

DEL ELITISMO A LA MASIFICACIÓN. HISTORIA Y MEMORIAS DEL BACHILLERATO EN EL RAMÓN Y CAJAL DE HUESCA (1931-1990)

Por JUAN MAINER BAQUÉ. Huesca: Instituto de Estudios Altoragoneses, 2024, 633 páginas. ISBN: 978-84-8127-312-0.

En el número 15 de 2022 de *Historia y Memoria de la Educación* publicamos la reseña de un libro —*Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*—, publicado en 2020. En dicha reseña indicábamos ya que su autor, Juan Mainer Baqué, estaba finalizando un segundo libro destinado a estudiar, en relación con dicho Instituto —con el nombre de Ramón y Cajal desde 1934— y la segunda enseñanza en España, el tránsito, a partir de 1931, desde el bachillerato tradicional, elitista y masculino a la educación secundaria para todos propia del modo de educación tecnocrático de masas. Este es el libro que ahora comentamos.

El mismo autor se cuida de advertir, al inicio de su «Presentación», que «esta nueva criatura intelectual está lejos de haber sido concebida como una *segunda parte*» (pp. 11-12). Es cierto, nos dice, que hay un «innegable nexo entre ellas»: ambos libros forman parte de un «proyecto didáctico» desarrollado entre 2007 y 2012 en el mencionado Instituto, «bajo el marbete *Memoria de la educación y educación de la memoria*», con el objeto de

explorar [...] las posibilidades de una *didáctica crítica* de la Historia convirtiendo el propio centro educativo en espacio público deliberativo de memorias cruzadas y en escenario y laboratorio desde el que problematizar el presente a partir del estudio del pasado traumático reciente de nuestro país (p. 12).

Esta conexión explica la presencia en ambas obras de, al menos, tres enfoques que ya destacamos en la anterior reseña: una historia social y

crítica teóricamente fundamentada; una historia sociogenética del presente; y la imbricación, bien lograda, entre lo macro y lo micro, lo estatal-nacional y lo regional-local, lo institucional y lo personal, así como entre el mundo académico y el entorno político, social, económico, cultural y, en este caso, por desgracia, también bélico y postbélico.

Más allá de esta similitud de enfoques, el autor acierta al afirmar que esta obra no fue concebida «como una *segunda parte*». Entre otras razones, porque incorpora, y no como complemento o anexo sin más, la memoria viva de doce exprofesores y/o alumnos del Instituto. Como el mismo Mainer indica, este nuevo libro,

centrado en la larga crisis y en la agonía del bachillerato tradicional, cambia por completo el registro narrativo, así como la metodología de investigación, e incorpora de forma sustantiva fragmentos de experiencia vivida en primera persona junto a las fuentes primarias y secundarias convencionales (p. 13).

Esta confrontación entre historia y memorias, permite al autor explorar «las posibilidades de un diálogo entre la historia del bachillerato y del Instituto y las memorias de algunos de sus protagonistas» con el doble fin de «enriquecer el contexto histórico» e «insuflar vida» al relato. Al mismo tiempo, constituye un buen ejemplo de la capacidad de las memorias para remodelar y dar vida a la historia, y de esta última para integrar y ensamblar las diferentes memorias: «En la historia con memoria que aquí se defiende y se practica», nos dice Mainer, «una y otra, lejos de ignorarse o incluso de repelerse —como ocurre en la historia canónica de la historiografía positivista—, se encuentran, dialogan e interpelan». De ahí que dicho encuentro, diálogo e interpelación se refleje en el título del libro y en la estructura interna de cada uno de sus capítulos.

Una periodización combinada de elementos o acontecimientos políticos, educativos y legislativos conforma la estructura del libro. El primer capítulo cubre los años de la Segunda República («Tiempos de encrucijada, reformas y colapso») entre 1931 y 1936. Un periodo tímidamente reformista —las prioridades educativas del nuevo régimen se centraban en la enseñanza primaria— en el que el Instituto se debatirá entre «viejos y nuevos problemas», y en el que ya se atisba esa fase expansiva del bachillerato, frustrada por la guerra y la política católico-privatizadora del

