

DEL BACHILLERATO A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (1938-1990)

por ANTONIO VIÑAO FRAGO

Universidad de Murcia

Fue en el siglo XIX, en Occidente, cuando tuvo lugar la génesis y consolidación de los sistemas educativos nacionales. También su configuración dual con una enseñanza elemental de vocación general, para todos, y una enseñanza media, para las élites, que abría las puertas de los estudios superiores. En síntesis, a los 9 ó 10 años de edad los todavía niños seguían en la enseñanza primaria —si es que habían accedido a ella—, la abandonaban o iniciaban el bachillerato. Quienes tomaban esta última opción, o la mayor parte de ellos, ni siquiera habían concurrido a las mismas aulas, codo con codo, que el resto de los niños de su misma edad. Habían recibido una enseñanza doméstica, particular, o acudido a las escuelas preparatorias anexas a los centros de segunda enseñanza o a algún colegio o academia que preparaba para los exámenes de ingreso en el bachillerato. No existía, pues, un sistema educativo, sino dos sistemas segregados desde sus inicios, con destinatarios y objetivos diferentes.

No puede menos de reconocerse la coherencia interna del bachillerato tradicional. Su configuración como barrera académica e instrumento de distinción social y cultura, de deslinde, guardaba relación con su, por lo general, escaso valor profesional y científico; con el olvido posterior, por inservibles, de muchos de los contenidos impartidos [1]. Tal carácter de ornamento social, sin más finalidad que la de facilitar el acceso a la universidad, casaba asimismo a la perfección con su orientación teórica y humanístico-clásica y la reducción de sus destinatarios a un muy bajo porcentaje de la población masculina de 10 a 16 años [2].

El paso gradual, en el siglo XX, del bachillerato de élite al bachillerato de

masas, a la enseñanza secundaria para todos, según la conocida expresión de R. H. Tawney [3], hizo saltar en pedazos dichas coherencia y relación. La historia de la enseñanza secundaria en el siglo xx —y en España de un modo especial tras 1950— es la historia de la ideación y puesta en práctica de medidas y reformas diversas para preservar el carácter y objetivos del bachillerato tradicional acomodándose a nuevas circunstancias y exigencias. Medidas selectivas para contener la avalancha y reformas estructurales para orientarla y ordenarla. Es la historia de la crisis del sistema dual y, sobre todo, del bachillerato tradicional. Una crisis que se ha pretendido resolver con frenos y barreras, así como con la creación de otros bachilleratos —moderno, técnico, laboral, femenino—, el desarrollo de una formación profesional paralela o la configuración de una escuela comprensiva para todos los jóvenes de aproximadamente 11 a 16 años —«Comprehensive school», «Collèges», «Folkeskole», «Gesamtschule»—. Una crisis todavía abierta, no resuelta [4].

El rápido crecimiento de los alumnos y de las tasas de escolarización, primero en el bachillerato elemental y después en el superior, ha sido, en Occidente, un proceso incuestionable que se inicia en los años inmediatamente anteriores a la II guerra mundial y que alcanza su máxima expresión en los posteriores a 1950. También lo es la progresiva y correlativa devaluación social y académica de los títulos correspondientes y el incremento de los abandonos y suspensos, o sea, el descenso de su eficacia interna [5]. En España la aceleración de dicho crecimiento se produjo en los años 1931-34, 1950-60 y ya de un modo decisivo en la década 1960-70. Como dato significativo de la estabilidad del bachillerato tradicional frente al espectacular crecimiento durante la última década citada, basta indicar que desde 1850 a 1927, es decir, en un lapso de 77 años, el número total de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes creció desde 86 a 272 —un incremento total de 186 puntos y anual de 2'4—, mientras que en un solo año, desde 1966 a 1967, dicha cifra pasó de 2.801 a 3.824 —un incremento total y anual de 483 puntos—. Las cifras ahorrán todo comentario [6].

En este contexto, el de la desintegración del bachillerato tradicional, en el que hay que insertar y analizar la evolución de la enseñanza secundaria en España durante los últimos cincuenta años. Cincuenta años que se inician y terminan con dos leyes bien diferentes en su orientación y filiación política, pero que coinciden al considerar este nivel educativo como el más necesitado de reforma: la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Así, en efecto, según la exposición de motivos de la primera de dichas leyes, la de 1938,

«Iniciase (la reforma legal de la enseñanza) con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media —el Bachillerato Universitario— porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.»

Casi cincuenta años después, en 1987, el ministro que prologaba el *Proyecto para la reforma de la enseñanza o Propuesta para debate*, preparatorio de la posterior LOGSE, daba cuenta de los cuatro «nudos» o problemas «esenciales» del sistema educativo español. De estos cuatro «nudos», tres se referían a la educación secundaria y al bachillerato tal y como en el proyecto eran considerados, es decir, a aquella educación que corresponde al tramo de edad que va desde los 12 a los 18 años [7].

I. Un paradigma del bachillerato tradicional: el plan de Sainz Rodríguez de 1938

Si hay algún plan de estudios que refleje las ideas del catolicismo integrista en relación con el bachillerato, junto con los de 1852 y 1868, es el de Sainz Rodríguez de 1938. Y además de una manera clara, directa y sin tapujos. Tanto en los textos legales, como en las no menos esclarecedoras conferencias con que el entonces Jefe del Servicio Nacional de Enseñanzas Superior y Media, José Pemartín, explicaba a los padres de familia el sentido y alcance de la reforma que se pretendía [8].

Pese a la denominación de la ley —«sobre Reforma de la Enseñanza Media»—, de hecho lo único regulado en ella era un «bachillerato universitario» para «las clases directoras» y «profesiones liberales», elitista, por tanto, donde el humanismo clásico —una determinada concepción del mismo— y el nacional catolicismo eran llevados, en plena guerra civil, a sus cotas más elevadas. Según se decía en la exposición de motivos, la regulación de otra enseñanza, más práctica y utilitaria, se dejaba para otra ocasión. Ahora lo urgente era la formación, más elevada, de esas «futuras clases directoras» [9].

