



De la cátedra de bachillerato al profesorado de educación secundaria

Manuel de Puelles Benítez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Sumario: 1. Del aparato escolar del siglo XVIII a los modernos sistemas educativos nacionales. 2. La configuración de una educación secundaria propedéutica y selectiva. 3. La cátedra de bachillerato: una innovación histórica. 4. La formación docente en la educación secundaria. 5. Hacia la universalización de las enseñanzas básicas. 6. Los profesores ante la universalización de la educación secundaria.

Resumen

Este trabajo analiza un fenómeno histórico, el nacimiento de los sistemas educativos modernos, y, dentro de ese marco, la aparición de la educación secundaria. Su singular inserción dentro del sistema educativo y los profundos cambios estructurales que se produjeron a lo largo de los siglos XIX y XX afectaron no sólo a la educación secundaria sino también a su profesorado. Como todos los fenómenos históricos de media o larga duración, analizar las claves del proceso nos puede ayudar a comprender mejor los complejos problemas que se derivaron de los cambios estructurales habidos, especialmente los que concernieron al pacífico, pero revolucionario tránsito de la condición de catedrático de bachillerato a la de profesor de educación secundaria.

Palabras clave: sistemas educativos, educación primaria y secundaria, profesores, política de la educación.

Abstract

This paper analyses the historical phenomenon of the birth of modern educational systems and, within this framework, the emergence of secondary education. Its unique insertion in the educational system and the deep structural changes that occurred throughout the nineteenth and twentieth centuries affected not only secondary education, but also its teachers. Like all medium or long term historical phenomena, the analysis of the key aspects of the process can contribute to a better understanding of the complex problems that arose from the mentioned structural changes, especially those concerning

the peaceful, but revolutionary transit from the status of secondary school professor to that of secondary school ordinary teacher.

Keywords: educational systems, elementary and secondary education, teachers, politics of education.

Del aparato escolar del siglo XVIII a los modernos sistemas educativos nacionales

Lo primero que debemos subrayar es que en el siglo XVIII la educación, tal y como hoy la entendemos, no fue nunca un asunto público abierto a todos. Fue más bien algo que incumbía a una pequeña minoría encuadrada en los tradicionales órdenes privilegiados. Ello fue así porque la sociedad de la época era de tipo señorial y estamental: la nobleza se educaba acudiendo al preceptor y, en algunos casos, a las universidades; el clero utilizaba sus propias instituciones para formar a sus miembros —escuelas monacales o conventuales y universidades—; el pueblo, cuyo único destino era trabajar y obedecer, no tenía derecho a la instrucción (ni posibilidad alguna). El Estado, encarnado en la persona del monarca absoluto, carecía de especial interés por la educación, que era un monopolio *de facto* en manos de la Iglesia: el rey, aun ilustrado, toleraba esta situación porque conocía la función legitimadora que cumplían las autoridades eclesiásticas —la realeza se legitimaba por su origen divino y la Iglesia era quien otorgaba las credenciales al respecto—.

En este contexto, la idea de un sistema no existía. Sólo había un aparato escolar, un mosaico irregular e informe donde podemos encontrar, en uno de los extremos, la escuela elemental, predominantemente eclesiástica, en la que se aprendían las primeras letras (las escuelas municipales eran escasas y a cargo de maestros ignorantes y mal pagados), y, en el otro extremo, las universidades, que constituían en realidad la única institución formal dedicada a la formación superior de teólogos, abogados y médicos. La enseñanza secundaria, como hoy la conocemos, no existía. No había un tramo educativo que enlazara institucionalmente con la enseñanza primaria, ampliara los conocimientos adquiridos en ella y preparara para la enseñanza superior. Su lugar lo ocupaban las escuelas de latinidad, muy extendidas en España, encargadas teóricamente de enseñar el dominio del latín, que era la lengua cultural utilizada en las universidades (tanto en las exposiciones del catedrático como en los manuales dedicados a la enseñanza). Algunos de los conocimientos que hoy estimamos como propios de la enseñanza secundaria se adquirían en las llamadas facultades menores de Artes, primero, o de Filosofía, después, y su superación permitía el ingreso en las facultades mayores de Teología, Leyes y Medicina.

En el siglo XVIII no había un tramo educativo que enlazara institucionalmente con la enseñanza primaria y preparara para la enseñanza superior. Su lugar lo ocupaban las escuelas de latinidad y las facultades menores.

Esta era la situación en los comienzos de la Revolución francesa. Hasta entonces la educación había estado usufructuada prácticamente por los dos estamentos

privilegiados que en el Antiguo Régimen constituían la casta dominante —nobleza y clero—, aunque hubiera grupos minoritarios de la burguesía naciente que accedieran a ella. La nobleza continuaba atendiendo a sus vástagos con la figura del preceptor (normalmente eran los segundones los que acudían a la universidad; a los primogénitos les bastaba el mayorazgo y la educación cortesana). El aspirante a clérigo tenía las escuelas catedrales, monacales o parroquiales, los seminarios y las universidades. El pueblo llano vivía de espaldas a la educación formal. La Gran Revolución aportó a este respecto dos avances educativos verdaderamente históricos: la aparición de los sistemas educativos nacionales bajo la protección del Estado y la constante ampliación de la instrucción popular.

Si antes de la Revolución francesa sólo existía, en rigor, un mosaico escolar, ahora los revolucionarios dan a luz un sistema de educación, un sistema que articula la enseñanza en tres niveles distintos —primaria, secundaria y superior— y que establece un currículo sistemáticamente organizado para cada uno de esos niveles educativos, que con el tiempo serán clásicos. Pero, sobre todo, la Revolución francesa produce un sistema que se fundamenta en unos rasgos comunes compartidos por todos los revolucionarios. Estos requisitos eran principalmente que la educación debía integrarse en un sistema público, abierto por tanto a toda la población, atento a las necesidades de la sociedad —no de las Iglesias—, organizado y controlado por el Estado. Como se ha señalado desde la perspectiva de la sociología histórica, el resultado de este proceso revolucionario fue la aparición de

un conjunto de instituciones diferenciadas a escala nacional, dedicado a la educación formal, cuyo control e inspección es, al menos parcialmente, gubernamental, y cuyos elementos y procesos se establecen en conexión unos con otros¹.

Una de esas instituciones fue la educación secundaria, cuya conexión con la primera enseñanza y con la enseñanza superior será, como veremos, verdaderamente problemática.

El otro avance que históricamente cabe registrar es la adscripción de la instrucción primaria a las clases populares. El pueblo llano, desprovisto totalmente de instrucción en el Antiguo Régimen, es ahora objeto de preocupación y desvelo por parte de los poderes públicos. No obstante, dado que la Revolución conoció el enfrentamiento de concepciones diversas de la educación, lo que triunfó, y lo que Napoleón extendió después por todo el continente, fue una concepción liberal —no democrática—, favorecedora de un sistema basado principalmente en dos grandes tramos de enseñanza: instrucción

¹ Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications, 1979, p. 54 (la cursiva es del original).

primaria, de una parte, instrucción secundaria y superior, de otra. Se consolidaba así un sistema educativo dotado de una estructura dual o bipolar que separaba a la población en dos grupos diferentes, receptores ambos de enseñanzas distintas: de un lado, la instrucción primaria, dedicada a las clases populares, compartimiento estanco de escasa calidad que no conducía a ninguna parte por carecer de conexión con el resto del sistema educativo; de otro, la instrucción que brindaban las enseñanzas secundaria y superior a las clases medias y altas de la sociedad. Obvio es decir que esta estructura bipolar contribuía a preservar la estratificación social existente y que tenía especial incidencia en la estructura ocupacional.

