

DE LA ENSEÑANZA MEDIA DE ÉLITE AL BACHILLERATO DEL SIGLO XXI

Aurelio González Bertolín^a

Fechas de recepción y aceptación: 4 de agosto de 2015 y 10 de septiembre de 2015

Resumen: La enseñanza secundaria constituye el tramo más joven y controvertido del sistema educativo. Vinculada en su origen a la construcción del sistema educativo liberal en el siglo XIX, a lo largo del siglo XX evolucionó de una enseñanza media minoritaria y elitista a la generalización de la educación postobligatoria. Este cambio supone un bien rotundo y un logro incuestionable de la sociedad española en su conjunto, pero traslada a las puertas del bachillerato realidades que hace apenas tres décadas emergían en escenarios ajenos al sistema educativo.

En el presente artículo, se hace un análisis de la evolución normativa en la que se ha enmarcado este proceso a lo largo del siglo XX y lo que llevamos del XXI. Asimismo se formulan una reflexión y diversas propuestas sobre algunos retos que plantea este nuevo escenario, como la formación del profesorado de secundaria o las evaluaciones externas.

Palabras clave: enseñanza media, educación secundaria, legislación educativa, formación del profesorado de secundaria, evaluaciones externas.

Abstract: Secondary Education constitutes the youngest and controversial section of the educational system. Originally linked to the construction of the liberal educational system in the 19th century, it developed from a minority and exclusive middle education

^a Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110. Valencia. España.

E-mail: aurelio.gonzalez@ucv.es



into the generalization of the post-compulsory education. This change constitutes a decisive good and an unquestionable success to the whole Spanish society; however, at the same time, it transfers some external realities to the “A” Levels doorways which emerged in previous unconnected stages to the educational system barely three decades ago.

In the current article, it is found an analysis of the evolution of regulations which have defined this process throughout the 20th and 21st century.

Additionally, it is formulated a reflection and different suggestions about some challenges that arise in this new stage, such as secondary teachers’ training or external evaluations.

Keywords: middle school, secondary education, educational regulation, secondary teachers’ training, external evaluations.

1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. EL TRAMO MÁS CONTROVERTIDO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los logros de la comunidad educativa, de la sociedad española y de nuestro sistema educativo a lo largo del siglo XX y lo que llevamos de XXI, en lo que toca a la extensión de la enseñanza universitaria y no universitaria al conjunto de la población, han sido, como mínimo, notables.

En el año 1900, únicamente el 47% de la población infantil en edad escolar asistía regularmente a la escuela; la enseñanza media, que comenzaba a los nueve años, examen de ingreso mediante, la cursaba el 1%. Y en la universidad española en su conjunto –en las doce universidades tradicionales– estaban matriculados 20.000 estudiantes, de los cuales solo nueve eran mujeres (Cruz, 2011).

Ciento quince años después, se ha conseguido la universalización de la escolarización obligatoria, un sistema educativo de clara e irreversible vocación inclusiva, igualdad efectiva entre hombres y mujeres ante el hecho educativo. También la generalización de la postobligatoria, lo que el profesor Viñao ha denominado el “paso del bachillerato de élite a la segunda enseñanza para todos” (2011:450), que supone, sin duda, un episodio relevante de este proceso.

La enseñanza secundaria constituye el tramo más joven del sistema educativo; también, acaso por su breve historia, el más complejo y polémico. La Constitución de 1812 inició una nueva perspectiva política en España basada en los principios de libertad, igualdad y soberanía nacional. Por lo que concierne a la Instrucción Pública –el título IX del texto constitucional– se generalizaba la instrucción elemental. Asimismo, con respecto a las universidades, se establecía crear un número suficiente de ellas, así como la remodelación de las ya existentes. Sin embargo, el texto constitucional no hace referencia a la enseñanza secundaria que, de hecho, no existía como tramo diferenciado.



La enseñanza secundaria se implantó en el marco del sistema educativo contemporáneo a raíz de la división administrativa provincial de 1833. En este año, las Diputaciones Provinciales, presididas en aquel tiempo por los gobernadores civiles, es decir, los jefes políticos de las circunscripciones respectivas, comenzaron a reclamar competencias al Estado liberal de nueva planta: caminos, tránsitos, aguas, pero también otras funciones educativas y asistenciales que hasta entonces habían sido desempeñadas casi en exclusiva por la iniciativa social de instituciones vinculadas a la Iglesia Católica. Las Diputaciones Provinciales crearon escuelas de sordomudos, hospitales, asilos, manicomios e inclusas. Además reclamaron una universidad para cada provincia (González Gallego, 2010). Pero ante la imposibilidad de satisfacer semejante demanda, se encomendó a una nueva institución dependiente de las Diputaciones, las universidades de provincia –pronto denominadas institutos provinciales de enseñanza media–, la impartición del grado de bachiller, es decir, el primer nivel previo a los grados de licenciado y doctor, que se cursaba en la universidad tradicional.

