

El bachillerato como problema: antecedentes y situación actual

MANUEL DE FUELLES BENITEZ

«Lo que hay... es una lucha fuerte respecto a lo que debe ser la enseñanza secundaria, porque todo el mundo sabe lo que debe ser la enseñanza primaria y la superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es la preparación a la vida; otros, que es la cultura general, y otros que es una continuación de la escuela primaria, y otros que es la antecámara de la Universidad; los hay que piensan que está hecha para los niños de origen humilde, y otros para una juventud elegida.»

E. VINCENTI (1901)

STAS palabras de Eduardo Vincenti, diputado liberal que tanto trabajó por la educación española, siguen manteniendo su virtualidad en nuestros días. Posiblemente, no sólo en España, sino también en todo el mundo, la segunda enseñanza, la enseñanza secundaria, el bachillerato o como quiera llamársele, sea uno de los niveles educativos más problemáticos y complejos. A mi parecer, ello es así porque no resulta fácil resolver los tres grandes problemas que este nivel educativo entraña: el de su carácter o naturaleza, el de su destinatario y el de su contenido «curricular». Los múltiples intentos de solución que registra nuestra historia de la educación de los dos últimos siglos, la mayoría de las veces poco satisfactorios, prueban la dificultad de la empresa.

El bachillerato será para el liberalismo español la clave de bóveda del nuevo sistema educativo que tan trabajosamente va a implantarse a lo largo del siglo. Tal es el sentir de nuestros liberales desde los días históricos de las primeras sesiones parlamentarias, y así se pronunciaron en el dictamen sobre el proyecto de arreglo general de la enseñanza pública de 1814, el cual, sin desconocer el peso específico de la enseñanza primaria, de «extrema importancia» para la nación, señala que la ausencia de la segunda enseñanza en el pasado ha sido «en el sentir de la Comisión la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía». Esta concepción, según la cual la enseñanza media es para el liberalismo el instrumento más idóneo para la realización de la nueva revolución, permanecerá prácticamente hasta el final del sistema educativo liberal. Incluso será asumido por los socialistas, que por boca de Fernando de los Ríos, a la sazón ministro de Instrucción Pública, dirá a la cámara de la II República las

*LAS DOS CARAS
DE JANO*

siguientes palabras: «La segunda enseñanza (es la que) decidirá la cultura del país.»

Pero si los diputados gaditanos coinciden en que la supervivencia cultural del liberalismo va a depender de la extensión del bachillerato, sin embargo, no todos los que militan en el bando liberal van a entender este principio de la misma manera. Ello es así porque desde el principio planea, sobre la segunda enseñanza, el problema de su carácter intrínseco, el problema de su naturaleza. Ya en el famoso Informe Quintana de 1813 se dice que «el objetivo de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada.» Se trata, pues, de un nivel educativo que nace con carácter bifronte: de un lado, son estudios preparatorios o preliminares respecto de la tercera enseñanza o enseñanza superior; de otro, son estudios llamados a ser impartidos a la población con carácter general. Esta ambivalencia es la que consagra nuestro ordenamiento jurídico a través del reglamento general de Instrucción Pública del 29 de junio de 1821, norma que, a pesar de su denominación de reglamento, constituye la primera ley general de educación emanada de las Cortes bajo los auspicios del liberalismo político. El artículo 21 de dicha ley recoge fielmente el espíritu del Informe Quintana al disponer que «la segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos que, al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación». Las palabras «al mismo tiempo» señalan inequívocamente el carácter bifronte de las nuevas enseñanzas.

Este doble carácter del bachillerato trata, pues, de guardar un equilibrio entre objetivos que pueden incluso oponerse o excluirse entre sí. Pero ese equilibrio quedará roto cuando el liberalismo político se escinda ideológicamente en dos partidos distintos que, aun nutriéndose de la misma savia liberal, mantengan diversas interpretaciones de la realidad política.