En un sistema educativo dual en el que la educación primaria se dedicaba a las clases populares y la secundaria y superior a las clases medias y altas, maestros de primaria y catedráticos de secundaria adquirieron un estatus distinto.

No se crea, sin embargo, que minusvaloramos con ello lo que representó el nacimiento de la educación primaria como primer nivel del sistema educativo liberal. La conformación en todo el continente europeo de la educación primaria como un nivel educativo específico de las clases populares representó un extraordinario avance respecto del Antiguo Régimen, cuando el pueblo estaba condenado a la más absoluta ignorancia. Comenzó de este modo la universalización de la enseñanza primaria, un proceso que en algunos países como el nuestro no se consumó hasta muy avanzado el siglo XX; sin embargo, la enseñanza secundaria se caracterizó durante ese mismo proceso por ser, desde su inicio, un nivel muy minoritario y selectivo en el que primaba especialmente el origen social y económico del alumnado. Fruto del mismo proceso fue también que maestros de primaria y catedráticos de secundaria adquirieran un estatus distinto dentro del sistema, siguieran diferentes métodos de enseñanza y, en definitiva, adoptaran diversos modelos que procedían de una historia diferente:

La articulación inicialmente dual [...], con una enseñanza primaria separada por completo del bachillerato por sus objetivos, organización y formas de llevar la clase, propició la configuración de dos mundos divergentes, sin relación y con culturas académicas en muchos aspectos contrapuestas².

La configuración de una educación secundaria propedéutica y selectiva

Aunque el sistema educativo moderno no surge en España en un momento determinado, sino que sufre una larga evolución que culmina en la *ley Moyano* de 1857, podemos decir que su acta fundacional se encuentra en la Constitución de 1812, si bien el pleno desarrollo del Título IX sobre la instrucción pública debemos buscarlo en el informe que la Secretaría de Despacho de la Gobernación encargó a una junta, la Junta de Instrucción Pública, y cuya redacción suele atribuirse a

² Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 20.

Manuel José Quintana. En ese informe, evacuado en 1813, se fija prácticamente la naturaleza de la segunda enseñanza:

El objeto de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada³.

Se asignaba así a la enseñanza secundaria una naturaleza bifronte. Sería, por una parte, propedéutica, es decir, prepararía para el acceso a las profesiones de nivel superior, y, por otra, terminal, esto es, impartiría a un determinado sector de la población una cultura sólida, una cultura que, entendían los liberales, contribuiría a la civilización de una nación. Difícil misión, como la historia de la segunda enseñanza se encargará de relatar. Si a ello añadimos el lugar intermedio que se fijaba para este nivel de educación —¿debería ser una prolongación del nivel anterior, completándolo, o, por el contrario, debería ser la antesala de la universidad?—, comprenderemos que prácticamente desde sus inicios la problemática de este nivel educativo no dejó de planear sobre su propia historia⁴.

Prueba de esta problemática son los constantes y continuos cambios que los siglos XIX y XX introdujeron en la educación secundaria, sin duda el nivel que mayores reformas y contrarreformas ha recibido desde su nacimiento⁵. Sin embargo, no es el momento de entrar ahora en estos cambios, sino de poner de relieve dos importantes consideraciones.

El carácter propedéutico y terminal de la enseñanza secundaria se ha mantenido hasta la actualidad. Los docentes dedicados a ella han tenido una cultura marcada por el modelo universitario.

La primera consideración es que el carácter bifronte se ha mantenido hasta la actualidad, si bien hubo reformas como la del plan de estudio de 1852 que se pronunció inequívocamente por la segunda enseñanza, no “*como estudios generales que completan la educación sino como medio de prepararse para las facultades mayores*”⁶. La realidad fue que, al margen de la dualidad de fines asignada, la enseñanza secundaria se convirtió en la práctica, no sólo en España, en una educación orientada hacia la universidad. Como estamos hablando de un proceso que abarca prácticamente dos siglos, no es casual que este rasgo de la secundaria imprimiera en los docentes dedicados a ella una cultura profesional claramente marcada por el

3 Manuel José Quintana, *Obras completas*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, tomo XIX, p. 180. También puede verse en *Historia de la educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, vol. I, 2ª edición.

4 Me he ocupado ampliamente de esta cuestión en la conferencia de clausura del II Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en abril de 2011. Véase “La educación secundaria como problema: orígenes, evolución y situación actual”, en las actas del referido congreso, de próxima publicación.

5 El siglo XXI no ha escapado a esta inexorable ley. Hasta el momento ha registrado dos reformas parciales de la educación secundaria, una con la Ley de Educación de 2006 y otra con la ley de 2011 que complementa la de Economía Sostenible, por la que se reforma el 4º curso de la educación secundaria obligatoria.

6 Colección legislativa de España, Madrid, Imprenta Nacional, 1853, tomo LVII, p. 26.

modelo universitario, en el que, además, estos profesores se formaron (adoptándolo prácticamente sin solución de continuidad), y a cuyo estatus siempre quisieron asimilarse. Cuando se produzca otro importante proceso, ya en el siglo XX, de apertura de la educación secundaria a toda la población, esta profunda transformación de la segunda enseñanza será difícilmente asimilada por la cultura profesional de estos docentes, llamados ahora a ser actores de una nueva universalización: la secundaria abierta a todos.

La segunda consideración que se deriva de tan largo proceso es que, aunque no podamos ocuparnos de ello en esta ocasión, hubo intentos en España de abrir la educación secundaria a importantes grupos de población, transformando así la naturaleza del bachillerato tradicional. Nos referimos a la importante reforma (frustrada) que se acometió al amparo de la revolución de 1868, es decir, al plan de estudio de Ruiz Zorrilla del mismo año. Allí se consideró necesario “*variar la significación íntima, el espíritu y las tendencias de la segunda enseñanza, oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios*”; por el contrario, la nueva enseñanza secundaria debía ser entendida como “*el complemento, la ampliación de la instrucción primera*”, como la “*educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura*”. Frente al bachillerato tradicional se afirma otra educación distinta:

Tiempo es ya que la enseñanza de los pueblos satisfaga las necesidades de la vida moderna, y tenga por principal objeto no formar sólo latinos y retóricos, sino ciudadanos ilustrados, que conozcan su patria en las diversas manifestaciones de la vida nacional [...]. El joven que seguía antes la segunda enseñanza y recibía el grado de Bachiller en artes, no tenía idea alguna de la legislación de su país, ni de su organización política o social, ni de los elementos de riqueza que posee, ni mucho menos de aquellos estudios artísticos, tan importantes [...]. Esta educación ilustrada, amplia, libre y con carácter práctico, es en todas partes el más sólido fundamento de la verdadera libertad⁷.