A partir de entonces, aunque cursada por una selecta minoría de la población, la enseñanza secundaria se convirtió en el campo de batalla político e ideológico en materia educativa. Todo régimen, partido o tendencia que accedía al poder tenía entre sus prioridades inmediatas implantar un nuevo plan de estudios de enseñanza media y derogar el anterior, que era, obviamente, el del adversario político. La tradición liberal defendía una concepción de la enseñanza media como continuación de la primaria, mientras que para la tradición conservadora se trataba de unos estudios propedéuticos –es decir, preparatorios– para la universidad y, consecuentemente, fuertemente selectivos. Entre estos dos extremos, hubo una interminable sucesión de reformas de todos los matices (González Bertolín y otros, 2011). Baste señalar que el siglo XIX arroja una media de una reforma del plan de secundaria cada tres años o que, entre 1900 y 1980, se implantaron quince nuevos planes. De este modo y, exceptuando el Plan del 3 que duró casi veinte años, los planes tuvieron una duración media de cuatro años (García Hoz, 1980).

Esta vertiginosa sucesión de planes de estudio, auspiciados y promulgados desde posiciones políticas diversas y concepciones educativas distintas, tuvo como lógica consecuencia la más absoluta indefinición sobre aspectos esenciales de cualquier nivel educativo, convirtiendo a la enseñanza secundaria en el tramo más controvertido del sistema educativo contemporáneo (Lorenzo Vicente, 2003). La enseñanza secundaria fue objeto de una ambigüedad secular sobre aspectos tales como su finalidad, su estructura o su carácter.

Así, la enseñanza secundaria podía tener una finalidad propedéutica, es decir, preparatoria para la enseñanza universitaria; terminal, como tramo educativo propio de las clases media, o profesionalizadora, para el desempeño de diversos puestos vinculados a la Administración, el comercio o los servicios. Por otro lado, su estructura podía ser única



o diversa, al alternar sucesivamente planes estructurados en un nivel único con otros divididos en ciclos (elemental y superior) o modalidades (ciencias o letras). Por último, la enseñanza secundaria podía tener un carácter comprensivo como prolongación de la enseñanza primaria o selectivo, para el acceso a la universidad y otros establecimientos de educación superior.

2. DEL PLAN DE 1903 A LA LEY DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA DE 1953

A finales del XIX y principios del XX, la fiebre reformista sobre la enseñanza media alcanzó su máximo apogeo, produciéndose lo que el profesor Puelles Benítez (1999) ha denominado “la lluvia de planes”: Plan Orovio (1869), Plan Ruiz-Zorrilla (1873), Plan Eduardo Chao (1880), Plan General de Sala y Collado (1894), Plan Goizard (1895), Plan de 1895, Plan 1898, Plan García-Alix (1900), Plan Romanones (1901), y el denominado Plan del 3, de Gabino Bugallal (1903).

Esta incontinencia normativa sobre enseñanza media de finales del XIX y principios del XX pone de manifiesto, a nuestro juicio, dos cuestiones relevantes. Por un lado, el interés del gobierno de turno por orientar un tramo educativo cursado por una exigua minoría de la población, pero en general proveniente de un ámbito socioeconómico favorecido, de sexo varón y de medio urbano. Y por otro, corregir el perfil señaladamente académico del bachillerato tradicional, dotándolo de un carácter aplicado, técnico y profesionalizador que se consideraba más acorde con las demandas sociales y económicas del siglo.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 propició un período de entendimiento entre conservadores y liberales. Un Real Decreto de 5 de septiembre de 1903, durante la gestión ministerial de Gabino Bugallal, instauró popularmente el conocido como Plan del 3, que seguía fielmente la dirección marcada por las reformas del conservador García Alix en 1900 –primer titular del nuevo Ministerio– y, sobre todo, del Conde de Romanones en 1901.

Tanto el Plan del 3 como los dos anteriores partían de la necesidad de regular la segunda enseñanza mediante una normativa general basada en el consenso de los partidos políticos. Se establecía un bachillerato único, de seis cursos de duración y con pocas asignaturas. Los objetivos fundamentales de estas reformas podrían resumirse en dos: en primer lugar, conciliar los estudios clásicos y los técnicos, y en segundo lugar, aunque no menos importante, potenciar –*enaltecer* se decía– la enseñanza oficial.