Aun cuando no sea éste el momento adecuado, me parece inexcusable recordar que el moderantismo, facción liberal que es la que realmente gobierna en la era isabelina, supone en esencia el abandono de las concepciones democráticas o radicales del liberalismo gaditano. El nervio central del liberalismo moderado se halla, como es sabido, en la concepción doctrinaria de la soberanía, concepción que, huyendo del principio de la soberanía nacional, encontrará su mejor definición en el sufragio censitario y en el primado de la propiedad sobre la libertad y sobre la igualdad. Como he mantenido en otro lugar, el moderantismo no pretende ya conseguir la igualdad ante las luces, porque el primado de la propiedad niega la igualdad: sólo los más capaces acceden a la propiedad y, en consecuencia, éstos son los que deben gobernar. Ello

implica admitir la desigualdad en la educación. La segunda enseñanza, pues, no será aquella que deba extenderse lo más posible, sino aquella que se dirige a completar la cultura de las «clases acomodadas» y a preparar los cuadros superiores de la sociedad.

Por contraposición, la facción que se separa del liberalismo moderado mantendrá principios ideológicos distintos, a veces opuestos, como sucede en el caso del bachillerato. Aunque el pragmatismo político limará muchas de las discrepancias doctrinales entre ambos partidos, lo cierto es que el partido progresista surge como la antítesis del partido moderado, como el partido que encarna las aspiraciones políticas más puras de los exaltados de 1812. De esta forma, al dogma de la soberanía doctrinaria los progresistas oponen el dogma de la soberanía nacional, al sufragio censitario el sufragio universal, a la centralización la autonomía municipal y la descentralización, en definitiva, al liberalismo doctrinario de Royer-Collard el liberalismo democrático de Rousseau. Todo ello no podía dejar de tener efectos sobre la educación, especialmente en lo que atañe a la segunda enseñanza.

Esta divergencia ideológica explica, pues, que mientras el partido moderado hace énfasis en el carácter propedéutico del bachillerato, es decir, en su condición de estudios preparatorios para acceder a los estudios superiores o universitarios, el partido progresista, sin embargo, pone el acento en la cultura general que la enseñanza secundaria ha de transmitir, esto es, en su condición de estudios que continúan los de la enseñanza primaria. Por otra parte, es también la misma divergencia ideológica la que explica que moderantismo y progresismo no discrepan sólo en el enfoque fundamental que debía darse a estas enseñanzas, sino que se diferencien también en el sujeto receptor de las mismas. Así, el destinatario para los moderados será la nueva clase media, mientras que para los progresistas lo serán las clases populares. Para decirlo en sus mismos términos, en unos casos se piensa en las «clases acomodadas», en otros en las «clases productivas». Veamos brevemente cómo se encarnan ambos aspectos —naturaleza y destinatario— en la política educativa de la época.

El plan de estudios del duque de Rivas de 1836 constituye, a mi entender, la encarnación más pura del liberalismo moderado en materia de enseñanza. Este plan que, como se sabe, tuvo escasísima vigencia en la práctica educativa, influyó extraordinariamente, sin embargo, en el no menos famoso plan Pidal de 1845 y en la mítica ley Moyano de 1857. Es, pues, importante conocer cómo se plasma en este texto la concepción de los moderados sobre el bachillerato. Pues bien, el artículo 25 del mismo establece que «la instrucción secundaria comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales». Dentro de esta concepción, la enseñanza media continúa con su carácter

bifronte, sólo que su peculiaridad se ciñe a completar la cultura de una nueva clase y a preparar a los futuros profesionales superiores de esa misma clase.