Sobre el predominio del humanismo clásico en el plan de estudios no hay duda alguna; la lengua latina figuraba en cada uno de los siete cursos de dicho bachillerato y la griega en cuatro. Esta apropiación o usurpación de la cultura clásica en beneficio de una determinada concepción política implicaba una recreación tergiversadora del pasado [10] y, gracias a ello, el retorno al

«ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros —todos de formación religiosa, clásica y humanística— de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud.»

La formación clásica y humanística, continuaba la exposición de motivos, debía ir «acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico». El catolicismo era «la médula de la historia de España». De ahí el énfasis puesto en la instrucción religiosa y la «revalorización de lo español» y de las «humanidades españolas», a fin de «poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española», la «categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad». La consecuencia de esta combinación de humanismo clasicista, elitismo y nacional catolicismo, fue la configuración de los Institutos como establecimientos minoritarios; es decir, su restricción y limitación, suprimiendo bastantes de los creados durante la II República y poniendo freno al proceso de difusión de los mismos iniciado en dicho régimen político [11]. Desde 1940 a 1956 el número de Institutos —119— permaneció inalterable. El incremento de alumnos en el bachillerato, durante ese período, tuvo lugar gracias a la expansión de la enseñanza libre —suprimida por la ley de 1938 se restableció en 1942— y de los colegios privados, en especial los de órdenes y congregaciones religiosas [12].

II. *Entre la contención y la expansión (1949-1970)*

La Ley de 16 de julio de 1949, de «enseñanza media y profesional», creando el llamado bachillerato técnico o laboral, puede ser vista bien como la culminación de la reforma iniciada en 1938, bien como el antecedente de toda una serie de dispositivos establecidos a partir de 1953, con el fin de contener y regular el crecimiento de los efectivos en el bachillerato.

Tal idea había sido ya expresada en la exposición de motivos de la ley de 1938. En ella, como dije, se regulaba no la enseñanza media en su conjunto, sino su «parte más importante», el «bachillerato universitario». La regulación de otras enseñanzas, de índole práctica y utilitaria, destinadas a «otros sectores sociales» se dejaba para un momento ulterior. Con ellas, con su implantación, se esperaba que disminuyera «la excesiva afluencia hacia las profesiones liberales», o sea, hacia el bachillerato tradicional. Frente a este último, el bachillerato laboral que pervivió hasta la Ley de Unificación de las Enseñanzas Medias de 1967, el bachillerato sin latín en el que las disciplinas científicas, las lenguas modernas y las materias técnico-profe-

sionales desplazaban a las humanidades clásicas, fue un rotundo fracaso. Falto de aceptación social, no produjo los efectos deseados. Pese a que en el curso 1966-67 el número de Institutos Laborales casi duplicaba al de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, el total de sus alumnos —48.728— sólo representaba el 5'2% del total de los del bachillerato general u ordinario —929.589— [13].

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, aprobada siendo ministro Ruiz Giménez, conservaba el sentido confesional y patriótico de la de 1938, si bien con un tono más moderado. Pretendía hacer frente a una serie de «defectos» de la ley anterior. Entre ellos, «la dirección forzosa de los bachilleratos hacia la Universidad, sin opción a las carreras menores al no existir un grado elemental», causa de esa «gran plétora estudiantil» que según fuentes oficiales ofrecía ya la enseñanza media en 1951, así como «del gran flujo de estudiantes hacia los estudios superiores» [14].

Dicha ley atenuaba algo el predominio de las lenguas clásicas, retomaba la distinción, ya existente en otros planes anteriores, entre un bachillerato elemental y otro superior, y establecía al final de cada uno de ellos, a modo de barrera o filtro, sendos exámenes de reválida o pruebas de grado, así como dos bachilleratos superiores —uno de ciencias y otro de letras— y un curso preuniversitario, con una prueba de madurez posterior para acceder a la universidad, en sustitución del anterior examen de Estado. La distinta consideración y validez profesional de los títulos finales de ambos bachilleratos, el elemental y el superior, establecida en los artículos 108 y 109 de la ley, no era sino la prueba palpable de ese intento de limitar la generalización del bachillerato a su primer nivel, el elemental, ofreciendo salidas académicas y profesionales a quienes lo superaban y preservando el nivel superior de dicho proceso [15].

La posibilidad de acceder con el título de bachiller elemental a determinados centros docentes, puestos de la administración pública y empresas privadas, junto con los cambios sociales acaecidos en la década de los 50 y reforzados en la de los 60 —éxodo rural, industrialización—, propiciaron el incremento de la demanda social del bachillerato. El número de alumnos de este nivel educativo creció muy por encima de las previsiones efectuadas. Los centros oficiales se duplicaron en diez años, desde 1953 a 1964. No tanto los Institutos que pasaron desde 119 a 178 en dicho período, cuanto los nuevos centros dedicados exclusivamente al bachillerato elemental tales como las Secciones Filiales, creadas en 1956, los Colegios Libres Adoptados, establecidos en 1960, y las Secciones Delegadas, creadas en 1963. Si a estos nuevos establecimientos docentes se añaden las nuevas modalidades de los estudios nocturnos y el bachillerato por radio y televi-

sión, creadas en 1956 y 1962 respectivamente, se explican tanto el incremento de los alumnos desde los 216.744 del curso 1953-54 a los 474.057 de 1960-61 y 1.207.006 de 1968-69, como el aumento porcentual de los alumnos oficiales (16'6% en 1958-59 y 29'9 en 1968-69) frente a los colegiados (50'9% y 40'2% en esos mismos cursos) y libres (32'5% y 29'9%, en los cursos mencionados).

¿Qué consecuencias tuvo este esbozo de bachillerato masificado de la década de los 60 sobre sus características, organización y funcionamiento?