De ahí, también, que el nuevo currículo que se propone introduzca “*el estudio profundo de la lengua patria*”, una visión de la historia que fuera algo más que una pura cronología “*aprendida de memoria*”, “*el conocimiento físico y moral del hombre*”, el estudio del arte y de su historia, los principios fundamentales del derecho y las leyes del país, la higiene, la agricultura y el comercio, etc.

Era precisa esta apelación al plan de estudio de 1868 como prueba de la existencia en nuestra historia de otras concepciones de la educación secundaria que deben colocarse en las antípodas del bachillerato tradicional, que fue el que efectivamente se impuso. Se

⁷ Colección legislativa de España, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868, tomo C, pp. 454 y 455. También puede consultarse en *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, vol. II, 2ª edición.

Aunque el bachillerato propedeútico y selectivo, impulsado por el liberalismo conservador, se ha mantenido, en 1868 hubo un intento, frustrado, de abrir la educación secundaria a importantes grupos de población.

impuso⁸ porque, entre otras razones, el liberalismo conservador, que es el que, salvo breves interludios, gobernó España durante el siglo XIX y primer tercio del XX, consideró a las “clases acomodadas” —término empleado en la legislación y en la literatura de la época—, único destinatario de la enseñanza secundaria y de las profesiones superiores. En definitiva, el bachillerato en España será propedeútico y selectivo hasta muy avanzada la segunda mitad del siglo XX.

La cátedra de bachillerato: una innovación histórica

La Revolución francesa trajo grandes innovaciones. Una de ellas fue la centralización moderna. Es verdad que no es infrecuente traer a colación una de las principales interpretaciones de Tocqueville, aquella de que la centralización fue un proceso que venía de muy atrás:

Estoy de acuerdo en que la centralización es una bella conquista y concedo que Europa nos la envidia, pero mantengo que no es una conquista de la Revolución. Es, por el contrario, un producto del antiguo régimen, y, añadiría, es la única parte de la organización política del antiguo régimen que ha sobrevivido a la Revolución, porque era la única que podía acomodarse al nuevo estado social que esta Revolución ha creado⁹.

Pero suele olvidarse que lo que Tocqueville mantuvo es la persistencia de lo que él llamó la “*vieja constitución administrativa del reino*”, es decir, la intensa obra de centralización de los reyes de Francia, sobre la cual los revolucionarios franceses edificaron la Administración moderna. La innovación estuvo aquí en la sustitución de la vieja clase dirigente, la aristocracia, por otra, la de la nueva burguesía llamada a formar los cuadros del Estado liberal como funcionarios públicos. Esta operación se consolidó con Napoleón, que consumó la centralización mediante “la estructura de hierro de los prefectos y de los subprefectos”¹⁰. Desde la perspectiva de los nuevos servicios públicos, y concretamente de la educación, coadyuvó a esta operación la sustitución de los clérigos por profesores laicos, vinculados al Estado por medio de su inserción en un cuerpo docente, auténtico fruto de la centralización y auténtica innovación que pronto se extendería por toda la Europa continental.

La apertura de las nuevas carreras al servicio del Estado, especialmente la docencia, representó, como veremos, una verdadera innovación. Los nuevos servicios públicos fueron “*abiertos al mérito*” como una de las consecuencias del principio revolucionario de la igualdad, surgiendo así una “*escala de servidores públicos asalariados, pagados*

8 Véase más adelante lo que supuso la concepción de la educación secundaria en la *Institución Libre de Enseñanza*.

9 Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution*, Paris, Gallimard, 1952, p. 98 [Hay traducción castellana en Alianza Editorial].

10 Eduardo García de Enterría, *Revolución francesa y Administración contemporánea*, Madrid, Taurus, 1972, p. 78.

*todos ellos por una autoridad central y sujetos a supervisión y control centrales*¹¹. Más concretamente,

la educación universitaria y secundaria fueron puestas bajo el control del gobierno para formar un sistema sumamente selectivo, centralizado y elitista, del que pudieran reclutarse administradores y especialistas para el Estado¹².

La idea napoleónica de destinar la educación secundaria y superior a formar profesionales *ad usum Delphini* es importante porque se propagó por toda Europa. Los nuevos profesores fueron reclutados como servidores que participaban de las funciones públicas del Estado. Por eso se convirtieron en funcionarios públicos. Por eso, en la concepción napoleónica, los profesores son el largo brazo de una determinada concepción de la educación encarnada en el Estado. Como es sabido, Napoleón dictaba continuamente notas, recogidas después en numerosos volúmenes bajo la denominación de *Correspondance*. Uno de los más notables historiadores de la Revolución francesa, el primero en ocupar la cátedra de Historia de la Revolución Francesa, en una obra ya clásica sobre el régimen napoleónico y la educación, transcribió una de esas notas en las que el pensamiento de Napoleón sobre la necesidad de un nuevo cuerpo de profesores resulta evidente:

Este cuerpo tendrá un espíritu. [...] De todas las cuestiones políticas, ésta es quizá de primer orden. No habrá una situación política firme si no hay un cuerpo de profesores con principios firmes. En tanto no se enseñe desde la infancia si es necesario ser republicano o monárquico, católico o irreligioso, etc., el Estado no formará una nación; reposará sobre bases inciertas y vagas; estará constantemente expuesto a desórdenes y cambios bruscos¹³.

En España, la concepción napoleónica de la educación secundaria y superior —la primaria, como es sabido, no mereció el aprecio de Napoleón que la dejó plenamente en manos de la Iglesia— no triunfó en un primer momento. Halló asilo, sí, entre los afrancesados o josefinos, que apoyaron la nueva dinastía napoleónica nacida de los acontecimientos de 1808, pero no entre los liberales históricos que promovieron la mítica Constitución de Cádiz, sentando así las bases de un auténtico sistema educativo nacional¹⁴. Quizá por ello el informe de Quintana de 1813, cuya fuente principal es Condorcet y no Napoleón, no contiene referencia alguna a esos docentes encargados

11 Teda Skocpol, *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, p. 316.

12 *Ibidem*, p. 318.

13 François-Alphonse Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire*, Paris, Librairie Armand Colin, 1911, p. 148.

14 He dedicado una larga investigación a mostrar cómo el sistema educativo que producen los liberales de Cádiz se situó en los antípodas del sistema napoleónico, dando lugar a un verdadero sistema educativo nacional, basado esencialmente en la educación primaria, tan poco estimada por Napoleón. Este sistema, sin embargo, se frustrará en la década de los años treinta del siglo XIX. Véase mi libro *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Pomares, 2004, especialmente los capítulos segundo y tercero.

Frente a la Francia napoleónica, donde los nuevos profesores se convirtieron en funcionarios públicos, el "Informe" de Quintana, que establece una sólida educación primaria, no propone la creación de un cuerpo docente.

de transmitir la visión emanada del poder público, ni propone la creación de un cuerpo de profesores con *esprit* propio. El informe se limita a lamentar la "*escasez de profesores*", capaces de dar esa nueva enseñanza secundaria, y a esperar que los "*estudios más amplios que se han de establecer en la capital proporcionarán no sólo discípulos, sino [también] maestros*", dado el "*aprecio, las recompensas y dotaciones señaladas a esta carrera*", confiando que "*poco a poco con estos medios y otros que podrán ponerse en obra se tendrán profesores a quienes encargar la enseñanza [secundaria]*"¹⁵. No hay, pues, referencia alguna a un cuerpo docente ni a una misión estatal. No la hay porque en un sistema educativo nacional como el pretendido en la primera hora del liberalismo la educación no dependía del Estado sino de un organismo independiente del gobierno, sometido sólo a la autoridad de las Cortes, la tan debatida Dirección de Estudios.