Con mayor claridad puede observarse el giro ideológico que la citada concepción supone sobre las ideas primeras del liberalismo gaditano, si nos adentramos en la extensa *Exposición a S.M. la Reina Gobernadora*, dirigida a presentar la reforma liberal de la educación y en la que el duque de Rivas hace una larga disertación no sólo sobre los principios básicos del nuevo plan, sino también sobre las ideas fundamentales del moderantismo en materia de enseñanza. Ligando su concepción del bachillerato con el abandono del principio de gratuidad absoluta, dice: «Pasando más allá (de la instrucción primaria), todos los demás conocimientos se van haciendo cada vez menos necesarios a la generalidad de los ciudadanos, y circunscribiéndose a ciertas y determinadas clases; aquí es donde conviene limitar el principio de la enseñanza gratuita. La acción del Gobierno se debe sólo extender a cuidar de que haya el suficiente número de establecimientos de enseñanza, a formarlos y arreglarlos sobre buenas bases y conforme a los mejores métodos: pero en cuanto a costearlos, ésta es obligación del que recibe el beneficio; pues ya la enseñanza que se da en ellos es de aquellas que sólo compete a las clases que gozan de ciertas comodidades, y que por consiguiente no carecen de medios para pagarlas.»

Los progresistas, sin embargo, mantendrán serias discrepancias ideológicas al respecto. En efecto, ya el proyecto de ley de Alonso Martínez de 1855 señalaba que «la enseñanza intermedia comprenderá los estudios preparatorios para toda carrera literaria superior y los que sirven generalmente para la cultura humana, atendiendo a las necesidades especiales de los pueblos y de las clases productoras» (artículo 1.º). Más explícito era aún el preámbulo del proyecto: «La necesidad que más se hace sentir en el día entre nosotros, después de dada a la instrucción primaria la atención que se merece, es sin duda alguna la de mejorar y extender los estudios intermedios, tan útiles a las clases productoras de la sociedad. Lo que hasta aquí se ha llamado estudio de la filosofía, apenas salía de las puertas de las universidades, ni ofrecía aprovechamiento ninguno a la generalidad del pueblo, que no puede destinarse a seguir una carrera literaria superior.»

Esta tendencia del partido progresista, que no halló cauce legal, encontró en la revolución del 68 la posibilidad de manifestarse. Por ello, me parece útil traer a colación ahora el famoso decreto de Ruiz Zorrilla del 25 de octubre de 1868, ya que contiene en su preámbulo la concepción más pura y radical que el liberalismo progresista tenía de estas enseñanzas: «Pero no es sólo necesario destruir lo antiguo, sino variar la significación íntima, el espíritu y las tendencias de la segunda enseñanza, oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios, y tal vez, según lo ha hecho alguno, como un medio de entretener a los

jóvenes en una edad intermedia entre la escuela y la universidad, entre la instrucción primaria y la enseñanza facultativa.» Y añade a continuación: «La segunda enseñanza, protegida por todos los Gobiernos liberales, ampliada hasta ocho y nueve años en los países más cultos, y modificada en todas partes progresivamente, según lo exigen los adelantos de las ciencias y las artes, es el complemento, la ampliación de la instrucción primaria, es la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y cultura, es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiere vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica.» Me parece que no resulta preciso hacer muchos comentarios al respecto.

La era isabelina no resolverá, pues, este problema a satisfacción de todos pero, en cambio, consagrará de manera definitiva la polémica existencia de los institutos de enseñanza media, haciendo posible también la autonomía de este nuevo nivel educativo respecto de su dependencia tradicional de la Universidad. Los institutos se afirmarán a partir de ahora como el instrumento más adecuado para la realización de la política liberal, que se orientará en el futuro hacia la educación de las clases medias.

La Restauración abre un largo período de nuestra historia en el que si bien el bachillerato se irá afianzando notablemente, los problemas, sin embargo, se irán también complicando. En el último cuarto de siglo XIX se suceden las reformas de los planes de estudios en un afán por encontrar el molde adecuado para estas enseñanzas: los estudios de la segunda enseñanza serán de un sólo ciclo unas veces, pero otras comprenderán varios ciclos, en un intento de atemperarlos a diversos fines y circunstancias; los contenidos «curriculares» serán a veces clásicos y a veces modernos, no faltando intentos importantes para incorporar a estas enseñanzas estudios técnicos de grado medio; la educación secundaria tendrá algunas veces carácter enciclopédico, pero otras tenderá a ser más polivalente y formativa. Como señalara Unamuno, la tela se teje y se desteje infatigablemente sin encontrar el pulso adecuado ni la armonía requerida.