En primer lugar, aumentaron los abandonos, repeticiones y suspensos. El incremento del número de titulados no fue consecuencia, pues, de una mayor eficacia, sino del crecimiento todavía mayor de los que ingresaban. Los dos filtros establecidos, las pruebas de grado o reválidas elemental y superior, cumplieron el cometido para el que fueron ideados —aunque a algunos les parecieron todavía poco selectivos—. Al ascender, año tras año, el porcentaje de suspensos en dichas pruebas (del 42'2 al 49'7% en la reválida elemental y del 29'7 al 43'1% en la superior desde el curso 1956-57 al 1965-66), el total de fracasos creció aún proporcionalmente más que el número de alumnos matriculados en ellos. Así, si en el concurso 1956-57 los alumnos suspensos en las pruebas de grado elemental fueron 28.645, en el curso 1956-57 dicha cifra ascendió a 78.156, y si en las pruebas de grado superior, en 1956-57, fueron 7.851 los alumnos suspensos, en 1965-66 serían 23.257. Una evolución similar se produjo con las pruebas de madurez tras el preuniversitario. El porcentaje de alumnos suspensos creció, para los cursos indicados, desde un 33'9 a un 57'5% y el total desde 6.614 a 29.319 [16].

El bachillerato, en suma, incapaz de adaptarse a los valores e intereses de un nuevo tipo de alumnos, modificando sus objetivos, estructura y contenidos, respondió a la nueva situación ignorándola. Siempre se entendió que eran los alumnos quienes debían adaptarse y asimilar los valores, estructuras e intereses del bachillerato tradicional. Si fracasaban, ése era su problema. Se hizo 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» [17].

De este modo el bachillerato devino el lugar donde las aspiraciones educativas tropezaban con la realidad que las cercenaba y ajustaba a los objetivos sociales que se pretendían. Enseñar a unos pocos jóvenes escogidos

o a buena parte de ellos era lo mismo. Esta nueva circunstancia sólo requería un mayor rigor o selección con arreglo, eso sí, a los criterios tradicionales. La «consecuencia inevitable de la medición» de un público de intereses, capacidades y vocaciones cada vez más heterogéneas, de acuerdo con «un patrón único y social y culturalmente sesgado», fue «el fracaso masivo», es decir, el incremento de los abandonos, repeticiones y suspensos [18].

Además de ello, se produjo también en estos años un claro desfase entre el crecimiento de los alumnos y el de los profesores, sobre todo en la enseñanza oficial. Mientras que en la enseñanza privada la relación alumnos/profesor, en el bachillerato, pasó de 13, en el curso 1958-59, a 17, en el curso 1968-69, en la oficial, en esos mismos cursos, dicha relación se incrementó desde 16 a 36 respectivamente. El sistema de incorporación y selección del personal docente, en este último tipo de enseñanza, se mostró inadecuado e incapaz de hacer frente a las necesidades de profesores ocasionadas por el fuerte incremento de los alumnos. En el curso 1972-73, por ejemplo, había en la enseñanza oficial 5.313 profesores numerarios, 6.387 interinos, 7.625 contratados y 4.412 profesores de enseñanzas especiales. De un total, pues, de 23.767 profesores sólo el 23'3% poseían una situación profesional, en su retribución y relación jurídica con la administración, que hiciera posible, circunstancias y valía personal aparte, una enseñanza digna de tal nombre [19].

Estos hechos explican, aparte otras motivaciones, la solución adoptada por la Ley General de Educación de 1970 al integrar en el nivel común y obligatorio de la educación general básica la enseñanza del grupo de edad de 11 a 13-14 años. Mantener el sistema dual, con un bachillerato elemental en expansión, resultaba insostenible. La reducción de la vía bachillerato-curso de orientación universitaria (COU) a cuatro cursos y la exigencia del título de graduado escolar para acceder a ella, fue un balón de oxígeno que amortiguó, con el descenso de alumnos, los efectos de la crisis producida por el paso del bachillerato de élite a un bachillerato sólo incipientemente masificado. Permitió esconder la cabeza debajo del ala, medio atender otras cuestiones urgentes e ignorar el problema durante algún tiempo. Veamos cuál fue la solución planeada, la legalmente aprobada y la efectivamente realizada. Sólo esta confrontación permitirá una comprensión adecuada del contexto y contradicciones de la reciente Ley de Ordenación General del sistema educativo aprobada en 1990.

III. *Reforma, contrarreforma, reformas (1970-1990)*

La idea inicial o proyecto de la reforma de 1970, tal y como se formuló en el llamado *Libro Blanco* y en el proyecto de ley presentado a las Cortes, guarda cierta similitud con la aprobada veinte años más tarde, en 1990. Por de pronto constituía una apuesta en favor de la escuela integrada o comprensiva. Y no sólo hasta el término de la educación general básica (13-14 años), como suele creerse, sino hasta el del bachillerato unificado y polivalente (16-17 años). Tanto el ciclo superior de la educación general básica como el bachillerato se estructuraban a partir de la noción de polivalencia, incorporando las llamadas «actividades técnico-profesionales». Como se decía en el *Libro Blanco*,

«habrá una sola modalidad de bachillerato (bachillerato unificado), con un núcleo fundamental de materias comunes, otras opcionales y otras de tipo práctico obligatorias, aunque se podrá escoger un sector de aplicación (industria, agricultura, comercio, administración o bellas artes)» [20].

Al término de ambos niveles, así como del primer ciclo universitario, unos cursos de índole estrictamente profesional y de duración corta y variable debían facilitar la incorporación al mundo laboral de quienes ya habían recibido una formación técnico-profesional básica. La formación profesional ni siquiera constituía un nivel académico específico e independiente. El ciclo superior de la educación general básica y el bachillerato debían tener, a la vez, un doble carácter propedéutico y terminal. Debían estructurarse, de ahí su polivalencia, pensando tanto en quienes fuesen a seguir estudios posteriores (el bachillerato en el primer caso, la universidad en el segundo) como en quienes terminaban allí su carrera académica y debían buscar un empleo.