Sin embargo, la concepción napoleónica terminará imponiéndose en el liberalismo moderado triunfante, afectando con ello a los dos grandes actores de la enseñanza: alumnado y profesorado. Los alumnos, destinatarios de la enseñanza, serán pronto claramente definidos. El plan de 1836, que aunque apenas tuvo vigencia sí ejerció una gran influencia en el liberalismo conservador, destinó la segunda enseñanza a las "*clases acomodadas*". Gil de Zárate, que tanta intervención tuvo en la elaboración del plan Pidal de 1845, comienza el segundo tomo de su gran crónica sobre la enseñanza de su tiempo definiendo del siguiente modo a los destinatarios de la nueva enseñanza secundaria:

Después de la primaria, la segunda enseñanza es la parte más importante de la Instrucción pública. [...] se dirige a las clases altas y medias, esto es, a las más activas y emprendedoras; a las que se hallan apoderadas de los principales puestos del Estado y de las profesiones que más capacidad requieren; a las que legislan y gobiernan; a las que escriben, inventan, dirigen y dan impulso a la sociedad, conduciéndola por las diferentes vías de la civilización.¹⁶

El liberalismo conservador irá moldeando la nueva figura del catedrático de bachillerato como el agente que Napoleón consideraba imprescindible para la difusión de la nueva clase llamada a gobernar.

El plan Pidal, en su largo preámbulo, no dudará en calificar a la nueva enseñanza como "*propia especialmente de las clases medias*". El carácter selectivo del bachillerato, basado fundamentalmente en el origen socioeconómico del alumno, permanecerá hasta 1970.

Paralelamente, el liberalismo conservador irá moldeando la nueva figura del catedrático de bachillerato como el agente que Napoleón consideraba imprescindible para la difusión de la ideología de la nueva clase llamada a gobernar. El giro se hace explícito en el plan de estudio de 1852, citado anteriormente, publicado durante el gobierno de Bravo Murillo, en el que se abren vías sancionadoras para el caso de que "*un catedrático*

¹⁵ *Historia de la educación en España...*, op. cit., p. 399. Complementétese lo dicho con el extraordinario énfasis que el informe de Quintana pone en la necesidad de una sólida educación primaria, frente a la desidia y abandono napoleónicos: "De estas tres enseñanzas [primaria, secundaria y superior] la primera es la más importante, la más necesaria y por consiguiente aquella en que el Estado debe emplear más atención y más medios" (p. 385).

¹⁶ Antonio Gil de Zárate, *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, tomo II, p. 1 [hay una edición facsímil realizada por Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1995].

*vertiere doctrinas censurables bajo el aspecto moral, político o científico*¹⁷, lo reafirma la *ley Moyano* de 1857 que manda abrir expediente cuando “*en las explicaciones de los profesores se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud*”¹⁸ y lo confirma Alcalá Galiano en 1864, suscitando la primera “*cuestión universitaria*”, al recordar a los catedráticos de instituto y de universidad la necesidad de que la enseñanza no se produzca “*en contradicción con los principios que son el fundamento de nuestra sociedad política y religiosa.*”¹⁹

Al mismo tiempo, la profesionalización docente de los nuevos profesores de bachillerato se irá abriendo paso conforme la segunda enseñanza se va independizando de la universidad. Todavía en 1836 el plan de estudio del duque de Rivas, a pesar de que la instrucción secundaria obtenía un tratamiento propio, regulaba de modo conjunto a los profesores de instituto y a los de las facultades mayores. Incluso, en el plan Pidal de 1845, que suele considerarse el acta de nacimiento de la profesión docente tanto en la segunda como en la tercera enseñanza, “*perdura la confusión entre la Segunda Enseñanza y la Facultad de Filosofía*”²⁰, ya que integraba en la facultad de Filosofía los estudios de la segunda enseñanza de carácter elemental y los llamados de ampliación (lo que hoy denominamos educación secundaria superior). Sin embargo, la meta estaba próxima; dos años más tarde, el plan de Pastor Díaz de 1847 separaba finalmente, al menos desde el punto de vista institucional, los institutos de las universidades. A partir de ahora se comienza a hablar en la legislación de “*una carrera distinguida*” para el profesorado de educación secundaria.

No obstante, fue el plan Pidal de 1845 el que ocupó un lugar medular a pesar de sus limitaciones. Su autor fue consciente de las novedades que introdujo cuando afirmó que una de ellas “*consiste en formar de todos los catedráticos que enseñan en las Universidades [que albergan, como quedó indicado, las facultades menores y las mayores] un cuerpo único*”, considerándose a partir de ahora a los profesores de ambas facultades “*como parte de una corporación numerosa y respetable, cuyos intereses son comunes, abrazando todos los establecimientos [docentes] y extendiéndose por toda la monarquía.*”²¹ A partir de ahora, el catedrático de instituto, rodeado de otros profesores de menor rango y, como en la universidad, a él subordinados, será la figura central en torno a la cual girará la educación secundaria. El plan Pidal, como se sabe, recibió el espaldarazo de la *ley Moyano* de 1857, que consolidó como cuerpo a los “*Catedráticos de Instituto del Reino*”.

A partir del Plan Pidal de 1845 el catedrático de instituto será la figura central en torno a la cual girará la educación secundaria. La ley Moyano de 1857 consolidó como cuerpo a los “Catedráticos de Instituto del Reino”.

17 *Colección legislativa de España*, tomo LVII, Madrid, Imprenta Nacional, 1853, p. 83.

18 *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta de Gracia y Justicia, 1874, tomo LXXVIII, p. 302. Adviértase que, según la ley, son los obispos los que, encargados de esta supervisión, dan cuenta al Gobierno para que se instruya el expediente disciplinario.

19 *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta de Gracia y Justicia, 1864, tomo XCII, p. 592.

20 Federico Sanz Díaz, *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 176.

21 *Colección de las Leyes, Decretos y declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos*, Madrid, Imprenta Nacional, 1846, tomo XXXV, pp. 212-213. También en *Historia de la educación en España...*, op. cit., vol. II.

Con la *ley Moyano* la condición de catedrático de instituto quedó fijada y asentada. La ley suponía también la consagración de un lugar propio para la segunda enseñanza aunque, paradójicamente, su carácter intermedio entre la primaria y la superior no dejó de condicionarlo. De ahí el esfuerzo permanente de alejarse de la enseñanza primaria, la ausencia de una formación pedagógica —se piensa que esta formación es más propia de los maestros de enseñanza primaria— y la aspiración de asemejarse en todo lo posible a la enseñanza universitaria. Pocos observadores de este fenómeno lo han expresado mejor, en pocas palabras, como Giner de los Ríos, que en la apertura del curso 1880-1881, pocos años después de la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza*, se quejaba de que

tanto la organización de nuestros Institutos como los métodos [...] son exactamente los mismos de las Universidades [...], todo es análogo, casi siempre idéntico, a lo que en la enseñanza superior acontece²².