Para esto último, se contemplaba una serie de medidas como mejorar la inspección, intensificar el control sobre la enseñanza privada y exigir la titulación oficial al profesorado de toda clase de centros. Asimismo se adoptó un sistema de exámenes sumamente



favorable para el alumnado oficial: las reválidas. Mientras que los estudiantes de los institutos estatales se examinaban ante un tribunal constituido por sus propios profesores, los alumnos de la enseñanza no estatal debían examinarse en los institutos ante un tribunal compuesto por catedráticos de segunda enseñanza y por un profesor del alumno, con titulación de licenciado o doctor, que participaba en el tribunal con voz pero sin voto.

El Plan del 3 –de inusitada longevidad para la tradición de la segunda enseñanza española– estuvo vigente hasta 1926, cuando el ministro de Instrucción Pública del Directorio Civil de la dictadura de Primo de Rivera, Eduardo Callejo, acometió la reforma de la enseñanza media.

En primer lugar, la reforma de Callejo trató de resolver una de las polémicas educativas del tiempo, adoptando para ello una fórmula intermedia entre el bachillerato clásico y el realista, si bien, conforme al discurso modernizador de los Gobiernos de la dictadura, propició una mayor presencia curricular de las materias de carácter técnico y científico.

También se afirmaba la sustantividad propia del bachillerato, que no solo debía ser, según los casos, complemento de la enseñanza primaria o preparación para la universidad, sino que constituía la formación apropiada para otros estudiantes, como aquellos que se encaminasen a escuelas especiales civiles o militares, los que aspirasen a ingresar en determinadas escalas del funcionariado estatal y para el gran número de señoritas que, según el legislador, asistían a los institutos (Puelles Benítez, 1990).

Conforme al artículo 1.º, se establecía un bachillerato de seis años dividido en dos períodos: el bachillerato elemental, de tres cursos, encaminado a perfeccionar la cultura general adquirida en la instrucción primaria, y el bachillerato universitario, también de tres cursos, preparatorio para el acceso a la enseñanza superior. Este último tenía un primer curso común que se bifurcaba a partir del segundo año en ciencias y letras.

La reforma de Callejo, “a pesar de sus logros y aciertos en la manera de organizar y articular el bachillerato con respecto a la enseñanza primaria y la universitaria, y en la proyección profesional que conferían sus estudios” (Capitán, 1994: 523), fue polémica y controvertida desde un principio y llegó a convertirse en decididamente impopular entre los españoles de su tiempo. Pero más allá de sus propios aciertos y errores, el singular descrédito del Plan Callejo se ocasionó por la enorme repercusión que tuvo su discusión en la Asamblea Nacional Consultiva de la dictadura. En esta, el asambleísta monárquico Pedro Sáinz Rodríguez, que era un joven y brillante catedrático de Lengua y Literatura de la Universidad Central, experto en literatura mística castellana de los siglos XVI y XVII, solicitó que en el orden del día se incluyese una interpelación al ministro de Instrucción Pública sobre la reforma de la segunda enseñanza. Sáinz Rodríguez (1978), según dejó dicho en sus memorias, acometió el debate como si fuese un diputado de oposición en un parlamento plural y preparó una interpelación de verdad, dura y corrosiva, a la



inglesa, como se decía entonces, con la que consiguió poner en evidencia la reforma de Callejo ante la opinión pública.

En cualquier caso, de la lectura de las *Actas del Debate en la Asamblea Nacional Consultiva sobre la adaptación al nuevo plan de bachillerato, 29/10/1927*, que se conserva en la Biblioteca del Congreso de los Diputados, se concluye que ya durante la dictadura de Primo de Rivera se configuraron los dos modelos de bachillerato que alternarían en la política educativa del franquismo hasta la Ley General de Educación de 1970.

El primero de ellos era un bachillerato clásico, único, del llamado carácter formativo, basado en el método cíclico y orientado exclusivamente a la enseñanza superior universitaria. Este modelo inspiró, como es obvio, la Ley de Bases de Sáinz Rodríguez de 1938.

El segundo modelo, un bachillerato ecléctico, dividido en dos períodos: uno elemental, de validez académica propia concebido como continuación de la primaria, y otro período superior, bifurcado en ciencias y letras, orientado a la enseñanza universitaria. Este bachillerato, establecido por el Plan Callejo, estaría presente, como veremos más adelante, en la reforma de la enseñanza media de Ruiz-Giménez en 1953.