Hay, sin embargo, notables excepciones. Después de esta azarosa etapa —diecisiete planes de estudios en veinte años— corresponde a García Alix y a Romanones, que tan significativo papel jugaron en los primeros años de este siglo, la formulación de un plan de estudios que, con ligeras modificaciones introducidas por Gabino Bugallal, dará lugar al plan de 1903, el famoso plan del 3. Este plan, hecho insólito en nuestra historia, estaba destinado a regir la vida del bachillerato hasta 1926, fecha en que se promulga el polémico plan Callejo: nunca más se conocería en España un plan de tan larga vigencia.

*LÁTELA
DEPENELOPE*

*LA LEY VILLAR
Y EL PLAN DE 1975*

La II República dará a luz el plan Villalobos de 1934, bien meditado, inspirado, entre otros documentos, en la frustrada ley de bases de Fernando de los Ríos, pero que unió su suerte obviamente a la del régimen republicano. El Estado que surge victorioso de la guerra civil también produjo múltiples planes donde una vez más la enseñanza secundaria revistió la forma de estudios de un sólo ciclo —plan de 1938—, se transformó en elemental y superior como otras tantas ocasiones en el pasado —plan de 1953—, surgió una nueva modalidad —el bachillerato laboral— que tampoco conoció el éxito, se planteó de nuevo el eterno dilema de impartir un bachillerato clásico o moderno y, una vez más también, los destinatarios fueron las clases media y superior, aunque la introducción del bachillerato elemental en 1953 contribuyó a ampliar y extender este tipo de enseñanza entre las capas más populares.

La Ley General de Educación de 1970 es, sin duda, desde unas coordinadas tecnocráticas, uno de los intentos más ambiciosos que registra la política educativa de nuestro país. Su voluntad de reforma alcanzó a todos los niveles educativos y modalidades de enseñanza. También, lógicamente, al bachillerato.

Una de las principales críticas que el Libro Blanco, precedente de la ley como es sabido, formulara al sistema vigente reside en la discriminación que, desde el punto de vista del destinatario, se efectuaba en la base del sistema: «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 una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población.» Salía así a la luz uno de los viejos problemas de nuestro sistema educativo: una educación primaria pobre y deslucida para las clases populares, una enseñanza secundaria sólo para las clases media y superior. Además, desde el punto de vista de su articulación interna, el Libro Blanco criticaba la división del bachillerato en dos ciclos diferentes —elemental y superior—, la prematura separación de los estudios de letras de los de ciencias y la convivencia de un bachillerato laboral con el sistema general.

La superación de la discriminación apuntada daría paso a lo que probablemente sea el mayor acierto de la ley Villar, es decir, a la creación de un nivel básico, obligatorio y gratuito, de ocho años de duración para los tramos de edad comprendidos entre los seis y los catorce años. Se hacía de este modo efectiva, por vez primera en nuestra historia, la posibilidad de impartir a toda la población una formación general. En cambio, la exigencia del título de graduado escolar para acceder al bachillerato volvería a introducir otra discriminación: unos,

los menos capaces, pasarían a la formación profesional —que quedaba «*ab initio*» desprestigiada—; otros, los más dotados, serían destinados al bachillerato y a la enseñanza superior.