Casi veinte años más tarde, en 1897, Giner se reafirmaba con estas palabras:

En el sistema reinante, la segunda enseñanza no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (más tarde, de Filosofía) ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y, hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado²³.

Esta “dependencia” del modelo universitario pasará a formar parte de la cultura profesional de los catedráticos de instituto y condicionará su propia formación.

La formación docente en la educación secundaria

El origen de la educación secundaria, su ligazón durante varios siglos con la universidad, explica varias cosas. Explica que cuando los liberales históricos sienten en 1812 las bases de lo que será el nuevo sistema educativo, el informe de Quintana de 1813 asigne a esta enseñanza unos nuevos centros denominados precisamente *universidades de provincia*. A despecho de la naturaleza bifronte de la nueva secundaria —cultura amplia y preparación para las profesiones civiles—, este objetivo dual se verá oscurecido por la irresistible atracción que la universidad ejerció sobre las familias que enviaban sus hijos a los nuevos centros y por la “*poderosa atracción de la secundaria hacia la universidad*”²⁴. Es decir, lo que importaba en realidad eran los conocimientos a transmitir y el modelo era la universidad misma. Aunque, como hemos visto, la educación secundaria obtiene plena autonomía respecto de la universidad a partir de 1847, no por ello dejará de conservar de manera preponderante dicho sello propedéutico. Se seguirá pensando

²² *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Año IV, núm. 87 (1880), p. 141.

²³ Francisco Giner de los Ríos, “Los grados naturales de la educación”, en *Obras completas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1924, tomo X, p. 17 (los paréntesis son del original).

²⁴ Patricio de Blas Zabaleta ha dedicado varias páginas a esta atracción en “El bachillerato en busca de su identidad”, *Participación Educativa*, 17 (2011), pp. 22-25; la cita en la página 23.

que lo importante es la transmisión de conocimientos, para lo cual bastaban los saberes adquiridos en la universidad en las carreras correspondientes. Lo malo es que esta formación, adquirida en las universidades, apenas suficiente durante el largo tiempo en que los nuevos institutos atendieron a una pequeña parte de la población, se reveló totalmente insuficiente cuando, como ocurrió a partir de 1990, tuvieron que recibir a *toda* la población durante la etapa de la educación secundaria obligatoria y a buena parte de ella durante la posobligatoria —bachillerato y formación profesional—.

No obstante, hay que recordar que en el pasado hubo varios modelos (todos frustrados) que intentaron suministrar una formación específica a los docentes de esta enseñanza. Durante el siglo XIX y primer tercio del XX hubo dos proyectos significativos que abordaron con rigor la formación de los profesores de la educación secundaria (hubo un tercero, también fallido, en los años ochenta del siglo XX del que nos ocuparemos más adelante). El primero nos remite a 1850 con la creación de la Escuela Normal de Filosofía, verdadero centro de formación de profesores de enseñanza secundaria. El ingreso en esta escuela era selectivo en función de las necesidades de la enseñanza, los estudios tenían una duración de cuatro años, la formación se orientaba hacia la especialidad correspondiente de ciencias o de letras, se exigía el título de bachiller para acceder a la escuela y se concedía el de licenciado a la salida, completándose el conocimiento teórico con una adecuada formación didáctica. Poco duró este experimento. La escuela fue suprimida en 1852 sin que pudiera siquiera salir la primera hornada de profesores, debido “*al giro que experimentó la política educativa hacia posiciones más reaccionarias en el gabinete de Bravo Murillo*”²⁵.

Durante el siglo XIX y el primer tercio del XX hubo dos proyectos de formación del profesorado de secundaria. El primero fue la Escuela Normal de Filosofía y el segundo la edad de plata de la renovación pedagógica.

El segundo intento nos remite al primer tercio del siglo XX, un periodo que ha sido llamado, con razón, la edad de plata de la cultura española, y que, desde nuestra perspectiva, podríamos llamar también la edad de plata de la renovación pedagógica. Es en este marco cuando se produce lo que el profesor Viñao ha llamado un modelo de reforma educativa, aplicado por la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*.

Distingue Viñao tres momentos distintos en este proceso de reforma: una primera fase, previa a la constitución de la *ILE*, que se remonta al sexenio democrático (1868-1874), en que se experimenta una reforma educativa desde el poder, saldada con un notable fracaso²⁶; una segunda, de 1876 a 1918, en que se elabora un nuevo discurso educativo sobre la naturaleza, objetivos, estructura y características de la segunda enseñanza; finalmente, una tercera, que comienza con la creación del *Instituto-Escuela* en 1918, de experimentación primero, de difusión después, que se interrumpe con la guerra civil en 1936²⁷.

25 Carmen Benso Calvo, “Ser profesor de Bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868)”, *Revista de Educación*, nº 329 (2000), p. 293.

26 Se refiere Viñao a la reforma introducida por Ruiz Zorrilla en 1868, de la que ya hemos dado cuenta, así como también, durante el mismo periodo, a la interesante reforma realizada en la I República, también malograda.

27 Antonio Viñao Frago, “Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª época, nº 39 (2000), pp. 86-87.

En la tercera fase citada, de experimentación y difusión, ocupó un lugar fundamental la reforma de la formación del profesorado mediante la fórmula del aspirantado dentro del marco del *Instituto-Escuela*. La formación de los aspirantes a profesores de segunda enseñanza contaba con prestigiosos catedráticos y profesores bajo cuya tutela se colocaba al aspirante. Si además se aspiraba a ingresar en la función pública docente, el aspirante debía hacer las correspondientes oposiciones. ¿Cuál era, en definitiva, esta fórmula del aspirantado? Aunque resulte un poco larga la cita, dicha formación comprendía varios pasos:

a) prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada, asistiendo a las clases y encargándose directamente de la enseñanza bajo la dirección del catedrático correspondiente; b) estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés o alemán, mediante clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos; c) trabajos de laboratorio, por lo general en alguno de los [centros] dependientes de la JAE (Centro de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Ciencias, Residencia de Estudiantes); d) estudios pedagógicos y filosóficos, mediante lecturas y la asistencia a las cátedras de filosofía y pedagogía de la Universidad Central y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o a las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo Instituto-Escuela; e) envío al extranjero, becados por la JAE, de ‘algunos de los mejores’, un aspecto que, también a través de la Junta, había desempeñado un importante papel en la formación científica y pedagógica de buena parte de los responsables y profesores del Instituto-Escuela²⁸.

Ciertamente, era un modelo de reforma lenta y gradual, pero, si se hubiera consolidado y generalizado, habría logrado un buen sistema de formación del profesorado de educación secundaria.

Este modelo, implantado en el *Instituto-Escuela* por el Gobierno liberal en 1918, no hubiera podido llevarse a cabo sin la experiencia previa realizada en las aulas de la *ILE*, creada en 1876. Muy tempranamente, ya en el curso 1880-1881, en el importante discurso de Giner ya citado, se dio a conocer lo que sería el proyecto educativo de la *ILE*, con profunda incidencia en la educación secundaria. En ese discurso, se afirmaba el propósito, formulado con anterioridad en 1878, de

fundir, hasta donde fuese posible la primera enseñanza y la segunda bajo la idea capital de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra; y de que las dos juntas deben formar, en consecuencia, un grado único y continuo de educación —el de la educación general—, del cual son ambos momentos tan sólo diferentes en la amplitud que recibe en cada cual de ellos esa obra, una misma en los dos casos, como unos mismos son también los objetos de estudio y los procedimientos educadores²⁹.