Pedro Sáinz Rodríguez fue nombrado ministro de Educación Nacional del primer Gobierno de Franco el 31 de enero de 1938, todavía en plena Guerra Civil, con el encargo de elaborar una nueva ley de enseñanza media. Esto pone de manifiesto una vez más la celeridad de los poderes públicos por legislar sobre este tramo educativo, máxime teniendo en cuenta que la Ley de Universidades del nuevo Estado se promulgó en 1943, o que la Ley de Enseñanza Primaria pudo esperar hasta 1945. Según reconocía el propio Sáinz Rodríguez, su fama como especialista en cuestiones de instrucción pública “carecía de fundamento” y se debía, en gran medida, a que sus intervenciones contra el mencionado Plan Callejo tuvieron una enorme repercusión pública “porque se referían a disposiciones legales que perturbaban la paz de las familias, por las dificultades y confusión que originaban para la matrícula y los estudios de los niños” (Sáinz Rodríguez, 1978: 254).

En cualquier caso, en esta intervención de Sáinz Rodríguez en la Asamblea Consultiva de la dictadura ya se vislumbraron las que serían paredes maestras de la Ley de Bases de la Enseñanza Media 1938. En realidad, esta reforma pretendía, en un futuro, extenderse a todas las especialidades del bachillerato, pero es significativo que el edificio legislativo del nuevo régimen —el propio preámbulo de la ley lo reconocía— comenzase su andamiaje por el denominado bachillerato universitario, preparatorio para la universidad y que, por tanto, sería cursado por los llamados a desempeñar los puestos dirigentes del nuevo Estado.

Se prescribía así un bachillerato de carácter formativo, selectivo, propedéutico para la enseñanza superior, de orientación clásica y humanística. Un bachillerato cíclico que



comenzaba a los diez años del alumno y constaba de siete cursos de carácter único, sin posibilidad de división en ciclos o modalidades.

Cabe señalar que al aplicar el principio de separación entre la función docente y la examinadora, los alumnos, tanto de los colegios como de los institutos, podían pasar de curso en función de las calificaciones asignadas por sus profesores habituales. Sin embargo, esta promoción de grado solo se producía con carácter orientativo y no tenía ninguna validez oficial. Para validar el título era imprescindible aprobar una prueba de suficiencia al final de los siete cursos. El llamado examen de Estado constaba de dos pruebas. La primera era un ejercicio escrito eliminatorio, y la segunda, un examen oral, ambos basándose en un cuestionario elaborado por el Ministerio de Educación Nacional. La organización de las pruebas correspondía a las universidades, y los tribunales estaban constituidos por cinco catedráticos de universidad. Una vez finalizado el séptimo curso, todos los alumnos quedaban sometidos al examen de Estado en el que se jugaban a una sola carta la validez académica del bachillerato.

Esta situación generó a lo largo de los años cuarenta lo que el profesor García Hoz ha denominado “una psicosis nacional de exámenes”:

Paradójicamente, intentando salvar la excesiva preocupación por los exámenes se creó en realidad lo que pudiera llamarse una psicosis nacional de exámenes, ya que el mayor número de fracasos se acumulaba al final del Bachillerato cuando tenía precisamente una mayor repercusión familiar y social. Los exámenes de Estado se convirtieron en una especie de obstáculo que tenía que salvar el estudiante y en el cual se “jugaba” la validez de los estudios realizados durante siete años, por lo que su realización era esperada con un nerviosismo y ansiedad singulares (García Hoz, 1980: 65).

Lo cierto es que el carácter selectivo del Plan 38, unido a la severidad del examen de Estado, así como la escasez del presupuesto nacional destinado a la enseñanza media en los difíciles años cuarenta, ocasionaron un preocupante estancamiento de la matrícula de este tramo educativo –singularmente en la enseñanza oficial– durante el período ministerial de Ibáñez Martín (1940-1951). Al entrar la década de los cincuenta, la matrícula de bachillerato no llegaba al 10% de la población en edad de cursarlo.

Baste señalar que el porcentaje de aprobados en el examen de Estado osciló ente el 33% de los matriculados en los cursos 1943-44 y 1944-45, y el 40% en los cursos 1948-49 y 1949-50, llegando al 44% en el curso 1951-1952. Con respecto a la inversión económica, mientras que en el año 1940 se dedicaba a la enseñanza media un 5,9% del ya de por sí magro presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, en 1951 solamente se destinaba a este concepto el 3,1%. Esto en pesetas suponía 21.481.734 en 1940, por 53.389.425 en 1951; pero es que hecha la corrección a pesetas constantes de las de 1913,



los resultados serían de 7.346.753 de pesetas en 1940 por 4.324.543 en el año 1951 (Tena Artigas, 1953: 262). Es decir, que se puede afirmar con toda literalidad que los presupuestos para la enseñanza media descendieron en un 42% entre el primer y último año de la gestión ministerial de Ibáñez Martín.