La contrarreforma posterior, iniciada ya en el transcurso de la elaboración y aprobación de la misma Ley General de Educación, y la inercia y tenaz resistencia a toda modificación del bachillerato tradicional, desvirtuaron la idea inicial. El ciclo superior de la educación general básica se organizó y aplicó como si todos los alumnos fueran a hacer después el bachillerato. Y ello aún cuando era ya evidente que sólo era así aproximadamente en el 50% de los casos [21]. El bachillerato, a su vez, se articuló sobre la idea tradicional de la preparación para la universidad, aunque tampoco fuera éste el destino posterior de buena parte de quienes a él se dirigían. El Decreto de 23 de enero de 1975, que aprobaba su plan de estudios, supuso el triunfo definitivo de la contrarreforma: un bachillerato academicista, propedéutico, de horarios recargados, sin más opciones que

las tradicionales de letras y ciencias en su tercer y último curso, que poco o nada tenía que ver no ya con la idea inicial de la reforma, sino con la expresada en la ley de 1970 y al que, significativamente, se le habían eliminado los adjetivos de unificado y polivalente.

Las enseñanzas técnico-profesionales, por su parte, nunca fueron una realidad curricular consistente. Cuando se realizaban, como un apéndice marginal, tenían que ver más con los tradicionales trabajos manuales, las actividades artísticas o la iniciación informática que con el mundo de la ciencia y la tecnología, la producción o el intercambio [22].

La formación profesional, por otro lado, en vez de quedar reducida a unos cursos terminales tras la educación general básica y el bachillerato, se configuró y consolidó como una enseñanza media paralela a este último, independiente, con dos ciclos o grados y un curso complementario e intermedio de acceso. En 1981 el Ministerio de Educación y Ciencia reconocía no tener datos sobre el número de bachilleres que accedían a la formación profesional de II grado, pero admitía que era «un porcentaje reducido» [23].

El resultado final del proceso fue, en el ciclo superior de la educación general básica, una enseñanza integrada, academicista, selectiva y propedéutica, y, en la enseñanza media, dos ramas paralelas: el bachillerato tradicional, no unificado ni polivalente, y la formación profesional, un tipo de enseñanza social y académicamente devaluada al que tenían que acceder obligatoriamente, hasta los 16 años, quienes no obtenían el título de graduado escolar o, por decisión más o menos aceptada, quienes habiéndolo obtenido optaban por este tipo de enseñanzas o abandonaban el bachillerato tras varios suspensos y repeticiones. Ésa era la legalidad, no la realidad. Un no desdeñable porcentaje de alumnos —entre el 15 y el 20%— se incorporaban al mundo del paro, empleo o subempleo sin más bagaje que una educación general básica incompleta.

Esta situación, así como el reconocimiento del elevado porcentaje de suspensos, repeticiones y abandonos tanto en el bachillerato como en la formación profesional, originó ya en 1981, bajo el gobierno de la Unión del Centro Democrático, un proyecto de reforma presentado a la opinión y debate públicos en un libro titulado *Las Enseñanzas Medias en España*. Dicho libro sometía a revisión y crítica el proceso de aplicación de la Ley General de Educación en términos más o menos similares a los expuestos y proporcionaba abundante información sobre la evolución seguida por las enseñanzas medias en los diez años transcurridos desde la aprobación de dicha ley. En cuanto al bachillerato y el curso de orientación universitaria, por ejemplo, daba cuenta del rápido incremento de los alumnos desde la cifra mínima —792.179— alcanzada en 1974-75, a consecuencia del proceso de aplicación de la ley de 1970, hasta el 1.055.789 del curso 1979-80.

Dicho incremento había tenido lugar, sobre todo, en la enseñanza oficial, desapareciendo totalmente la enseñanza libre. El crecimiento del número de alumnos en formación profesional, por su parte, había sido también notable en relación con la situación precedente. Pero las cifras totales en el curso 1979-80 —367.486 en el I grado y 140.351 en el II—, junto con el más elevado porcentaje de fracaso escolar, mostraban su carácter residual frente al bachillerato.

La solución propuesta implicaba la vuelta, en algunos aspectos, al proyecto inicial de 1970. La educación general básica permanecía sin cambios estructurales. Sólo se indicaba la necesidad de dedicar «una atención máxima» a cumplir lo dispuesto en relación con las enseñanzas técnico-profesionales. El bachillerato y la formación profesional de I grado sí eran objeto de reformas estructurales. Se creaba un primer ciclo de enseñanza secundaria de dos cursos para el grupo de edad de 14 a 16 años. En él se refundían los dos primeros cursos del anterior bachillerato y la formación profesional de I grado. Se trataba, pues, de un ciclo común, comprensivo, gratuito y obligatorio con una amplia diversificación interna al finalizar el cual se recibía el título de bachiller general y técnico. Dicho primer ciclo podía cursarse tanto en los Institutos de bachillerato como en los de formación profesional. El segundo ciclo de la educación secundaria conservaba la estructura dual entre un bachillerato superior de dos cursos con diversas modalidades, que preparaba para la universidad, y una enseñanza técnica y profesional de duración variable a cursar en centros específicos. Para aquellos alumnos que al finalizar la educación general básica no poseyeran el nivel suficiente para acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria y para quienes al finalizar esta última no desearan seguir el bachillerato superior o la enseñanza técnico profesional, el proyecto preveía un curso de iniciación profesional en el primer caso y de especialización profesional en el segundo, abierto también a quienes hubieren realizado el de iniciación y acreditaran un tiempo de experiencia profesional.

La indefinición y ambigüedad del proyecto en algunas cuestiones esenciales, su moderación —que no contentaba ni a quienes pretendían cambios más radicales ni a quienes lloraban todavía por el paraíso perdido del bachillerato de 6 ó 7 cursos— y, sobre todo, la llegada al poder del Partido Socialista, en 1982, hicieron inviable la reforma proyectada.

Uno de los puntos del programa electoral en materia de enseñanza del Partido Socialista era la reforma de las enseñanzas medias. No era, sin embargo, el único ni fue considerado prioritario en relación con otros dos: la reforma universitaria y la del Estatuto de Centros Docentes aprobado sin sus votos dos años antes, en 1980. Una vez aprobadas la Ley de Reforma Universitaria en 1983 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación en

1984, le tocó el turno a las enseñanzas medias. Pero aquí se escogió un camino diferente: la reforma experimental o de ensayo, gradual, introducida a petición de los mismos centros docentes y sometida a evaluación y corrección. La propuesta fue lanzada en un folleto de 15 páginas, *Hacia la reforma*, presentado por el Director General de Enseñanzas Medias [24].

