

INSTRUCCIÓN VERSUS FORMACIÓN, UNA CONSTANTE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA

Julio Ruiz Berrio *

«El problema del humanismo no se arregla con asignaturas. La solución es enseñar la ciencia humanísticamente y por supuesto enseñar humanísticamente también las humanidades».

(José Antonio MARINA) ¹

I. INTRODUCCIÓN

Cuando también en nuestro país ² falta poco para que se cumplan dos siglos de la institucionalización de la enseñanza secundaria, al hacer balance de su evolución, desde que ocupó un lugar propio en un Plan de estudios –allá por los primeros años del siglo XIX– hasta los planes del Bachillerato en el franquismo, destacan con meridiana claridad unas cuantas notas comunes. Así, por ejemplo, su posición subordinada, su estrecha relación con el ascenso de la burguesía, su carácter elitista, su dependencia de la evolución económica, la primacía de las letras sobre las ciencias, su deuda histórica con las Escuelas de Gramática y los Colegios de Humanidades, etc. Pero sobre todas estas características de la enseñanza secundaria en España estimo que hay una que las supera a la vez que las representa, y es «el valor superior que se ha concedido en todo ese tiempo a la instrucción sobre la formación».

* Universidad Complutense de Madrid.

¹ MARINA, J. A. (1995): Humanismo con/sin Humanidades, *ABC* (5/5/1995), p. 58.

² Francia va a celebrar ese año de 2002 varios eventos para conmemorar el bicentenario del Liceo.

Estoy de acuerdo en que tal estimación debería ocupar el párrafo final de este artículo, como producto de un ejercicio de análisis serio de la historia contemporánea de la enseñanza secundaria en nuestro país, pero también creo que es interesante partir de una afirmación semejante como referencia constante para hacer ese análisis, ya que el lector vigilará mejor si en el recorrido histórico correspondiente se esgrimen razones suficientes para aceptar la propuesta. A la vez me excusará de datos o de interpretaciones que opino que no constituyen algo esencial en el trabajo.

Y en tal sentido adelanto ya que, para no sobrepasar el espacio de que dispongo, mi trabajo se centrará fundamentalmente en el análisis de unos pocos hitos históricos que considero básicos en la evolución de la enseñanza secundaria en España.

II. LOS ANTECEDENTES INMEDIATOS

Y el primer hito a tener en cuenta entiendo que está constituido por el nacimiento de este grado o nivel de enseñanza en nuestro país. Por dos razones sobre todo. Una, porque fueron muy importantes los cambios históricos y sociales que tuvieron lugar para que se originará esta enseñanza. Otra, que los nuevos tiempos escolares no se constituyeron en una sociedad absolutamente nueva ni en un espacio limpio, sino que se generaron a partir de una historia determinada, y en reacción con ella.

Empezando por esta condición última, es bueno recordar el tipo de enseñanza que cubría el espacio escolar entre la primaria y la universitaria en el Antiguo Régimen, porque si es verdad que la enseñanza secundaria en España fue una creación de la burguesía liberal, ello no significa que antes de 1834, cuando se instala definitivamente en España el Estado liberal, no se cursaran o hicieran estudios previos a los universitarios. Por el contrario, se puede afirmar que desde muy antiguo existió una enseñanza previa a los estudios universitarios, unas veces estructurada y muchas otras sin una definición precisa. Se trataba de una instrucción muy diferente de lo que representa la segunda enseñanza en nuestros tiempos, tanto en su concepción científica, como en la académica, pedagógica, legal y social.

Era una enseñanza que en la Modernidad se impartía en tres tipos de centros, las Facultades de Artes, las escuelas de Gramática y los Colegios de Humanida-

des. Desde la Baja Edad Media las personas que deseaban ingresar en la Universidad, en alguna de las cuatro Facultades Mayores, no sólo podían, sino que tenían que hacer estudios previos. ¿Dónde cursarlos?... La institución *ad hoc* en primer lugar era la Facultad de Artes, Facultad menor, de carácter preparatorio, en la que las cátedras más corrientes fueron las de Latinidad, Filosofía y Retórica. La superación de las pruebas permitía obtener el título de Bachiller en Artes.