El catedrático de Filosofía del Derecho, Joaquín Ruiz-Giménez, Embajador de España ante la Santa Sede, político aperturista católico y miembro destacado de la ACN de P. (Asociación Católica Nacional de Propagandistas) se hizo cargo del Ministerio de Educación Nacional en 1951. Parece seguro que llegó al ministerio con el firme propósito de reformar la enseñanza media, de hecho este fue el único asunto concreto al que aludió en su primer discurso como ministro (Ruiz-Giménez, 1954). Contaba para ello con un programa preciso basado en las conclusiones de uno de los tradicionales Círculos de Estudios de la ACN de P., celebrado en Loyola el 4 de septiembre de 1942. La ponencia llevaba por título *La aplicación y mejora de la Ley de Segunda Enseñanza*. Además, nombró director general de enseñanza media a José María Sánchez de Muniáin que, en su calidad de secretario de la Confederación Católica de Padres de Familia, había sido el presidente de la comisión que elaboró las conclusiones del mencionado Círculo de Estudios de Loyola de 1942.

La comparación entre el documento elaborado en el Círculo de Estudios de la ACN de P. en 1942 –publicado significativamente en vísperas de la reforma, en el Boletín de la ACN de P., n.º 506, 15/10/ 1952: 8 y 9– y el propio Proyecto de Ley para la Reforma de la Enseñanza Media de 1953 pone de manifiesto una total coincidencia en lo que respecta a las líneas maestras del nuevo bachillerato:

- Distinción entre bachillerato elemental –cuatro cursos– y bachillerato superior –dos cursos.
- Examen intermedio entre el bachillerato elemental y superior. Este examen estaría organizado por los institutos oficiales de enseñanza media, y el tribunal, paritario, estaría formado por profesores de instituto y por los profesores del colegio del examinando.
- Examen al finalizar el sexto curso, obligatorio para la obtención del título.
- Creación del curso preuniversitario, sustitutorio del séptimo de bachillerato, que se realizaría en los centros de enseñanza media.
- Rigurosa inspección estatal dotada de autoridad y amplias competencias. La inspección sería igual para centros oficiales y privados.
- A efecto de reconocimiento de centros, se establecían tres niveles independientes entre sí y coincidentes, a su vez, con los tres ciclos proyectados en el nuevo plan de enseñanza media: el elemental, de cuatro años; el superior, de dos, y el preuni-



versitario, de uno. Esta medida daría pie a la posterior creación de Secciones Delegadas, Secciones Filiales o los Colegios Libres Adaptados de Enseñanza Media.

- Establecimiento de servicios técnicos centrales para impulsar la renovación de los métodos educativos y didácticos.

En definitiva, se trataba de corregir el carácter elitista del Plan 38 y conseguir una mayor implantación de la enseñanza media. Se pretendía no solo aumentar el número de estudiantes de este ciclo, sino también la extensión social del bachillerato. Para ello se corrigió la orientación clásica de las enseñanzas introduciendo planes de estudio más realistas, pero sobre todo se acometió una reestructuración general del bachillerato dividiéndolo en dos ciclos, uno elemental y otro superior, y dotando al primero de ellos de validez académica propia. Además la ley contemplaba la progresiva obligatoriedad del título de bachiller elemental para desempeñar determinados puestos de trabajo, así como su exigencia para acceder a *carreras cortas* y estudios no universitarios. De hecho, algunos autores han considerado el bachillerato del 53 como “una deliberada apuesta política por atraerse a las clases medias” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003: 118).

Lo cierto es que la implantación de la Ley de 1953, unida a la creación a partir de 1959 de las Secciones Filiales –centros privados dependientes de los institutos– y a partir de 1963 de las Secciones Delegadas –centros públicos que solo impartían el bachillerato elemental– se consiguió una significativa extensión social y territorial de la enseñanza media, “mientras en el decenio anterior el número de alumnos solo había ascendido de 116.000 a 159.000, en los diez años posteriores se había alcanzado la cifra de 600.000” (Lorenzo Vicente, 2003: 153).

3. DE LA LGE DE 1970 A LA LOGSE DE 1990. EL DEBATIDO ASUNTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La LGE (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) de 1970 estableció la enseñanza general, básica, única, gratuita y obligatoria, igual para todos hasta los catorce años, y un bachillerato postobligatorio, de tres años de duración, de carácter unificado y polivalente. Esta ley modernizó los métodos pedagógicos al prescribir innovaciones como el trabajo en equipo, la atención individualizada, los métodos activos, el fomento de la iniciativa creadora o la evaluación continua. Además, diseñó un nuevo sistema educativo interrelacionado entre sus ciclos, niveles y grados, como es propio de los sistemas educativos modernos. Asimismo, trató de propiciar una mayor participación de los padres de los alumnos en los centros docentes. Con respecto a la formación del profesorado, convirtió a los maestros en diplomados universitarios y, desde



luego, promovió una reforma notable de la formación inicial y continua del profesorado de educación secundaria.

