaleza de las dos etapas de la Educación Secundaria. Una es obligatoria, la otra

no. Una pretende proporcionar una formación básica general; la otra, ya en su misma articulación en cuatro bachilleratos, busca la especialización y, de un modo más concreto, la preparación para los estudios universitarios. Su organización curricular por disciplinas corresponde a la del bachillerato tradicional. Las dos únicas semejanzas entre la Educación Secundaria Obligatoria y los bachilleratos posteriores no guardan relación con sus objetivos o su organización académica, sino con el hecho de que son impartidas en los mismos centros y por profesores que pertenecen a los mismos cuerpos docentes. Y es aquí donde nace el problema, en la contradicción que existe entre la continuidad orgánica y la discontinuidad funcional que existe entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria; o, si se prefiere, entre los objetivos y organización académica de las dos etapas de la Educación Secundaria que, sin embargo, han de ser impartidas en los mismos centros y por los mismos profesores. Una consecuencia lógica, inevitable, del sistema de formación de profesores establecido y de la estructura de cuerpos y carrera docentes que poseemos.

¿Cómo hacer convivir en un mismo nivel educativo dos etapas tan diferenciadas, en las circunstancias indicadas, sin que la segunda absorba y disuelva totalmente a la primera? ¿Cómo no entender esa tendencia a la "disciplinarietà", a configurar la Educación Secundaria Postobligatoria no por Áreas sino por disciplinas aisladas, de la que ya se habla? ¿Cómo no entender, asimismo, esa determinación de los contenidos y modos de evaluación que los exámenes de selectividad van a ejercer sobre los bachilleratos y estos, a su vez, sobre la Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cómo no entender, por último, los problemas, las incertidumbres y las dudas surgidas en los procesos de evaluación de esta nueva etapa y, de un modo especial, con la subordinación de la dimensión pedagógica a la acreditativa y selectiva?

La enseñanza en niveles o etapas educativas de objetivos y naturaleza diferentes, requiere profesores con mentalidad diferente; o, al menos, profesores que tengan claro y acepten que se trata de situaciones que exigen planteamientos diferentes que afectan a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto no resulta fácil. Un nuevo nivel educativo -y la Educación Secundaria Obligatoria lo es, en este sentido- precisa un nuevo profesor con una formación en parte específica. Y ese profesor, salvo casos aislados, todavía no existe. Por no existir ni siquiera existe la conciencia de que es necesario.

Si la primera cuestión crucial de la Educación Secundaria Obligatoria era la de su naturaleza como nivel educativo, la segunda, consecuencia de



ella, es la de quienes se encargan de la docencia. Y aquí, con independencia de los retrasos en su aplicación o de su aplicación no general -con todos los peligros que entraña una doble red, tal y como sucedió con el ensayo de reforma iniciado en 1982-, el hecho es que una buena parte del profesorado que ha de llevar a cabo la reforma de 1990 es el mismo que menospreció dicho ensayo. Las estructuras pueden modificarse legalmente. También los contenidos, métodos y modos de evaluación. Pero no las mentalidades. Y si lo que se tiene en la mente es que la educación secundaria tiene que organizarse en función de los "buenos" alumnos, los que van a ir a la universidad, es inútil toda reforma. Si este objetivo persiste desplazará a cualquier otro que quiera introducirse. Se enseñará y se evaluará no con arreglo a lo establecido legal o teóricamente, sino con arreglo al mismo (Viñao: 1992-a: 335).