Con el tiempo se fueron creando en poblaciones importantes Escuelas de Gramática, entiéndase, fundamentalmente de gramática latina. Pese a los intentos de las autoridades por regularizar su establecimiento, llegó a haber en España más de cuatro mil (¡...!). Constituían la posibilidad de cursar tanto estudios eclesiásticos como civiles, puesto que ambos se impartían en latín. El memorismo fue la regla suprema del aprendizaje en ellas, y la mayor parte ofrecían escasa calidad científica y pedagógica. Los Colegios de Humanidades constituyeron un tercer tipo de establecimiento docente en la línea que señalamos. Dedicados a una formación de nivel medio fueron los Colegios de algunas Órdenes religiosas, como dominicos y agustinos. Pero los que destacaron, marcando la diferencia de forma radical con aquel panorama docente, fueron los Colegios de la Compañía de Jesús. Elaboraron un plan de estudios, la *Ratio Studiorum*, imponiendo una metodología didáctica, una organización, una evaluación y unos contenidos modernos, intentando hacer concurrir todos los elementos del proceso educativo en la consecución de un paradigma humanista, la formación en la piedad elocuente. Pero ya a principios del siglo XVIII, y a lo largo de tal centuria, unos colegios y otros habían mecanizado sus actividades docentes y las habían reducido a la instrucción en unas cuantas materias, entre las que el Latín, la Gramática y la Retórica ocupaban un lugar privilegiado. En ocasiones no faltaban cursos de Lógica, pero si hemos de hacer caso al padre Feijoó, por ejemplo, hubiera sido mejor que no se dieran, pues tal y como se impartían servían más para esterilizar los cerebros que para formar a los jóvenes en la actividad del pensamiento.

El caso es que, por unas causas u otras, la enseñanza, que salvo contadas y honrosas excepciones, se podía recibir a través de cursos previos a los de la Universidad, tenía un carácter propedéutico y utilitario, al servicio de la única institución docente que pudiera recibir el calificativo de tal, la Universidad. Unos establecimientos y otros, como digo, recordaban rabiosamente a la figura secular del *dómine*, el clérigo, regular o secular, encargado de llenar las cabezas de los infelices a los que se había dedicado al estudio con un latín macarrónico, por no decir

vandálico, como ya lo calificó Vives a principios del XVI cuando tuvo que «aprenderse» el que le enseñaban en la Sorbona. Y es que en pleno siglo XVIII todavía se sostenía que la tarea de aquellos gramáticos o latinos era transformar a los alumnos en latinos, puesto que en la Universidad se enseñaba en latín, se estudiaba en latín, se comentaba en latín, se escribía en latín, y oficialmente se hablaba en latín; fueran cuales fueran los estudios a seguir: teología, filosofía, derecho canónico, derecho civil o medicina. Al españolito que estudiaba (no había sitio para mujeres) se le escindía en dos mundos: uno vivo, colorido, popular, vital, natural, en lengua castellana o catalana, por ejemplo; y otro científico, litúrgico, académico, esotérico, elitista, artificial, en lengua latina, que se usaría en las profesiones a la vez que se vestía un traje distintivo y obsoleto, como en la judicatura o en la misma docencia. Pero, ¡eso sí!, se vendía semejante enseñanza como la que conducía a la formación de humanistas, que había sido el paradigma educativo tres siglos antes y con unas connotaciones nada equivalentes.

Los cambios propuestos a la sociedad española en la segunda mitad del siglo XVIII por las minorías ilustradas dieron como resultado la constitución de asociaciones profesionales de profesores de Latinidad, como la «Academia Latina Matritense», así como la creación de nuevos establecimientos docentes que vinieron a revolucionar el concepto de formación antes de la Universidad, adoptando currículos acordes con las nuevas doctrinas políticas y sociales, así como con el despegue de las ciencias y de las técnicas. El Seminario de Nobles (Madrid), los Estudios Reales de San Isidro (Madrid), el Seminario Patriótico Vascongado, el Seminario diocesano de San Fulgencio (Murcia) y el Real Instituto de Náutica y Mineralogía de Gijón fueron los mejores exponentes de aquel cambio. Así mismo, algunas de estas instituciones abandonaron la política secular de patronazgo en el nombramiento de profesores, por un sistema de selección que abrió la puerta a la competencia profesional³. Se buscó la formación de buenos profesionales concretos (enseñanza de la náutica, del comercio o de la mineralogía), sin olvidar el cultivo ético y estético de la persona⁴; la formación de empresarios modernos o la de políticos con una preparación sólida y amplia. Pero el escaso número de ensayos innovadores, la persecución de los ilustrados a partir de la ejecución de los reyes de Francia, la vuelta a la lucha contra toda novedad, el miedo a los excesos revo-

³ Incluyendo, por cierto, las recomendaciones en las oposiciones.

⁴ Un ejemplo decidido en este sentido lo constituye el equilibrio entre las ciencias y las letras que buscó y justificó Jovellanos en su Instituto asturiano.

lucionarios en Francia, la falta de profesores y sabios para hacer avanzar las nuevas ciencias, etc., desactivó aquel proyecto ilustrado de renovación de la enseñanza, como había pasado con tantos otros proyectos semejantes en sus afanes y en sus objetivos.

III. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN SU NACIMIENTO

En el periodo intersecular del XVIII al XIX tuvo lugar la aparición de los sistemas escolares nacionales en muchas de las naciones occidentales, aunque con diferencias de tiempo de unos casos a otros. Y en la estructura de tales sistemas es donde ocupó un lugar privilegiado precisamente la enseñanza secundaria. Así que es oportuno mencionar que tal aparición no fue casual, sino que se gestó por varias transformaciones decisivas en la vida de las sociedades y las culturas que por entonces tuvieron lugar, y que generaron nuevas políticas, estructuras, sistemas, comportamientos e incluso mentalidades. Mencionemos algunas. En el aspecto económico se sientan las bases de la doctrina liberal, se constituye la misma ciencia de la Economía y se inicia la revolución industrial. En el plano de la política se acepta el principio de la división de los tres poderes, se reivindica la doctrina de la soberanía nacional y se perfila el Estado moderno. Desde un punto de vista científico tiene lugar la independencia definitiva de las ciencias respecto de la filosofía, con lo que surgen muchas de aquellas y otras alcanzan un estatuto epistemológico necesario, se desarrollan las taxonomías y se generaliza la importancia de la metodología y de la investigación. Se hacen varios descubrimientos científicos y se inventan nuevas técnicas que posibilitan una actividad industrial moderna y que revolucionan el mundo de las comunicaciones.

Paralelamente la Ilustración lucha por la libertad del individuo en todos los terrenos y concede a la razón la doble credencial de parámetro correcto y de instrumento fundamental en el desarrollo de la humanidad. La difusión de las luces ha de ser el objetivo principal de gobiernos y de ciudadanos. El saber no puede ser cuestión de unas élites, sino de todos los hombres. El ser humano aspira a la felicidad y tiene derecho a ella. Para alcanzarla ha de ser bueno, y para alcanzar ese grado de moralidad sólo debe tener instrucción. Porque el que conoce el bien, lo amará y tenderá hacia él. Argumentación que nos permite formular así la ecuación del optimismo pedagógico de la Ilustración: *instrucción = virtud = felicidad*. En donde se capta rápidamente el valor que se va a conceder a la enseñanza y las nue-

vas funciones que se asignan a la instrucción. Y explica a su vez los ensayos para construir un «sistema de educación nacional», de los que el más fundamentado y elaborado fue el de Condorcet, a través de sus *Memorias sobre la instrucción pública* y en su famoso *Rapport* sobre la organización general de la Instrucción Pública⁵.

Condorcet concebía una Instrucción Pública que estaría afectada por las ideas y creencias particulares de cada individuo, de sus padres, de su grupo. Una Instrucción Pública que en un régimen político de igualdad ayudara a hacer desaparecer cualquier tipo de desigualdades, y contribuyera al perfeccionamiento de las leyes para bien de los miembros sujetos a las mismas, los ciudadanos. Los saberes a proporcionar, el método de enseñanza de los mismos y los protagonistas de esa docencia serían las tres cuestiones fundamentales en la configuración de tal Instrucción Pública. Se trataría de una instrucción igual y universal, completa, gratuita, independiente (salvo de la Asamblea de representantes del pueblo), laica (popular y no clerical), permanente y en último término democrática. Se organizaría en cinco grados que se debían impartir en: escuelas primarias, escuelas secundarias, institutos, liceos y en la Sociedad nacional de las Ciencias y las Artes. Los conocimientos, exigidos por las mismas ciencias, por las profesiones existentes en la república y por el perfeccionamiento a que está destinado el hombre, se enseñarían de forma cíclica.

Pero si en la misma Convención no fue aceptado su Informe, menos lo fue en épocas posteriores⁶, y aún menos en países que no habían sufrido la Revolución,

⁵ CONDORCET, M. de (2001): *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (Madrid, Morata/ Colección Pedagogía-Raíces de la memoria). Prólogo a la edición española por Narciso de Gabriel. Traducción de Tomás del Amo.

⁶ Como ya dije hace unos años, uno de los autores que adaptó mejor el ideario de los revolucionarios franceses a las nuevas exigencias, en concreto a las estatales/ imperiales de Napoleón, fue el Conde de Tracy: «Pues bien, no es ninguna casualidad que un año antes de que se estructurara la enseñanza en los Liceos franceses, es decir, en 1801, el destacado ideólogo D. Luis Antonio Claudio Destutt de Tracy publicara las *Observations sur le système actuel d'instruction publique*, en las que podemos registrar el destino burgués (para no tener que extenderme) de la enseñanza secundaria y la contemplación y estructuración de los saberes a impartir en lo que él llamaba aún Escuelas Centrales, en tres grandes áreas: la de Lengua y de Bellas Letras, la de las Matemáticas y de las Ciencias y la de Ideología y de las Ciencias Morales y Políticas. Estructura que uno encuentra en España rápidamente: en primer lugar en el plan que ofrece Narganes de Posada en 1809 en sus Tres Cartas y en los estudios que intenta organizar en el feudo de la España bonapartista. Después en el mismo Informe de Quintana, y posteriormente en el Plan del Duque de Rivas». RUIZ BERRIO, J. (1996): Sugerencias para