28 *Ibidem*, pp. 86-87.

29 Es curioso que este fragmento del discurso fuera literalmente incorporado al informe que en 1919, a instancias del Consejo de Instrucción Pública, redactó la *ILE* sobre la reforma de la educación secundaria. Véase *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, tomo III, p. 386.

Esta fue la concepción de la educación secundaria que puso en práctica en las aulas públicas el *Instituto-Escuela*.

Hacia la universalización de las enseñanzas básicas

Como hemos visto, lo que triunfó en toda Europa durante el siglo XIX fue la concepción liberal de los sistemas educativos que los dotaba de una estructura bipolar, separando a la población escolar en dos grupos, destinatarios ambos de distintas enseñanzas: de un lado, una instrucción primaria, dedicada a las clases populares, compartimiento estanco que carecía de conexión con el resto del sistema educativo; de otro, una instrucción que brindaba las enseñanzas secundaria y superior a las clases medias y altas de la sociedad. También hemos reseñado que la asignación a las clases populares de la enseñanza primaria fue una conquista social respecto del Antiguo Régimen.

La historia de la educación en el siglo XIX es, en parte, la aplicación del principio de igualdad a la enseñanza primaria como obligación del Estado. Se impulsó la escolaridad obligatoria y que la primera enseñanza fuese gratuita.

De hecho, la historia de la educación en el siglo XIX europeo es, en parte, un relato que nos cuenta la constante aplicación del principio de igualdad a la enseñanza primaria. La primera manifestación de ese principio se encaminó a conseguir una educación pública en la que la escuela elemental o básica ocupara un lugar esencial, configurando la enseñanza primaria como una obligación del Estado, como un deber de los poderes públicos. Pero ante la pasividad de muchos Estados, surgió la necesidad de impulsar la escolaridad obligatoria, único medio de lograr la alfabetización de toda la población, y con ella el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano, su integración social y su participación política por medio del sufragio universal (tanto masculino como femenino). Después se dio otro paso: para que todos pudieran cumplir con la escolarización obligatoria era necesario que la primera enseñanza fuera gratuita. Desde mediados del siglo XIX los países comenzaron a incorporar esta conquista social: la escolarización obligatoria y gratuita se encarnó gradualmente en las leyes educativas europeas. Fue el triunfo de la escolarización primaria y del aprendizaje de saberes socialmente significativos, transmitidos de un modo sistemático.

La extensión de la escolarización primaria supuso una constante transformación del currículo de la enseñanza primaria. Comenzó siendo un currículo muy simple —leer, escribir y contar—, pero después, conforme fueron desarrollándose las sociedades europeas, fue creciendo en extensión e intensidad. En España, por ejemplo, el primitivo currículo de sólo tres años, según prescribía la *ley Moyano* para esta enseñanza obligatoria, pasó, a principios del siglo XX, a seis años de duración, y, pronto, en los años veinte de ese siglo, a ocho años. Creció también en intensidad: de un currículo sencillo, basado en las cuatro reglas y en los rudimentos de la lectura y la escritura, se pasó en 1901 a un currículo enciclopédico. El problema no obstante seguirá en pie, porque este currículo extenso e intenso, obligatorio y gratuito, seguía sin tener conexión con el resto de los niveles educativos clásicos. El currículo del sistema educativo continuaba siendo en toda Europa un currículo bipolar, segmentado, fuertemente jerarquizado: el

conocimiento era utilizado como un filtro que sólo permitía el acceso a la educación secundaria a determinadas clases.

Es cierto que durante la primera mitad del siglo XX la escolarización primaria comprendió un periodo estándar de ocho o diez años de duración, pero esta alfabetización masiva no impidió que la enseñanza primaria siguiera siendo un nivel educativo que, dentro de los sistemas educativos europeos, se cerraba sobre sí mismo. Para paliar esta notable desigualdad de oportunidades, los diversos sistemas fueron introduciendo unas enseñanzas, paralelas a las académicas, a las que se podía acudir desde la enseñanza primaria: la *modern secondary school* en el Reino Unido, la *Hauptschule* en Alemania, el *collège d'enseignement technique* en Francia o el centro de formación profesional en España. Pero obviamente la estructura bipolar de los sistemas educativos europeos permanecía intacta; más aún, la segregación que suponía la existencia de esta enseñanza paralela era patente: afectaba siempre a los mismos destinatarios, esto es, a las clases populares. Por el contrario, la *grammar school*, el *gymnasium*, el *lycée* o el instituto se reservaban para otros destinatarios: los estratos medios y superiores de la sociedad.

El problema se fue complicando conforme fue abriéndose paso en la conciencia europea, en el primer tercio del siglo XX, la idea de que la educación secundaria no debía ser monopolio de una sola clase, sino abierta a toda la población. Contribuyó a ello la influyente obra del historiador británico R. H. Tawney, que en 1924 publicó un libro, *Secondary Education For All*, que conformó ampliamente la opinión pública a este respecto, aunque la idea encontró el terreno suficientemente preparado. En España, Cossío, una de las cabezas más lúcidas de la ILE, al preparar para el Consejo de Instrucción Pública el informe sobre la reforma de la educación secundaria, dirá en 1919 que era necesario superar la idea de que la enseñanza secundaria “constituye el factor principal de la educación burguesa”, por lo que “hay que abrir la segunda enseñanza a todo el mundo gratuitamente, como se ha hecho con la primaria desde hace un siglo”³⁰. Esta idea de abrir la secundaria a toda la población de modo gratuito dará lugar, después de la Segunda Guerra Mundial, a la enseñanza comprensiva, primero en Suecia, luego en el Reino Unido y después en la mayor parte de los países europeos (sólo cabe exceptuar a los países centroeuropeos donde, aunque también se implantó, no fue predominante).

En el primer tercio del siglo XX surge la idea de que la educación secundaria debía ser abierta a toda la población de modo gratuito. Después de la II Guerra Mundial la enseñanza comprensiva se extendió en Europa.

Entre nosotros, como es sabido, la introducción de la comprensividad se produjo en 1970 con la *Ley General de Educación*, que estableció una educación básica para toda la población escolar comprendida entre los seis y los catorce años edad, fundiendo la vieja primaria y la primera parte de la secundaria en un solo nivel educativo. Fue el primer paso para abrir la educación secundaria a toda la población. Pero en lo que en mi opinión fue un progreso —abrir la educación secundaria a toda la población—, incrementó notablemente, como veremos, el grado de problematicidad de la educación secundaria. Utilizando un

³⁰ Manuel B. Cossío, *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, pp. 44-45. También en *Historia de la educación...*, op. cit., vol. III.

sencillo símil, podríamos decir que la ley del 70 fue como la boa que devora un animal de excesivo tamaño para su estómago, dando lugar a una difícil y laboriosa digestión que, en nuestro caso, llega hasta nuestros días. En mi opinión, la LOGSE, al ampliar la escolaridad obligatoria, y con ella la escuela comprensiva, hasta los dieciséis años, subestimó también las dificultades de esta empresa, benemérita desde la perspectiva de la equidad social pero que presentaba innegables dificultades que aún no hemos superado.