La reforma así iniciada se articulaba en torno a un primer ciclo común e integrado, sin diversificación curricular notable —es decir, sin opcionalidad—, de dos cursos —14 a 16 años— conectados, por abajo, a la reforma experimental del ciclo superior de la educación general básica y, por arriba, a una segunda etapa con seis bachilleratos diferentes y dos cursos de duración —17 a 18 años—. Introducía, además, una serie de innovaciones curriculares, metodológicas y en la evaluación —los objetivos a alcanzar eran más de orden instrumental y cognitivo que de aprendizaje de contenidos en sí mismos considerados.

Frente a este modelo de reforma socialista, los gobiernos nacionalistas del País Vasco y Cataluña configuraron, también a título experimental, otros dos bien diferentes. El modelo vasco, en síntesis, agrupaba a los alumnos por niveles o —A, B y C para, respectivamente, los adelantados, normales y retrasados—, dentro de un ciclo común. Todos los alumnos debían cursar, al menos teóricamente, el mismo currículum sólo que a ritmos o tiempos diferentes. El catalán o modelo de opciones, se basaba en la articulación del currículum en créditos o módulos de duración más o menos trimestral y porcentajes de opcionalidad entre el 30 y el 40% del total de créditos necesarios. Frente al sistema de dos enseñanzas medias paralelas —bachillerato y formación profesional— y el del currículum unitario y común de la reforma socialista, el introducido también por vía experimental en Cataluña pretendía atender la diversidad dentro del mismo ciclo, forzando las posibilidades de diferenciación [25].

El intento de introducir y difundir la reforma por vía experimental encontró rápidamente sus propios límites. Las razones por las que se eligió este camino y no el seguido con las leyes de reforma universitaria y del derecho a la educación eran de orden metodológico-sustancial y no coyunturales, según la versión oficial. Era necesario experimentar y evaluar antes de reformar todo el sistema. Por qué era aquí conveniente y necesario y no en las otras dos reformas legales citadas no ha sido explicado. Al parecer la vía del ensayo fue el resultado de la conjunción de criterios tanto de método cuanto de oportunidad política. El desgaste y conflictos generados con ocasión de dichas reformas aconsejaban moderar los ímpetus y no abrir un nuevo frente allí donde habían fracasado intentos anteriores y donde el proyecto del gobierno ucedista había suscitado claras resistencias.

La evaluación de la reforma reveló que, pese al carácter unitario e integrador del primer ciclo de dos años, continuaban «existiendo diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos» de los centros de bachillerato y formación profesional [26]. Pero nada se ha dicho oficialmente sobre su casi general aceptación entre los profesores y centros de formación profesional y su correlativo también casi general menosprecio y rechazo entre los profesores y centros de bachillerato. Incluso entre muchos de los que en un principio creyeron en la bondad y viabilidad de la reforma. Mal podían prosperar una nueva estructura y un nuevo plan de estudios si quienes debían llevarlo a cabo no sólo tenían una opinión negativa del mismo, sino que estaban dispuestos a hacer todo lo posible para demostrar la superioridad del bachillerato tradicional, el de siempre, frente al que se pretendía introducir por vía de ensayo.

Sólo tres años más tarde, en 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia presentaba a la opinión pública, para su debate, el *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, una reforma global que afectaba a todos los niveles y enseñanzas no universitarias, completado un año después con un *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*. En dicha decisión política debieron pesar «tanto las recomendaciones del Informe de la O.C.D.E. de 1986 como las evaluaciones internas y externas de las reformas experimentales» [27]. Los pasos posteriores son conocidos: publicación en 1988 de *Papeles para el Debate*, donde se recogían las opiniones o propuestas remitidas al Ministerio y, en 1989, del *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, presentación del anteproyecto de ley y proyecto posterior en 1990 y aprobación, el 3 de octubre de ese mismo año, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Dicha ley configura una educación básica común con una cierta diversificación en los últimos cursos, de 10 años de duración, desde los 6 a los 16 años de edad, obligatoria y gratuita. Tal educación básica no constituye, sin embargo, un único nivel sino dos niveles: la educación primaria, con seis cursos, desde los 6 a los 11 años y la educación secundaria obligatoria desde los 12 a los 16 años con dos ciclos de dos cursos cada uno (12-14 y 14-16). La primera será impartida por maestros de enseñanza primaria y la segunda por profesores de enseñanza secundaria —a cuyo cargo se hallará también el bachillerato posterior de dos cursos (17-18 años de edad)— con titulación de licenciados, ingenieros, arquitectos o equivalente. La enseñanza secundaria, por su parte, comprenderá la citada educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional específica de grado medio a la que seguidamente aludiremos.

En la educación secundaria obligatoria el currículo se organiza en torno a áreas de conocimiento obligatorias, algunas de las cuales podrán revestir

el carácter de optativas en el último curso. Además de ello existirán materias optativas con un peso creciente a determinar. Los alumnos que al terminar esta etapa o nivel hayan alcanzado sus objetivos recibirán el título de graduado en educación secundaria que habilitará para acceder al bachillerato o a la formación profesional específica de grado medio. El bachillerato, cuya estructura ha sido fijada por Decreto de 29 de noviembre de 1991, se configura de un modo más diversificado. Ofrece, en primer lugar, cuatro modalidades: artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales y tecnología. No hay, pues, un bachillerato, sino cuatro. El nexo de unión lo constituyen las cinco materias comunes a todos ellos: educación física, filosofía, historia, lengua castellana y lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma y literatura y lengua extranjera. El resto del currículo lo compondrán las materias propias de cada modalidad —seis a lo largo de los dos cursos— y las optativas. Los alumnos evaluados positivamente recibirán el título de bachiller que facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a la universidad previa la superación, en este último caso, de una prueba de acceso. La formación profesional, al estilo de lo ya pretendido en la reforma de 1969-70, no constituirá un nivel educativo con entidad propia ni, por tanto, una rama paralela de la educación secundaria. Así, la formación básica profesional se recibirá a lo largo de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato y la específica en un conjunto de ciclos formativos de organización modular y duración variable estructurados en dos grados, el medio y el superior. La de grado medio podrá ser cursada, a modo de apéndice terminal y antes de la incorporación al mundo laboral, por quienes se hallen en posesión del título de graduado en educación secundaria y la de grado superior, a su vez, por quienes posean el título de bachiller.