También se suele atribuir a la LGE de 1970 la ampliación del período de escolarización obligatoria hasta los catorce años del alumno. Pero esto no es exacto, ya que esta medida se implantó por la Ley 27/1964, de 29 de abril, con Manuel Lora Tamayo como ministro, y la LGE no hizo más que ratificar lo ya legislado. Pero al margen de esta precisión, es indiscutible que la LGE de 1970 marcó un hito en el largo camino hacia la modernización del sistema educativo español. Además, fue mérito de Villar Palasí y su equipo saber comprender, todavía en los últimos años del franquismo, que el añoso sistema educativo surgido de la Ley Moyano ya no respondía mínimamente a las necesidades de la sociedad española de los años del desarrollismo.

Se puede afirmar que la LGE de 1970 rompió la vinculación administrativa de la enseñanza media con respecto a la universitaria; ahora bien, debemos precisar que su propio origen universitario siempre pesó de manera radical sobre la propia naturaleza de la enseñanza media. En primer lugar, por su carácter minoritario; en segundo lugar, por la vinculación administrativa de la enseñanza media a la superior, así como la del instituto al distrito universitario, y por último, por la formación y el perfil del profesorado. La formación inicial del profesorado de secundaria siempre ha sido estrictamente universitaria y ha estado definida por la episteme de la disciplina propia. Además, por lo que respecta al estilo docente, ha prevalecido el saber culto de la especialidad y característico de la docencia en enseñanza superior y universitaria, sobre el saber y saber hacer didáctico y pedagógico propio de la enseñanza general y básica (González Bertolín y otros, 2011).

El propio *Libro Blanco* (MEC, 1969), elaborado por el Ministerio de Educación para preparar la reforma educativa, señalaba que la formación del profesorado estaba excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados, descuidándose otros aspectos fundamentales como la capacidad de comunicación, el conocimiento de los alumnos y el manejo de las técnicas didácticas y pedagógicas más adecuadas.

Con la intención de poner remedio a este estado de cosas, se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), vinculados a las universidades y dedicados a la investigación educativa y la formación permanente del profesorado, principalmente de bachillerato. Y así nació el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica). Pero, a pesar de ello, en el profesorado se mantuvo el predominio del saber culto propio de la especialidad –la episteme de la materia que se impartía– sobre la formación pedagógica. Se trataba de servir un bachillerato unificado polivalente con un fuerte carácter selectivo ya en sus condiciones de acceso. Recuérdese que una vez finalizada la EGB, el alumno que había obtenido una evaluación positiva recibía el título de graduado escolar que facultaba para acceder al bachillerato. Sin embargo, al alumno que no superaba el proceso de evaluación se le expedía un certificado de escolaridad que únicamente permitía el acceso



a la formación profesional de primer grado. Además, a partir de 1975, el desarrollo reglamentario de la LGE desmontó el carácter polivalente de la educación secundaria –que pretendía armonizar las materias de orden teórico con una serie de experiencias prácticas y profesionales– mediante la implementación de unos planes de estudio completamente teóricos y tradicionales (Puelles Benítez, 1999).

La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 convirtió la ESO (educación secundaria obligatoria) en un tramo del sistema educativo, general, obligatorio y gratuito, con características, por tanto, más propias de la enseñanza primaria que de la secundaria. La ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años supone un avance social rotundo e incuestionable. Pero esta realidad traslada a las aulas de los colegios e institutos –a las puertas del bachillerato– problemáticas que hace algunos años solo emergían en escenarios ajenos al sistema educativo. Indiscutiblemente, el total de los adolescentes que atiende hoy el sistema educativo es mucho más difícil de educar que aquel selecto 10% que cursaba la enseñanza media en los tiempos en los que Ruiz-Giménez acometió su reforma. Un alumnado cada vez más diverso, el insuficiente rendimiento académico o un nivel de conflictividad en el aula que dificulta el aprendizaje y deteriora la convivencia son nuevos factores que demandan de los docentes una serie de competencias, destrezas y habilidades para las que se reconocen sin formación, como puso de manifiesto una excelente investigación en la que participó nuestra recordada colega la Dra. Rafaela García, de la Universitat de València (Moreno y García, 2008).

Quizá sea pertinente recordar que actualmente se identifican dos modelos generales para clasificar los distintos programas de formación del profesorado: el modelo simultáneo y el modelo consecutivo. El modelo simultáneo es el que combina la formación en una determinada área de conocimiento con la formación pedagógica, y el modelo consecutivo es aquel en el que la formación pedagógica corresponde a una segunda fase, después de la formación de los docentes en una disciplina particular (Eurydice, 2002). Por tanto, un ejemplo claro de formación simultánea lo constituye el grado de Magisterio en Educación Primaria, y de formación consecutiva, el MOPS (Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).