El planteamiento del nuevo bachillerato respondía también a una vieja concepción bifronte suficientemente conocida entre nosotros: preparar para los estudios universitarios (también para la formación profesional de segundo grado, aunque esta posibilidad ha sido poco utilizada) y preparar para la vida activa. Por otro lado, desde la perspectiva curricular, el bachillerato se presentaba como polivalente, tratando de conjugar los conocimientos teóricos con experiencias práctico-profesionales, huyendo así de uno de los viejos defectos de nuestros planes de estudios, el academicismo, y buscando, por tanto, familiarizar al alumno con las aplicaciones de los conocimientos o con las diversas prácticas del mundo laboral. Sin embargo, cuando el plan de estudios se promulgue en 1975 se pondría de relieve su falta de articulación con los contenidos curriculares del nivel inmediato, la EGB, así como su dudosa virtualidad preparatoria respecto de los estudios universitarios o superiores. La verdad es que el bachillerato ha sido uno de los grandes fracasos de la Ley General de Educación.

Y la larga demora de un lustro para formular el nuevo plan, a pesar de diversos intentos, muestra hasta qué punto se tropezaban con dificultades de muy distinta índole en las que no cabe ahora detenerse. Lo cierto es que el decreto del 23 de enero de 1975, que aprobaría el plan de estudios vigente, no respondió a las pretensiones reformadoras de la ley. Como se ha señalado oportunamente, de las tres finalidades que según la ley debía cumplir el nuevo bachillerato —título único, prioridad a la formación cultural y polivalencia de los estudios— sólo la primera se ha realizado. La atención a la formación cultural se ha convertido, como tantas veces en el pasado, en una formación enciclopédica sin coordinación ni conexión alguna entre las materias de estudios, más cerca del viejo sistema de asignaturas por curso y con pretensiones muchas veces exhaustivas. La formación polivalente que se pretendía ha quedado convertida en un puro academicismo: las enseñanzas y actividades técnico-profesionales quedaron en agua de borrajas. El resultado de todo ello ha sido un programa de estudios muy recargado, con una auténtica mixtura de contenidos, respecto del cual no puede decirse que prepare ni para la vida activa ni para los estudios del nivel superior o, en su caso, para los de formación profesional de segundo grado.

Al poco tiempo de la implantación del nuevo bachillerato se produjo una de esas manifestaciones colectivas que tanto atrae la atención de los sociólogos: nadie estaba de acuerdo con el nuevo plan de estudios. Posiblemente sea éste uno de los pocos planes que ha suscitado una práctica unanimidad en su contra. Así lo contemplaron los gobiernos de la Unión de Centro Democrático que en 1981 publicaron un extenso

*LA REFORMA
ACTUAL*

informe sobre la necesidad de la reforma del bachillerato (y de la desventurada formación profesional). Así lo enjuiciaron también los socialistas que a la llegada al poder en 1982 llevaban en su programa electoral, entre otras medidas educativas, la reforma de las llamadas enseñanzas medias, incardinada dentro de una reforma global del sistema educativo. La reforma de los niveles indicados enlazaría por abajo con la del último ciclo de la educación general básica —el ciclo superior del tramo de edad once/catorce años— y conectaría por arriba con un nuevo marco universitario. Dentro de este contexto, la reforma supondría la extensión de la educación básica, obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años y, en consecuencia, la sustitución total de la formación profesional de primer grado y de los dos primeros años del bachillerato.

Aunque no sea éste el momento de analizar el vasto espectro de las reformas educativas emprendidas por el Gobierno socialista, sí me parece importante reseñar que la reforma de las enseñanzas medias constituye, en mi opinión, la clave de todas las reformas. La reforma, como es sabido, se inicia con carácter experimental y gradual en 1983 alcanzando sólo al grupo de edad catorce/dieciséis, experimentación que ha tenido hasta el momento un carácter de tronco común para todos los alumnos, tanto para los que proceden del bachillerato como para los que provienen de la formación profesional. La experimentación del segundo tramo de edad dieciséis/dieciocho años, que *acabará* en este curso 1986/1987, dará lugar, si la evaluación es positiva, a un bachillerato diversificado, de carácter semiespecializado, con las siguientes modalidades: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y humanas, lenguas, enseñanzas artísticas, enseñanzas técnico-industriales y técnico-administrativas. Al igual que sucede con el ciclo ya experimentado y evaluado, los que no superen estos estudios podrán realizar un módulo ocupacional que les habilite para el mundo laboral.