primer franquismo, que veremos reiniciada, por la presión o demanda social, en los años sesenta. «Desarbolado y desubicado» subsistirá el Ramón y Cajal durante los años de «sangre y plomo», bélicos —en una ciudad que queda en manos de las fuerzas sublevadas y bajo el asedio, hasta marzo de 1938, del ejército republicano— y postbélicos, entre 1936 y 1951. Años marcados por la represión —fusilamientos, cárcel, ostracismo social...—, las depuraciones, el miedo, el retroceso del nivel de vida, las dificultades cotidianas para sobrevivir, las acomodaciones más o menos serviles, y la triunfalista e irreal retórica nacional-católica. El tercer capítulo, definido como el de la «revolución silenciosa», cubre los años cincuenta y sesenta. Años de «acelerada transición a la escolarización de masas», del «desarrollismo», en los que el «nuevo edificio», construido en el ensanche de la ciudad, planteado como necesidad urgente en 1940 y finalizado en 1951, constituye un buen ejemplo de un centro docente «pensado para las necesidades y características [...] de principios de los años treinta, destinado a impartir un bachillerato tradicional y elitista», que «nació con al menos veinte años de retraso a espaldas de la realidad y del futuro; de ahí que enseguida se quedará pequeño e inadecuado» (p. 376). El cuarto capítulo, por último, titulado «El Instituto *en transición*», cubre desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, o sea, los años en que tendría lugar, en palabras del autor, «la gran transformación: el ciclo reformista tecnocrático» bajo regímenes políticos tan aparente y formalmente diversos como la dictadura franquista, el tardofranquismo, la llamada «transición democrática» y la monarquía constitucional-parlamentaria.

Como ya sucedía en el volumen anterior, no es posible ni siquiera indicar todos los aspectos, cuestiones o temas a destacar o que requerirían un comentario específico: el proyecto inacabado del reformismo liberal-socialista republicano y el fracaso tanto del intento de sustituir la enseñanza confesional católica como de romper el sistema dual en favor de la escuela única; los debates y conflictos entre el sector eclesiástico y el gremio de catedráticos sobre la potestad examinadora en la segunda enseñanza; la génesis e implantación en los institutos de las «escuelas preparatorias»; la evolución de la presencia del alumnado femenino en el Instituto oscense; las tensiones —por lo general contenidas y aparcadas ante amenazas externas— entre las jóvenes promociones y la «vieja

guardia» del profesorado en cada época y momento; la teoría y práctica del «pase gremial» —se acata, pero no se cumple— frente a las innovaciones organizativas y pedagógicas... La relación sería interminable. Las páginas dedicadas al periodo bélico y postbélico, en especial a la represión y acomodos ideológicos y profesionales de buena parte del profesorado en estos años, me han resultado a la vez emotivas y esclarecedoras. Como en todo lo tratado, la fuerza de la prosa de Juan Mainer nos hace revivir acontecimientos rehuyendo tanto la asepsia como el tremendismo. También me han resultado especialmente sugerentes, por diferentes razones, el tratamiento dado a la construcción, transformación, usos y relevancia simbólica del nuevo edificio inaugurado en 1951, así como los conflictos abiertos —con sus historias personales— entre los catedráticos que pudiéramos llamar tradicionales, a la vieja usanza, y la nueva hornada de docentes, en especial femeninos, que trastocaron la vida, usos y costumbres del Instituto en los setenta y ochenta.

Todo lo dicho son pinceladas. De ahí que en las páginas que siguen me centre en lo que, a mi juicio, constituye el tema clave del libro: el paso desde el bachillerato elitista, tradicional y masculino a la educación secundaria para todos. Esto es, la crisis del bachillerato o educación secundaria superior que culmina en el ciclo reformista del periodo 1970-1990. Lo que queda del mismo, dos años de bachillerato —en paralelo con otros dos de formación técnico-profesional—, puede conservar el nombre tradicional, pero es otra cosa. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el segundo curso está condicionado, de hecho, por la preparación de la prueba de acceso a la universidad.

EL BACHILLERATO: UNA ENSEÑANZA PERICLITADA

En julio de 2011, la revista *Participación Educativa* del Consejo Escolar del Estado publicó un monográfico con el título de «Ser bachiller ayer y hoy». El número se abría con dos trabajos de índole general, uno de Patricio de Blas, sobre «El bachillerato en busca de su identidad», y otro, del que fui autor, que al final, después de darle muchas vueltas, apareció con el convencional título de «El bachillerato: pasado, presente, futuro». De Blas andaba a la búsqueda de una identidad perdida. Mala cosa. Si algo subsiste bajo el mismo nombre, y ya no es lo que era, es porque nos hallamos ante otra realidad. Otra identidad pide otra denominación.