Los profesores ante la universalización de la educación secundaria

La universalización de la educación secundaria obligatoria ha producido no sólo un cambio estructural profundo en el sistema educativo, sino que ha aparejado también un cambio sustancial en la condición del profesor que tradicionalmente se ha ocupado de la educación secundaria.

En el escenario de este cambio ha pesado muy especialmente el alumnado. Ya vimos que durante el siglo XIX y gran parte del XX la estructura de nuestro sistema educativo —como los demás sistemas educativos europeos— tenía un carácter dual o bipolar. En consecuencia, la mayor parte de la población escolar era destinada a la enseñanza primaria, mientras que sólo una pequeña minoría accedía a la segunda enseñanza, considerada como la vía adecuada para los estudios universitarios. Sin embargo, en el último tercio del siglo XX se produjo en España una revolución pacífica y silenciosa: se pasó de un sistema muy selectivo y excluyente a un sistema abierto e integrador que acogió a *toda* la población escolar desde los 6 hasta los 16 años. El alumnado que antes frecuentaba las aulas de los institutos, minoritario y homogéneo, fue incrementándose hasta alcanzar a *todo* el colectivo escolar comprendido en esas edades; lógicamente, nuestras aulas se llenaron de un alumnado heterogéneo y dispar. Este fenómeno ha sido algo más que una mutación accidental, ha sido un giro copernicano que hubiera debido obligarnos a la aplicación de más recursos que los puestos a disposición de esta reforma.

El alumnado de los institutos, minoritario y homogéneo, fue incrementándose hasta alcanzar a todo el colectivo escolar comprendido en esas edades. Este fenómeno hubiera debido obligarnos a la aplicación de más recursos.

La escolarización de toda la población escolar, incluida la comprendida entre los 12 y los 16 años —tramo ocupado antes por el bachillerato tradicional—, ha supuesto acoger lógicamente al cien por cien de los alumnos más capaces, al cien por cien de los alumnos más motivados y al cien por cien de los alumnos que “encajan” bien en el sistema, pero también a su reverso:

El incuestionable éxito social que supone la escolarización plena del cien por cien de los niños, supone dar cabida en nuestras aulas al cien por cien de los niños más torpes, al cien por cien de los más agresivos, al cien por cien de los que sufren malos tratos o que sobreviven en precario, con circunstancias personales y sociales muy difíciles [...] ³¹.

31 José Manuel Esteve, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 53.

A ello ha venido a sumarse el incremento constante en las aulas públicas de alumnos inmigrantes procedentes de diversas culturas y lenguas. Piénsese que en el curso 2000/2001 había en nuestras aulas 141.916 escolares procedentes de otros países, fundamentalmente inmigrantes, mientras que los últimos datos oficiales del curso 2010/2011 arrojan un total de 770.384, es decir, la población inmigrante existente en nuestras aulas se ha quintuplicado. La pregunta que surge inevitable es ésta: ¿con qué medios han apoyado las Administraciones educativas la labor del profesorado? Y desde otra perspectiva, ¿qué puede hacer el profesorado ante una situación que muchas veces le desborda?

La situación del profesorado se caracteriza por la perplejidad y el malestar. Tenemos un profesorado preparado para un sistema educativo que ya no existe y para un alumnado homogéneo que tampoco existe.

La situación del profesorado, especialmente el de la segunda enseñanza que aquí analizamos, se caracteriza en general por la perplejidad y el malestar. Parte de estos docentes profesaron en las aulas de un sistema educativo muy selectivo, con un alumnado motivado y muy homogéneo; tenemos así un profesorado preparado, en la medida en que lo fue, para un sistema educativo que ya no existe, y para un alumnado homogéneo que tampoco existe. Otra parte del profesorado ingresó en los cuerpos docentes de secundaria encontrándose con la nueva enseñanza comprensiva, con la ESO, sin que los erráticos e improvisados programas de perfeccionamiento les sirvieran de mucho. Hay que resolver, por tanto, un problema nuevo representado por la heterogeneidad del alumnado, para el que el profesorado no ha sido capacitado. Este problema es el de la diversidad. Esta es, a mi parecer, la razón de fondo de los fracasos, de los abandonos, de la calidad media de nuestro sistema en comparación con los mejores sistemas educativos europeos.

Ello ha sido debido en gran parte, aunque nos parezca escandaloso, a que España ha carecido desde los años setenta del pasado siglo de una política firme y sostenida de formación inicial y de formación continua del profesorado, aunque haya habido intentos importantes, aunque fallidos. Me refiero concretamente al proyecto esbozado durante el primer gobierno socialista que no llegó a ponerse en práctica, probablemente por una falta de decisión de las autoridades educativas. Como es sabido, en 1987, con motivo del proceso de reforma de las nuevas titulaciones universitarias, el Ministerio de Educación nombró diversas comisiones de expertos para que propusieran lo que después fueron las líneas directrices del currículo, las materias troncales. Entre estas comisiones, el Grupo XV, encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas, propuso una cualificación académica específica que se concretaba en la creación del título de profesor de educación secundaria. Estábamos, así, ante una rigurosa novedad, instrumentada por medio de dos licenciaturas concretas: una para los profesores de educación secundaria obligatoria, cuya formación sería por áreas y no por materias específicas, y otra para los profesores de educación secundaria postobligatoria —bachillerato—, cuya formación se centraría en las disciplinas correspondientes. Se trataba de dos licenciaturas de segundo ciclo para cuyo acceso se exigiría previamente un primer ciclo universitario de tres años que suministraría los conocimientos científicos precisos y que se cursaría en las facultades correspondientes.

Una de las autoridades responsables de la reforma educativa del gobierno socialista diría después que

el Ministerio de Educación la rechazó [la propuesta del Grupo XV] para evitar que los alumnos tuvieran que elegir, al terminar su primer ciclo de estudios universitarios, entre las titulaciones científicas y las didácticas. ¿El alumno que estudia historia, por ejemplo, elegirá seguir estudiando la opción más científica sabiendo que se cierra la vía docente cuando ésta es una de sus principales salidas laborales?³².

La verdad es que en contra de esta solución pesó más el corporativismo universitario: los rectores defendieron para sus graduados la solución tradicional —licenciatura en Ciencias Físicas, por ejemplo, y un curso de cualificación pedagógica después—, solución que permitía a los egresados de la universidad una doble “salida” profesional (en el ejemplo citado, emplearse como físico en la empresa privada o, haciendo el citado curso, ingresar como docente en la función pública). La conclusión final, empero, es que durante el periodo de la experimentación de la reforma educativa no se abordó con la suficiente energía el problema de la reestructuración de los cuerpos docentes, dejando sin contestar esta apremiante pregunta:

Si la creación de la Secundaria Obligatoria es la cuestión más emblemática de la Reforma, ¿cómo es posible que no se haya[n] creado titulaciones específicas de Profesorado de Secundaria?³³.