IV. *Una mirada al futuro desde el pasado reciente*

El bachillerato ha muerto, ¡viva la enseñanza secundaria! Ésta podría ser, para algunos, la síntesis final. Quedan, sin embargo, importantes incógnitas en el aire. También se aprecian, en el nuevo diseño legal, ambigüedades y lagunas. Además, si la escuela comprensiva resuelve unas cuestiones —selección temprana, segregación en ramas paralelas y centros diferentes—, plantea a su vez otras. Veamos algunas de ellas bien de un modo general, bien en relación con la reciente reforma.

Según el artículo 22-2 de la LOGSE, el título de graduado en educación secundaria será único. Parece, pues, que se acaba con la doble titulación final tras la educación general básica. Pero en el mismo párrafo se nos dice que dicho título lo recibirán quienes al terminar la educación secundaria

obligatoria hayan alcanzado sus objetivos. O sea, quienes no los alcancen sólo recibirán, como se indica en el párrafo posterior, un certificado acreditativo de los años cursados y de las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Persiste, pues, de hecho, la doble titulación sólo que ahora a los 16 años de edad. Quienes no obtengan dicho título no podrán acceder ni al bachillerato ni a la formación profesional específica de grado medio, salvo, en este último caso, que superen una prueba de acceso. Su única opción formativa serán esos «programas específicos de garantía social» a los que de forma tan vaga se alude en el párrafo 2.º del artículo 23 de dicha ley. Si las actuales tasas de fracaso escolar al final de la educación general básica —sobre un 25/30% del total de alumnos de cada cohorte— se mantiene o si, como es previsible, se incrementa al prolongar la escolaridad obligatoria en un nivel único hasta los 16 años, una importante proporción de jóvenes sólo habrá recibido una enseñanza primordialmente academicista y teórica. Si, por el contrario, el título de graduado se generaliza, la avalancha hacia el bachillerato será incontenible. De una manera u otra, será sólo una reducida proporción de quienes obtengan el título de graduado los que se dirijan hacia la formación profesional específica de grado medio. Y lo mismo puede decirse de quienes con el título de bachiller cursen la formación profesional específica de grado superior.

Hay otros problemas o cuestiones no resueltas que quedan en el aire. Por ejemplo, la posibilidad de que el sistema de opciones se convierta de hecho en instrumento de desigualdad y diferenciación jerárquicas. O el casi probable nuevo fracaso de las enseñanzas tecnológicas o técnico profesionales en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato visto lo sucedido, en este punto, con la reforma de 1970 y la reciente reforma experimental de las enseñanzas medias. O la también más que probable configuración práctica, como prolongación normal, de la educación secundaria obligatoria en función de los alumnos que vayan a ir al bachillerato y de este último en función de quienes vayan a ir a la universidad. O el papel a jugar y criterios a seguir en todas estas cuestiones por los servicios de orientación y tutoría, a fin de que no se conviertan en instrumentos de legitimación tecnocrática de la desigualdad y diferenciación jerárquicas.

Pero hay una cuestión básica y general, de fondo, todavía más relevante. Hacia 1974 el 40'8% de la población de 14 a 17 años estaba ya escolarizada en la enseñanza media (28). Dicho porcentaje superaba ligeramente el 60% en 1986 [29]. Uno de los objetivos de la reforma es la escolarización del 100% de la población de 14 a 16 años, un porcentaje que actualmente ronda el 80%. Este último es el que se prevé que en el año 2000 se halle escolarizado en el nuevo bachillerato [30]. El viejo bachillerato de élite, el tradicional, ha muerto. Tiene todavía sus nostálgicos pero ha muerto

definitivamente. La educación secundaria para todos, tal y como ha sido diseñada, ha venido a sustituirle. Sin embargo, el bachillerato continúa vivo. La idea o mentalidad de que la educación secundaria —y el bachillerato pergeñado dentro de ella— tiene por finalidad primordial la formación de quienes van a ir a la universidad tiene tal fuerza que, gracias a ella, el bachillerato tradicional persiste y se impone siempre finalmente. Todavía está por ver cómo va a ser preservada la universidad de esa avalancha del 80% de los jóvenes que cursarán el bachillerato. Lo previsible es un incremento del rigor, o sea, del fracaso, en las pruebas de acceso o selectividad. Y la configuración, por tanto, del bachillerato y de la educación secundaria en función de este examen. Pero también es de prever el incremento de los abandonos y repeticiones, de los rechazos y resistencias, de la apatía, el desinterés y el aburrimiento entre quienes cursen dicha educación secundaria. Para muchos jóvenes será incluso una auténtica tortura permanecer en el sistema escolar, en este sistema, hasta los 16 años más otro año de formación profesional específica. No llegarán al final.

La cuestión básica es si la mencionada mentalidad perdura y si es o no con arreglo a ella como va a ser juzgada y etiquetada la totalidad de la población adolescente y juvenil. Y ello en tanto en relación con los profesores como en relación con los alumnos.

De acuerdo con lo dispuesto en la LOGSE, la educación secundaria estará a cargo de un cuerpo único de profesores al que se incorporarán los actualmente destinados a la enseñanza del bachillerato y la formación profesional. Ésta es la puntilla definitiva, el final, de un cuerpo docente, el de catedráticos de bachillerato, que ya vio mermado su ámbito de acción y disminuido comparativamente su rango académico en la reforma de 1970. Miembros relevante del mismo y del de inspectores de bachillerato, aunque no sólo ellos, jugaron un protagonismo esencial en el descrito proceso de desnaturalización del bachillerato unificado y polivalente configurado en dicha reforma —como también lo hicieron miembros de los cuerpos de profesores de formación profesional en el también descrito proceso de estructuración de estas enseñanzas como una rama paralela del bachillerato—. El precio a pagar, la compensación —entre otras— por la integración en un cuerpo único de profesores de enseñanza secundaria es la satisfacción parcial de una de las peticiones más frecuentes entre los profesores de bachillerato tras la reforma de 1970: la ruptura de la segunda etapa de la educación general básica y su reparto entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. Un reparto en el que la mayor parte —dos de un total de tres cursos— es devuelta, ahora en exclusiva, a los licenciados y titulados universitarios de 2.º ciclo. Compensaciones y componendas que no creo resuelvan los dos problemas fundamentales: la motivación y mentalidad de los profesores que han de aplicar

la reforma en la educación secundaria y los cambios curriculares —contenidos, métodos, evaluación— que exige una enseñanza secundaria de masas con un público de intereses y formación tan heterogéneos.