Aunque no ha terminado aún la experimentación y no se conoce lógicamente su evaluación, parece que esta reforma de tan trascendental importancia para el sistema educativo no va desorientada. Así lo ha considerado el Informe que la OCDE ha emitido en 1986 al examinar la política educativa española, señalando que la reforma «está en línea con la tendencia extendida por el mundo occidental de ampliar el período de educación obligatoria a un ciclo de diez años en aras de la igualdad y de elevar el fondo global de conocimientos y de destrezas de la población». En todo caso, y con independencia de las dificultades que se presenten, muchas de ellas detectadas por los examinadores de la OCDE, la reforma deberá abocar a un nuevo diseño de la enseñanza secundaria.

El ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall, en su comparecencia ante la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados el pasado mes de octubre, ha señalado las distintas posibilidades sobre las que habrá de pronunciarse el Parlamento español en relación con el futuro diseño del

sistema educativo, especialmente por lo que concierne a las relaciones entre la primera enseñanza y la enseñanza secundaria. En su opinión, la futura ley orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LÓESE) deberá elegir entre tres opciones.

La primera opción será mantener la divisoria actual establecida por la Ley General de Educación en torno a los catorce años de edad. En tal caso, tendríamos una estructura de tramos de edad 8-2-2, es decir, una educación básica desde los seis años hasta los catorce, un primer ciclo de enseñanza secundaria que comprendería de los catorce a los dieciséis años, también obligatorio y gratuito como el anterior, seguido de un segundo ciclo o ciclo superior posobligatorio comprensivo del grupo de edad de los dieciséis a los dieciocho años, al final del cual habría una prueba de Estado. Transcurridos los diez años de escolaridad obligatoria y gratuita habría que elegir entre seguir un módulo ocupacional o cursar el ciclo superior de la secundaria.

La segunda opción consistiría en establecer una conexión entre la educación general básica y la enseñanza secundaria. Esta opción entrañaría adoptar una estructura de tramos 6-4-2, esto es, comprendería una enseñanza básica desde los seis hasta los doce años, seguida de un primer ciclo elemental de enseñanza secundaria desde los doce hasta los dieciséis años, también obligatorio y gratuito. De los dieciséis a los dieciocho años se cursaría el ciclo superior de la enseñanza secundaria de carácter posobligatorio. Las posibilidades al terminar el primer ciclo de la secundaria serían las mismas que las descritas anteriormente.

Finalmente, una última opción estribaría en elegir una estructura de edad en la que, manteniendo la conexión entre la primera enseñanza y la enseñanza secundaria, los tramos serían 5-4-3, lo que significaría una primera enseñanza desde los seis hasta los once años, un primer ciclo elemental de enseñanza secundaria desde los once hasta los quince años y un segundo ciclo desde los quince hasta los dieciocho. En este supuesto tendríamos nueve años de enseñanza básica obligatoria y gratuita, seguidos de tres de secundaria posobligatoria. Para aquellos que no cursasen el ciclo superior de la secundaria se establecería un año obligatorio de «garantía social» (año que en la exposición ante el Congreso no se aclara, pero que podría ser muy bien un módulo de formación profesional ocupacional).

Planteado así el dilema (la tercera opción no es sino una variante de la segunda), parece que el problema se reduce, una vez más, a elegir entre dos concepciones distintas acerca del papel que deben jugar la primera enseñanza y la enseñanza secundaria. ¿Deben ser ambas compartimientos estancos, servidas por cuerpos docentes distintos en centros distintos, o, por el contrario, deben ser continuación y desarrollo una de otra, dentro de un plan curricular articulado que comprenda a ambas? Creo que, en su momento, la comunidad educativa deberá pronunciarse sobre tan decisiva cuestión.