La actitud de los profesores ante la reforma condicionará su aplicación y desarrollo. En un artículo publicado en 1991 en *Cuadernos de Pedagogía*, Esteve Zarazaga indicaba cuatro posturas posibles ante la misma: aceptación, inhibición, reticencia o recelo y ansiedad o miedo (Esteve Zarazaga, 1991). A ellos añadiría la de oposición gremial o individual, una modalidad más agresiva que la mera inhibición o el retraimiento. En cuanto a la aceptación podría también distinguirse entre la que es producto del acatamiento de lo ordenado o inevitable y la que es resultado del acuerdo o conformidad, consecuencia en ocasiones más de la posición que se ocupa en el sistema educativo -por ejemplo, como director o jefe de estudios de un centro docente- que de la coincidencia o reflexión. En último término, sabemos ya bastante, o algo más que al principio, sobre dicha actitud (Domínguez Fernández, 1993). Y lo que sabemos no invita precisamente al optimismo. Todo esto me hace pensar que la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como ha sido configurada, no es el final de la crisis abierta ya a principios de siglo en Europa con la aparición de los bachilleratos modernos, técnicos o profesionales, sino un episodio más de ella. Que la crisis sigue ahí, ante nosotros, esperando otras soluciones que tampoco serán definitivas. Otras soluciones que, una vez más, hagan de la necesidad virtud.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- COSSIO, M.B., (1929): *De su jornada (fragmentos)*. Madrid.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1991): "El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro". *Revista de Educación*, 300, pp. 63-101.
- DURKHEIM, E. (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1991): "Los profesores ante la reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190, pp. 54-58.
- EZQUERRA ABADÍA, R. (1984): *Recuerdos del Instituto de San Isidro*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar y segregar. La educación secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. y PEDRÓ, F. (1990): *La educación en Europa. Reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.
- GAVIRA Y MARTÍN, J. (1973): "Diario de un estudiante del Instituto de San Isidro (1920-1921)". *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 9, pp. 521-613.
- GINER DE LOS RIOS, F. (1924): *Obras completas, t.X*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MAILLO, A. (1963): *La escuela media necesidad nacional*. Madrid: Páginas de la Revista de Educación.
- MARAVALL, J.M<sup>a</sup> (1987): Prólogo, en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MULLER, D. K., RINGER, F. Y SIMON, B. (1992): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- PEDRÓ, F. (1989): "Reforma educativa y profesionalización: reflexiones sobre la formación profesional de base, sobre el potencial profesionalizador de la

- educación postsecundaria académica y sobre el grupo residual". *Revista Española de Pedagogía*, XLVII, 184, pp. 463-486.
- ROMÁN PEREZ, M. (coord.) (1990): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- RUBIO LORENTE, F. (1974): *La política educativa*, en FRAGA IRIBARNE, M.; VELARDE FUERTES, J. y DEL CAMPO URBANO, S.: *La España de los años 70. III. El Estado y la política*. Madrid: Moneda y Crédito, II, pp. 413-508.
- TAWNEY, R.H. (1932): *La segunda enseñanza para todos*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- UTANDE IGUALADA, M. (1975): "Treinta años de enseñanza media (1938-1968)". *Revista de Educación*, 240, pp. 73-86.
- VIÑAO FRAGO, A. (1975): "Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas". *Revista de Educación*, 238, pp. 5-14.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Análisis especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- VIÑAO FRAGO, A. (1987): *150 años de enseñanza secundaria en España*, en JIMENEZ MADRID, R. (coord.), *El Instituto Alfonso X El Sabio: 150 años de historia*. Murcia: Editora Regional, pp. 17-48.
- VIÑAO FRAGO, A. (1988): "La enseñanza secundaria: entre la incapacidad y el desaliento", en *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo*. Murcia: I.C.E.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato", en *Mujer y educación en España, 1868-1975*, VI Coloquio de Historia de la Educación. Santiago: Universidad de Santiago, pp. 567-577.
- VIÑAO FRAGO, A. (1992-a): "Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990)". *Revista Española de Pedagogía*, L, 192, pp. 321-339.
- VIÑAO FRAGO, A. (1992-b): "La Educación General Básica entre la realidad y el mito". *Revista de Educación*, número monográfico sobre La Ley General de Educación veinte años después, pp. 47-71.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995): "La ESO ¿un nuevo nivel educativo?", *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico sobre la Educación Secundaria Obligatoria, en prensa.