Buena parte del profesorado que ha de aplicar la reforma es el mismo que ha menospreciado el ensayo o experimento iniciado en 1982. Las estructuras pueden modificarse por ley. 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 y el bachillerato deben organizarse en función de los alumnos, los «buenos» alumnos, que van a ir a la universidad, es inútil toda reforma. Y si este objetivo persiste, desplazará a cualquier otro que quiera introducirse. Se enseñará y se evaluará no con arreglo a lo establecido legalmente, sino conforme a ese modelo ideal tan tenazmente resistente a toda reforma [31].

Si a ello se añade una situación de paro juvenil generalizado y no más estímulo para el estudio que un incierto acceso a la universidad, la educación secundaria y el bachillerato masificados van a continuar siendo una fábrica de frustraciones. La solución ya no es el bachillerato para las clases directoras de 1938 ni los filtros intermedios de 1953 o las ramas paralelas de 1970, sino la escuela comprensiva con opciones y modalidades. El modelo de la reforma aprobada se queda, en este punto, a medio camino entre el iniciado en 1982 —más integrado que segregado— y el introducido también por vía experimental en esas mismas fechas en Cataluña —más diversificado, por el número de modalidades y opciones, que unitario—. La enseñanza secundaria de masas, la escuela comprensiva, pretende resolver el problema ofreciendo diversos menús y creando un servicio para orientar al alumno en sus apetencias de acuerdo con sus posibilidades efectivas a fin de reducir hasta límites tolerables el desfase entre la realidad previsible y las aspiraciones o expectativas. Al menos hasta aquel límite a partir del cual puede surgir la revuelta. Y ello sucedió ya en 1987 justo el año en que el Ministro de Educación y Ciencia presentó a la opinión pública, para su debate, el proyecto de la reforma. Lo que ahora se pretende, para evitar estos hechos, puede parecer a primera vista la cuadratura del círculo: cómo integrar o unificar y a la vez cómo diversificar, cómo reconocer la heterogeneidad y pluralidad de los destinatarios sin segregar ni diferenciar social y académicamente. De hecho no hay tal imposible. Lo que se busca es más sencillo: cómo hacer menos ostensibles o visibles —no desde luego invisibles— los modos de diferenciación y selección, cómo hacerlos aceptables y asumibles por aquellos que, ahora de modo obligatorio, van a ser valorados, evaluados, negativamente y en consecuencia clasificados, orientados, para elegir aquel menú más acorde con sus posibilidades. ¿Es ésta la enseñanza secundaria para todos que con tanto empeño se defendía? ¿Cómo es posible imaginar una sociedad en la que todos los jóvenes

permanezcan hasta los 16 años en instituciones académicas —y la mayor parte de ellos hasta los 18 años— sujetos a una evaluación y etiquetado sistemáticos, a un status de minoría de edad y dependencia, sin asumir responsabilidades sociales y laborales y sin que ello no genere desinterés e indiferencia cuando no rechazo, agresividad o violencia?

Dirección del autor: Antonio Viñao Frago, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Campus de Espinardo, Universidad de Murcia, Murcia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.IV.1992.

NOTAS

- [1] GOBLOT, E. (1925) *La barrière et le niveau* (París, Félix Alcan).
- [2] VIÑAO, A. (1982) *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, pp. 442-467 (Madrid, Siglo XXI) y (1975) Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas, *Revista de Educación*, 238, pp. 5-14.
- [3] TAWNEY, R. H. (1932) *La segunda enseñanza para todos* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- [4] Para un análisis reciente de la evolución y situación de la escuela comprensiva remito al volumen 26, n.º 2, de 1991, del *European Journal of Education* dedicado monográficamente al tema y en castellano al volumen especial (1989) de la *Revista de Educación*, n.º 289, y a FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986) *Integrar y segregar. La educación secundaria en los países industrializados* (Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia), GARCÍA GARRIDO, J. L. y PEDRO, F. (1989) *La educación en Europa, reformas y perspectivas de futuro*, pp. 71-100 (Madrid, Cincel), FERRANDIS, A. (1988) *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática* (Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa) y ROMÁN PÉREZ, M. (coord.) (1990) *Educación comprensiva: nuevas perspectivas* (Madrid, Cincel).
- [5] O.C.D.E. (1969) *L'enseignement secondaires. Evolution et tendances* (París, O.C.D.E.).
- [6] Sobre la evolución del número de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes desde 1849-50 a 1970-71, véase VIÑAO, A. (1982) *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, o.c., p. 466.
- [7] MARAVALL, J. M.^a (1987) Prólogo, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, p. 11 (Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- [8] Para el análisis de la Ley de Bases de 20 de septiembre de 19838, sobre reforma de la enseñanza media, he utilizado *La nueva legislación de enseñanza media*, recopilada por Higinio León Osés, Rafael Pérez López y Miguel Ibáñez Requena, funcionarios todos ellos de la Sección de Institutos del Ministerio de Educación Nacional, y editada por García Enciso en Pamplona en 1939. Dicho libro recoge la legislación complementaria y la conferencia pronunciada por José Pemartín «a los padres de familia de San Sebastián sobre el propósito, ideal y filosofía del nuevo Bachillerato». Otras conferencias posteriores, directa o indirectamente relacionadas con el tema, fueron reunidas en PEMARTÍN, J. (1942) *Formación clásica y formación romántica* (Madrid, Espasa-Calpe).