Por lo que a mí respecta, debo una explicación. El aséptico título no reflejaba la tesis mantenida en el artículo. Conservo dos versiones. La primera, «El bachillerato, entre Escila y Caribdis», tenía un subtítulo todavía más provocador: «Los últimos de Filipinas». Me pareció excesivo. Entre el sarcasmo y la ironía, podía molestar innecesariamente. La analogía con el conocido pasaje de la *Odisea* desapareció también del título, pero se mantuvo en el texto. Al igual que Odiseo, decía yo, se ve forzado a elegir entre acercarse a Caribdis y ser engullido con toda la tripulación, o a Escila sacrificando a solo seis de sus hombres, el bachillerato, tras pagar su tributo a ese Escila que es la educación comprensiva —en este caso, cuatro o cinco cursos, según el plan de estudios, y la pérdida de la condición ‘preuniversitaria’, tras haber perdido la ‘universitaria’, para integrarse en la ‘no universitaria’— sobrevive de momento sin ser engullido por Caribdis. Condenado a maniobrar entre ambos escollos, brega por conservar, en la medida de lo posible, su identidad y carácter tradicional. ¿Constituye, me preguntaba, esta modalidad de educación secundaria llamada bachillerato, el último refugio de un modelo de sistema educativo ya desaparecido del que todavía quedan estructuras y modos de enseñanza cuyo futuro no es fácil prever? La conclusión final, escrita en 2011, no ha perdido actualidad:

El bachillerato, circunscrito a un territorio cada vez más reducido, presionado desde abajo por la generalización de la escolarización, con unas señas de identidad cuestionadas por la pérdida de la exclusividad como vía de acceso a la universidad, y la asignación de objetivos contrapuestos o difícilmente conciliables con aquellos que le dieron vida y sentido [...] persiste en el intento de preservar un modo de educación, una cultura escolar y académica propia de un modelo de sistema educativo periclitado, hasta el punto de poder decirse que constituye un lugar privilegiado para el estudio de un modelo o modo de educación y de una cultura académica ya prácticamente ausente de la universidad. No es la primera vez, ni será la última, que un órgano o entidad sigue subsistiendo pese a haber dejado de cumplir aquella función para la que fue creado. Para los historiadores el bachillerato es hoy, sin duda, el espacio que mejor permite rastrear, en vivo y en directo, las huellas o restos de un modo o modelo tradicional, no por ello peor o mejor, de una enseñanza en peligro de extinción. Un modo

o modelo que ya figuraba, con su propio nombre, en el diccionario de la Real Academia de 1780. Ello por no aludir al término «bachiller» ya presente, con el significado de primer título que conferían las universidades en España, en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés de 1535.¹

Por supuesto, no es este un problema específico del sistema educativo español. Como recientemente se ha escrito, desde una perspectiva internacional

el tránsito de una secundaria elitista a otra masiva es quizá la clave de la problematización política de todo el sector educativo actual, en buena medida porque el sector no está cómodo, por así decir, con su propio crecimiento. [...] mientras que la naturaleza y los objetivos de la educación primaria y superior se muestran bien asentados y estables políticamente, los de la secundaria son siempre objeto de un debate encarnizado. Es justo en este tramo del sistema en el que tiende a concentrarse el malestar con la educación y, en consecuencia, la devaluación política y mediática del sector.²

«Hace falta otro modelo para la secundaria», sostienen Moreno y Gortazar. Sobre todo, como señalan en otro momento, si se tiene en cuenta «la desaparición progresiva de la enseñanza secundaria superior; parasitada y hasta reemplazada por un mercado privado de clases particulares, plataformas online y otros servicios a veces de dudosa legalidad».³

No hay nada eterno. Ni siquiera los mismos dioses. La generalización, legal o de hecho, de la escolarización hasta los 18 años, junto a la pérdida por el bachillerato de su doble carácter de vía selectiva y exclusiva hacia la universidad, y su progresivo distanciamiento del mundo universitario, implica necesariamente un replanteamiento de su existencia y naturaleza. Un replanteamiento abocado estructuralmente, más tarde o más temprano, a su integración en la educación secundaria

¹ Antonio Viñao, «El bachillerato: pasado, presente y futuro», *Participación Educativa*, 17 (julio 2011): 30-44 (cita en p. 41).

² Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar, *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia general malestar y nuevas desigualdades*. Barcelona: Penguin Random House, 2024, 23.