El resultado es que hasta la puesta en marcha del máster actual de formación de profesores de educación secundaria, cuya reciente implantación impide un juicio fundado sobre su virtualidad, el profesorado de la secundaria obligatoria se ha enfrentado a enormes dificultades armado de un ineficiente y desprestigiado certificado de aptitud pedagógica. El profesorado es nuestro principal activo, pero no se ha sabido darle la máxima formación y el máximo reconocimiento; quizá por ello tampoco se ha tenido con el profesorado la máxima exigencia. Ese debería ser el camino a seguir por el Estado y por las comunidades autónomas: máxima formación, máximo reconocimiento y máxima exigencia.

El camino a seguir por el Estado y por las comunidades autónomas debía ser: máxima formación, máximo reconocimiento y máxima exigencia.

Hay otro aspecto relacionado con el profesorado que también merece nuestra atención. El profesorado actual ha sufrido el cambio estructural que supuso en 1970 la transformación de la vieja enseñanza primaria en una educación básica que absorbió parte de la vieja educación secundaria, así como el cambio que supuso la LOGSE de 1990 extendiendo dos años más la educación obligatoria. Esto produjo un doble efecto desde la perspectiva que nos ocupa. En primer lugar, la “*educación secundaria que se*

32 Álvaro Marchesi, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000, p. 114.

33 Juan Yanes González, “La formación de profesores de educación secundaria: un espacio desolado”, *Revista de Educación*, nº 317 (1998), p. 68

*convierte en obligatoria pasa a ser una educación general*³⁴, con todas las implicaciones y mutaciones que ello conlleva. En segundo lugar, la posición objetiva del profesorado de educación secundaria cambió, no solamente porque tuviera que atender a la totalidad de la población escolar de doce a dieciséis años —antes, en el bachillerato tradicional, sólo a una pequeña minoría—, sino también porque la educación secundaria obligatoria dejó de ser una educación preuniversitaria. La ESO no sólo prepara para el bachillerato sino que abre la vía de la formación profesional de grado medio; incluso el bachillerato actual —tramo 16-18 años—, no sólo ha sufrido un adelgazamiento patente (con lo que la formación preparatoria para la universidad es escasa), sino que debe también preparar para la formación profesional de grado superior.

El estatus objetivo del profesorado se ha resentido de los procesos de cambio. La transformación de la naturaleza de la educación secundaria tropezó con su cultura profesional –hábitos, prácticas, saberes y mentalidades–.

La conclusión obligada es que el estatus objetivo del profesorado se ha resentido de todos estos procesos. No es casual que la reforma de 1970 tuviera problemas en el tercer ciclo de la EGB, el tramo 12-14 sustraído a la educación secundaria, y que la reforma de 1990 los tuviera también en la educación secundaria obligatoria, esto es, en el mismo tramo anterior sólo que prolongado ahora hasta los 16 años. No es casual tampoco que los profesores de bachillerato clamaran entonces contra la ley de 1970 alegando la “egebeización” de la secundaria, ni que esos mismos profesores clamen hoy contra la ESO y contra la pérdida de identidad del bachillerato. En ambos casos se tropezó con la cultura escolar, ese conjunto de hábitos, prácticas, saberes y mentalidades sedimentados a lo largo del tiempo que, en el supuesto de los profesores de secundaria, está ligada con la cultura profesional específica de este grupo. El cambio nominal de Institutos de Bachillerato a Institutos de Educación Secundaria (IES) no fue sólo un cambio formal, sino también la expresión de una profunda transformación de la naturaleza de la vieja educación secundaria que chocó con la cultura profesional de este colectivo, dotado de “una historia, unos valores, unos intereses materiales y fines”³⁵ muy determinados.

Por último, es obvio que la cultura escolar de los profesores de secundaria sigue anclada mayoritariamente en una concepción del bachillerato como nivel propedéutico, lo que tiene poco que ver con la formación general que debe darse hoy a la totalidad de la población escolar, y en consecuencia pugna con la concepción de una secundaria obligatoria como prolongación de la primaria que, hoy por hoy, parece irreversible: “*la educación secundaria obligatoria, por su carácter comprensivo y obligatorio, comparte con la educación primaria más aspectos y similitudes que con el bachillerato o la formación profesional.*”³⁶ Es obvio también, por otra parte, que la formación de los profesores de secundaria sigue siendo una formación especializada y académica —de contenidos—, suministrada por la

34 José Gimeno Sacristán, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2005, 3ª ed., p. 80.

35 Antonio Bolívar, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe, 2006, p. 94.

36 Antonio Viñao Frago, “Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)”, en Guillermo Vicente y Guerrero (coordinador), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” (CSIC), 2011, p. 466.

universidad, y que esa formación tiene poco que ver con una secundaria obligatoria que exige una formación centrada no en disciplinas concretas sino en áreas de conocimiento (la universidad, por ejemplo, prepara biólogos, geólogos o químicos, pero no prepara profesores para el área de ciencias de la naturaleza). Que la *LOGSE* se adentrara en este complejo terreno sin tener una política clara para el profesorado —a corto, medio y largo plazo— explica buena parte de los problemas que hemos heredado hasta el momento. Que no se preparara al profesorado en 1970 y 1990 para las transformaciones de la educación secundaria, explica la otra parte del problema ■

Referencias bibliográficas

- ARCHER, M. S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.
- AULARD, F. A. (1911): *Napoléon Ier et le monopole universitaire*. Paris: Librairie Armand Colin.
- BENSO CALVO, C. (2000): “Ser profesor de Bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868)”. *Revista de Educación*, 329.
- BLAS ZABALETA, P. de (2011): “El bachillerato en busca de su identidad”. *Participación Educativa*, 17.
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1880): Madrid, Año IV, núm. 87.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Colección de las Leyes, Decretos y declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos* (1846): Madrid: Imprenta Nacional, tomo XXXV.
- Colección legislativa de España* (1853): Madrid: Imprenta Nacional, tomo LVII.
- Colección legislativa de España* (1868): Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, tomo C.
- COSSÍO, M. B. (1966): *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1972): *Revolución francesa y Administración contemporánea*. Madrid: Taurus.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1924): “Los grados naturales de la educación”, en *Obras completas*, Madrid: Espasa-Calpe, tomo X.

Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República (1982): Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, tomo III.

Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (1985): Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, vol. II, 2ª edición.

MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

SKOCPOL, T. (1984): *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOCQUEVILLE, A. de (1952): *L’Ancien Régime et la Révolution*. Paris: Gallimard, p. 98 [Hay traducción castellana en Alianza Editorial].

VIÑAO FRAGO, A. (2000): “Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª época, nº 39.

— (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

— (2011): “Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)”. En VICENTE y GUERRERO, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

YANES GONZÁLEZ, J. (1998): “La formación de profesores de educación secundaria: un espacio desolado”. *Revista de Educación*, 317.

Breve currículum

Manuel de Puelles Benítez es Catedrático emérito del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED y miembro del instituto universitario de investigación Centro MANES (manuales escolares). Director de múltiples tesis doctorales, en la actualidad forma parte del equipo principal que dirige el proyecto “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”. Entre sus publicaciones más recientes cabe destacar: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)*, Barcelona-México, Pomares, 2004; *Problemas actuales de política educativa*, Madrid, Morata, 2006; *Elementos de Política de la Educación*, UNED, Madrid, 2008, (2ª edición); *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009; *Profesor y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009 (coordinador); *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Tecnos, Madrid, 2010 (5ª edición).