Por tanto, el MOPS responde a un modelo consecutivo de formación inicial del profesorado de bachillerato que, sin duda, mejora la formación que ofrecía el antiguo CAP –concebido en 1970 para formar al profesorado de un bachillerato fundamentalmente selectivo y propedéutico–, pero que todavía ofrece una formación didáctica y pedagógica manifiestamente insuficiente, además de supuestamente ambivalente para un tramo de carácter obligatorio como la ESO y uno postobligatorio como el bachillerato (González Bertolín y Sanz, 2014). A nuestro juicio, en los tramos obligatorios del sistema, primaria



y ESO –y en educación infantil–, es decir, en aquellos en los que la formación didáctica y pedagógica del profesorado es tan relevante como el dominio de la episteme de las áreas, materias o asignaturas que se imparten, sería deseable un modelo de formación simultánea, es decir, de grado, quedando el modelo consecutivo para las enseñanzas postobligatorias.

4. EL BACHILLERATO DEL SIGLO XXI Y LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Mientras que en el año 1969 la tasa de escolarización entre los 14 y los 18 años era del 32 % (27% en bachillerato y 5% en FP), en 1991 se alcanzó el 76% (49% en bachillerato y 27% en FP). Al finalizar el siglo xx, la tasa de escolarización era del 77,4% entre la población de 17 años y del 41,7% entre la de 18 años. Estos datos aportados por Viñao (2011: 465) ponen de manifiesto que a lo largo del siglo xx, particularmente desde la implantación de la Ley Villar Palasí de 1970, se ha evolucionado de una educación secundaria minoritaria y elitista a la generalización de la enseñanza postobligatoria.

Con respecto al siglo XXI, por cuya segunda década transitamos, la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) de 2013 supone un cambio de perspectiva. Pasamos de un modelo en el que la calidad de la educación se mide por los recursos puestos al servicio del sistema (inversión, centros, profesores y medios materiales) a otro en el que los resultados también cuentan.

De hecho, la mayoría de novedades que incorpora la LOMCE están claramente orientadas a la mejora de los resultados académicos: evaluación externa, diversificación de trayectorias, potenciación de materias instrumentales, planes de refuerzo, fortalecimiento de la función directiva o la revitalización de las enseñanzas de FP. La LOMCE establece una apuesta decidida por la evaluación para identificar las fortalezas y debilidades del sistema educativo. Por el artículo 142 y siguientes, se encomienda al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones autonómicas, la elaboración de planes plurianuales de evaluación del sistema educativo. Además, se introduce la novedad de hacer públicos los criterios y procedimientos de evaluación. Esta tarea es de una complejidad notable, puesto que requiere crear indicadores fiables, construir pruebas estandarizadas comunes a todas las comunidades autónomas que midan lo que tienen que medir y que sean puestas a disposición de la comunidad educativa. A tal efecto, establecerá los estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones. Asimismo, elaborará el Sistema Nacional de Indicadores de Educación y coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.



Más concretamente, un buen número de medidas que incorpora la nueva ley afectan a la ESO, que es el tramo en el que se nos fragmenta el sistema. El 23,5% de los alumnos españoles no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2013), casi el doble de la media de la Unión Europea (11,9%). A este respecto, se contempla la división de la ESO en dos ciclos: el primero, de carácter general, incluye los cursos 1.º, 2.º y 3.º, y el segundo ciclo, un 4.º curso de carácter propedéutico, en el que puede optar el alumno entre iniciación al bachillerato (enseñanzas académicas) o iniciación a la formación profesional (enseñanzas aplicadas). Además, existe la posibilidad de agrupar las asignaturas por ámbitos en el 1.º curso de la ESO con el fin de facilitar el tránsito de primaria a la ESO. Existen también programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo de la ESO que se desarrollarán a lo largo de 2.º y 3.º o solo en 3.º. Al final de cada curso de la ESO, se entregará al alumno un consejo orientador que incluirá el grado de adquisición de objetivos, competencias y la propuesta de itinerario más adecuado. Este consejo orientador podrá incluir un programa de mejora del aprendizaje y rendimiento o la orientación a un ciclo de FP básica.