- [9] Análisis de esta ley pueden verse en UTANDE, M. (1975) Treinta años de enseñanza media (1938-1968), *Revista de Educación*, 240, pp. 73-86, y COMÍN, A. C. (1973) Educación 1938-1970. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática, *Cuadernos para el Diálogo*, Extra XXXVII, pp. 6-12. No está de más advertir que en estos mismos años en la zona republicana se crearon los bachilleratos «abreviado» e «intensivo» para obreros, así como que en el plan general de enseñanza de 1936 del C.E.N.U., en Cataluña, se establecía un nivel educativo único, con cuatro ciclos, desde los 6 a los 15 años de edad.
- [10] Sobre este uso, frente a otros posibles, de la cultura clásica por ideologías elitistas como el fascismo y el nazismo, véase CANFORA, L. (1991) *Ideologías de los estudios clásicos* (Madrid, Akal).
- [11] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1950), *Diez años de servicios a la cultura española*, p. 154 (Madrid).
- [12] RUBIO LLORENTE, F. (1974) La política educativa, pp. 413-508 (referencia en pp. 461-462), en FRAGA IRIBARNE, M.; VELARDE FUERTES, J. y DEL CAMPO URBANO, S. *La España de los años 70. III. El Estado y la política*, t. II (Madrid, Moneda y Crédito).
- [13] RUBIO LLORENTE, F. (1974) La política educativa, o.c., pp. 463-464 y 476.
- [14] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1956) 1951-1955. Balance de cuatro años de política educacional, *Revista de Educación*, 39, pp. 1-31 (referencia en p. 5). El balance fue redactado por la Sección de Documentación de la Secretaría General Técnica del Ministerio.
- [15] El texto manejado de dicha ley es el de la edición oficial llevada a cabo, en 1954, por la Dirección General de Enseñanza Media, que incluía su plan de estudios y cuestionarios. Existe asimismo una edición en tres volúmenes publicada por la citada Dirección General en 1964, con notas y comentarios de Manuel Utande Igualada, que recoge valiosos textos y documentos complementarios.
- [16] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970) *La educación en España. Bases para una política educativa*, p. 65 (Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia), y V.V.A.A. (1970) *Informe Foessa*, pp. 861, 874 y 982-984 (Madrid, Euroamérica).
- [17] MAILLO, A. (1963) *La escuela media necesidad nacional*, pp. 24-25 (Madrid, Páginas de la Revista de Educación).
- [18] FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1986) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, o.c., pp. 130-131 y 198.
- [19] V.V.A.A. (1970) *Informe Foessa*, o.c., p. 966 y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1972) *Datos y cifras de la Enseñanza en España*, t. I, pp. 62-63 y 65 (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia) y (1973) *La reforma educativa en marcha*, pp. 171 y 173 (Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- [20] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970) *La educación en España. Bases para una política educativa*, o.c., pp. 215-216.
- [21] VIÑAO, A. La Educación General Básica entre la realidad y el mito, *Revista de Educación*, número dedicado a la Ley General de Educación de 1970 (en prensa).
- [22] FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1983) La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar, p. 68, *Educación y Sociedad*, 1, pp. 55-85.
- [23] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981) *Las Enseñanzas Medias en España*, p. 86 (Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- [24] Sobre la crítica socialista al proyecto de U.C.D. y el lanzamiento de la reforma, ver también el número 271, de diciembre de 1982, de la *Revista de Educación* dedicado monográficamente a «La reforma de las enseñanzas medias».

- [25] FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987) *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España* (Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia).
- [26] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, o.c., p. 54. Para un análisis del proyecto ver el número monográfico de *Bordón* (40-3, 1988) dedicado a la reforma, en especial los artículos de Castillejo Brull y Sarramona López sobre la educación secundaria obligatoria y Gómez Rodríguez de Castro sobre la no obligatoria, así como VIÑAO, A. (1988) La enseñanza secundaria: entre la incapacidad y el desaliento, pp. 57-71, en V.V.A.A. (1988) *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo* (Murica, Instituto de Ciencias de la Educación).
- [27] PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE (1991) *Educación e ideología en la España contemporánea*, p. 512 (Barcelona, Labor).
- [28] COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (1976) *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, vol. I, p. 78 (Madrid, documento multicopiado).
- [29] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Estadística de la Enseñanza en España. Niveles de Preescolar, General Básica y EE. Medias (1986/87)*, p. 40 (Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- [30] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, p. 288 (Madrid, M.E.C.).
- [31] Sobre los problemas que plantea la reforma a los profesores y la actitud de éstos frente a ella, véase ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1991) Los profesores ante la Reforma *Cuadernos de Pedagogía*, 190, pp. 54-58. A las cuatro posturas posibles allí indicadas —aceptación, inhibición, reticencia o recelo y ansiedad o miedo— añadiría la de oposición, oposición gremial o grupal e individual, una modalidad más agresiva que la mera inhibición o retraimiento. En cuanto a la aceptación podría también distinguirse la que es producto del acatamiento de lo ordenado e 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— que de la coincidencia o reflexión sin más.

SUMMARY: FROM «BACHILLERATO» TO SECONDARY EDUCATION (1938-1990)

The evolution during the last fifty years in Spain of the traditional secondary education —«Bachillerato»— to the secondary education for all, has been studied in this paper. Thus, firstly the 1938 Bill, passed in the middle of the civil war, has been analyzed. This Bill was a clear paradigm of a «bachillerato» aimed at «the leading classes». Afterwards, the setting up in 1949 and later evolution of the technical «bachillerato» is considered, as well as the 1953 reform that established two «bachilleratos», an elementary and a superior one with corresponding examinations and final titles, the process of spreading of «bachillerato» during the fifties and sixties and the 1970 reform that set up one only common level from the age of six to thirteen. The posterior counter-reform and the recent attempts of reform in 1982 and 1990 have been likewise studied. The paper ends with a brief synthesis of questions and problems raised by this last reform mainly in relation to the model of comprehensive school with options from the age of twelve to sixteen, that it tries to introduce.

KEY WORDS: Secondary Education. Comprehensive School. Educational Reform. History of Secondary Education.