³ Moreno y Gortazar, *Educación universal*, 25 y 58.

general como un itinerario más o como una serie de itinerarios. O a la configuración de una amplia y diversificada oferta formativa, sobre todo a partir de los 15-16 años, y el establecimiento de fórmulas flexibles para combinar escolarización y trabajo. Es decir, a la disolución del bachillerato en el seno de la educación secundaria para todos.

La subsunción del bachillerato —segunda enseñanza o enseñanza media— en la educación secundaria y, junto con ella, entre las enseñanzas llamadas ‘no universitarias’ está ligada, en el caso español, a la transformación de aquel cuerpo docente que lo sustentaba, el de catedráticos de bachillerato, hoy de enseñanza secundaria. Los catedráticos de bachillerato constituían la espina dorsal del primer libro de Mainer sobre el Instituto oscense. La historia del Instituto era su historia. O viceversa: su historia era la del Instituto. Del de Huesca y del resto de los creados a lo largo del siglo XIX. En este nuevo libro, asistimos a su acomodación a una situación en la que se verán progresivamente desplazados. Primero, en los sesenta y setenta, por la incorporación de nuevas generaciones de profesores no numerarios —«penenes»—, y más tarde por la llamada «promoción de 1977» de profesores agregados.⁴ La LOGSE de 1990 significaría «el golpe de gracia que dejó definitivamente herido de muerte» a lo que en 2002, con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), sería el cuerpo de catedráticos de secundaria.⁵ En efecto, la LOGSE integraba a los catedráticos numerarios de bachillerato en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, si bien les conservaba a todos los efectos su condición de catedráticos. Una situación revertida por la LOCE al crear un nuevo cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria en el que integraba a aquellos profesores de enseñanza secundaria que tuvieran reconocida la condición de catedráticos.

¿Se halla en extinción este nuevo cuerpo de catedráticos de secundaria, heredero del de bachillerato?, se pregunta Galicia Mangas. No es una pregunta extemporánea. Como él mismo constata, no solo se ha producido un descenso en el número de sus componentes, sino también de las convocatorias para acceder a dicho cuerpo docente. El porcentaje

⁴ Joan Estruch Tobella, «La promoción de 1977: la trayectoria profesional del profesorado de la secundaria pública», *Escuela Española*, 3506 y 3507 (2001): 19-20 y 14-15, respectivamente.

⁵ Francisco Javier Galicia Mangas, «Catedráticos de Enseñanza Secundaria: ¿un cuerpo en extinción?», *Documentación Administrativa*, 12 (2024): 28-50 (cita en p. 7). <https://doi-org/10.24965/da.11292>.

actual de catedráticos activos (4.347) en relación con el total de miembros del cuerpo de profesores de secundaria oscila, con una media del 2,73%, entre el 0,08% de Cantabria y el 11,63% de Galicia. Nueve comunidades autónomas ofrecen cifras inferiores al 1%, y ocho de ellas no han efectuado convocatoria alguna para promocionar desde el cuerpo de profesores al de catedráticos desde que asumieron las competencias en educación. Las razones que suelen darse son de índole presupuestaria y tratan de enfrentar al profesorado entre sí: primero, se dice, hay que estabilizar a interinos y contratados y solo después, si es posible, promocionar a quienes ya tienen un puesto estable.⁶ Las mismas razones que en los años sesenta y setenta del siglo pasado solían darse cuando, desde la inspección y el cuerpo de catedráticos de bachillerato, se controlaban tanto el número de plazas convocadas —siempre inferiores al de las vacantes existentes— como el de quienes adquirirían la condición de catedrático —siempre un número inferior al de plazas convocadas—. Nada extraño tanto en este caso como en el de otros cuerpos de funcionarios docentes o no docentes.

Razones presupuestarias y corporativistas aparte, hay otra que las trasciende: la estrecha relación existente entre la disolución del bachillerato en la educación secundaria para todos y, con ella, del cuerpo de catedráticos que, con mejor o peor fortuna, constituyó la columna que lo sostuvo y vertebró. De ese tránsito, iniciado en España durante la Segunda República y culminado estructuralmente, por ahora, en 1990 con la LOGSE, es de lo que trata este libro. Desde aquí alentamos al autor a que añada a esta historia, la del Instituto de Huesca y la de la educación secundaria en España, un tercer volumen.

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia
avinao@um.es

⁶ Galicia Mangas, «Catedráticos de Enseñanza Secundaria: ¿un cuerpo en extinción?», 44-47.