Asimismo, se introduce una evaluación individualizada al final de la ESO. Los alumnos podrán presentarse por cualquiera de las dos opciones (académicas o aplicadas) o por ambas. El MEC fijará los criterios de evaluación y las características de las pruebas, las diseñará y establecerá su contenido en cada convocatoria. Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, el alumno deberá superar la prueba de evaluación final y tener una calificación final de la ESO igual o superior a cinco. La calificación final de la ESO se obtendrá de la siguiente manera: a) un 70%, las medias de las calificaciones numéricas de las materias de la ESO, y b) un 30%, la nota obtenida en la evaluación final de la ESO. Para acceder al bachillerato, habrá que tener el Graduado en Educación Secundaria por la opción de enseñanzas académicas. A nuestro juicio, con la prescripción de estas medidas en la enseñanza obligatoria, el legislador trata de fijar y definir claramente el carácter postobligatorio y académico del tramo posterior, es decir, del bachillerato.

Tal y como hemos visto en el presente trabajo, las pruebas finales de ESO y bachillerato no son exactamente reválidas. Las reválidas eran un tipo de examen ideado por Romanones e incorporado por Gabino Bugallal en el Plan de 1903, que tenía por objeto favorecer la matrícula de los institutos frente a los colegios no estatales. Se trataba de un examen intermedio y otro al final del bachillerato que realizaban todos los alumnos en el instituto, de manera que a los alumnos de los institutos los examinaban sus propios profesores y a los alumnos de los colegios privados los catedráticos de los institutos. Las reválidas fueron rescatadas por el ministro Ruíz-Giménez en la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1953, precisamente para verificar el nivel de la enseñanza impartida



por los colegios privados, tal y como reconoció el propio ministro en su discurso *Meditación sobre nuestro deber* (Ruiz-Giménez, 1954), pronunciado ante las Cortes Españolas con motivo de la aprobación de la mencionada ley.

Por tanto, las evaluaciones finales de ESO y bachillerato no son reválidas y pretenden aportar lo que aportan todas las evaluaciones: evidencias que permitan identificar debilidades y fortalezas para racionalizar la toma de decisiones. Además, en este caso parece evidente que el legislador espera que contribuyan a mejorar el rendimiento escolar y fomentar la cultura del esfuerzo en los estudiantes. En cualquier caso, consideramos que sí existe un cierto riesgo –del que se advierte en el propio preámbulo de la LOMCE– de que estas pruebas condicionen la autonomía de los centros y que desde las organizaciones escolares se persiga un buen *rating* a costa de la innovación pedagógica. Los instrumentos de evaluación condicionan siempre la actuación docente, de ahí la importancia de que las pruebas que elabore el Instituto Nacional de Evaluación Educativa evalúen adecuadamente lo que tienen que evaluar: la adquisición de competencias y los resultados de aprendizaje, y no tanto las destrezas, habilidades y estrategias de los estudiantes para superar la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLETÍN de la ACN de P. (1952) *Monográfico dedicado a la nueva Ley de Bachillerato n.º 506*, 15/10/1952: 8-9.
- CAPITÁN, A. (1994) *Historia de la educación en España II*. Madrid, Dykinson.
- CRUZ, J. I. (2010) “El sistema educativo español” en GARGALLO, B. y APARISI, J. A. *Procesos y contextos educativos. Máster en profesora de Educación Secundaria*. Valencia, Tirant lo Blanch: 27-64.
- EURYDICE. (2002) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid, Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Secretaría General Técnica-CIDE.
- GARCÍA HOZ, V. (1980) *La educación en la España del Siglo XX*. Madrid, Rialp.
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, A.; LÓPEZ RÍO, J.; MARTÍN GONZÁLEZ, G.; MARTÍNEZ RICO, G.; MORIL VALLE, R.; MULA BENAVENT, J. M. y ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2011) *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia, Brief.
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, A. y SANZ, R. (2014) “De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1): 367-381.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (coord.) (2010) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona, Graó.



- LORENZO VICENTE, J. A. (2003) *La enseñanza media en la España franquista (1936-75)*. Madrid, Editorial Complutense.
- MORENO, J. y GARCÍA, R. (2008) *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia, Nau Llibres.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969) *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2013) *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategias Educación y Formación 2020*. Madrid, MEC.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2003) *La Educación General en España*. Madrid, Fundación Santillana.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1999) *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid, Tecnos.
- RUIZ-GIMÉNEZ, J. (1954) *Diez discursos*. Madrid, Publicaciones de Educación Nacional.
- SÁINZ RIDRÍGUEZ, P. (1978) *Testimonio y recuerdos*. Barcelona, Planeta.
- TENA ARTIGAS, J. (1953) “Aspectos numéricos de la Enseñanza Media” en *Revista de Educación Nacional*, 8: 258-260.
- VIÑAO, A. (2011) “Del Bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)” en VICENTE, G. (coord. y ed. lit.) *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (2009). Zaragoza, Institución Fernando el Católico: 449-472.