como España, por ejemplo. Aunque ello no fue óbice para que se consultara sus escritos y aún se diera la apariencia de fidelidad a sus principios en legislaciones posteriores. Pero la evolución de los acontecimientos políticos fue abriendo una gran zanja de separación entre un sistema de educación nacional, como era el de Condorcet, y el sistema escolar estatal que fue el que terminó configurándose en varias naciones. Entre otras, la española.

Aunque tardíamente y en condiciones económicas pésimas, en España también asumió el poder el Liberalismo, convirtiéndose la burguesía en la clase dirigente, por lo que se creó y se desarrolló un sistema estatal de instrucción pública, el cual, fruto de ambas fuerzas, no podía menos de servir a sus intereses. A esos efectos, ideó la instrucción secundaria como la organización de aquellos estudios que eran necesarios para que la burguesía se perpetuara en ese poder que acababa de conquistar. Defendían una enseñanza para todos, pero tan sólo en su primer nivel. La secundaria, como dijo Gil de Zárate en una ocasión, se dirigía «a las clases altas y medias».

Los primeros pasos políticos hacia esa nueva enseñanza en España se formularon en un momento de libertad, en medio de los avatares de la guerra contra las huestes de Napoleón. Los encontramos en la *Bases para un plan de Instrucción Pública* (en 1809), en las que Jovellanos comenzó a articular la enseñanza secundaria, y utilizó por primera vez en un documento oficial la palabra «Instituto» para el establecimiento docente idóneo. Cuatro años después, en su Informe, Quintana diseñó las bases legislativas de tales estudios medios, agrupándolos bajo la rúbrica de «Segunda enseñanza». Les asignaba una finalidad doble: preparar en las ciencias para una profesión liberal y conectar con todos los conocimientos «útiles y agradables», asegurando que tenían un carácter propedéutico para la Universidad, o de preparación intelectual del ser humano para aquellos que no fueran a continuar estudios. Los contenidos, en una pretendida línea de equilibrio entre las ciencias y las letras, los concentraba en tres grandes áreas: la Física-Matemática, la de Literatura y Artes, y la de Ciencias morales y políticas. Y, por ese extraordinario prestigio que concedían aquellos burgueses a estos estudios, denominó a los establecimientos de su impartición «universidades de provincia». Sin embargo, lo importante en la reflexión que nos ocupa es que si hay un principio que caracteri-

una historia comparada del currículo en España, en M. N. GÓMEZ GARCÍA, *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España* (Sevilla, Kronos), p. 329.

ce a tal planteamiento de la nueva enseñanza ése es el del enciclopedismo. Se postulan nada menos que diecisiete cátedras en los centros de enseñanza correspondientes, todas ellas justificadas por el deseo de que el nuevo hombre, el ciudadano, tenga la instrucción necesaria para poder opinar y actuar en todas las actividades de la vida de entonces, lo mismo a la hora del trabajo que a la de la diversión, o el refinamiento, o la justicia, o la economía; lo mismo conocimientos teóricos que aplicados. Dicho de otro modo, desde la primera presencia de la secundaria en la literatura legislativa lo principal para los políticos y para las fuerzas vivas de la población es la instrucción, y no la formación, la educación.

Sabemos que de 1814 a 1833, por los métodos dictatoriales de Fernando VII, se reinstauró el Antiguo Régimen en España, y que el Plan de Quintana, como otros muchos proyectos, no pudo desarrollarse más que durante un pequeño interregno ⁷, pero es importante recordar que los absolutistas gobernantes concedieron una importancia desconocida hasta entonces al poder de la educación, intentando asegurarse el dominio de las fuerzas reaccionarias, y reconocieron los estudios secundarios, aunque con denominaciones y estructuras obsoletas, como la de «Latinidad y Humanidades» (*Plan Calomarde* de noviembre de 1825). Y no aceptaron el programa de asignaturas señalado por Quintana, pero sí que hilvanaron otro con mezcla de muchas enseñanzas, y por tanto en la línea del predominio de la instrucción.

De todos modos, una vez que fue entronizada la Monarquía liberal en la persona de la reina María Cristina, las concepciones y planes que sirvieron de base a la intensa actividad legislativa posterior no fueron otros que los de Quintana, bien directamente a partir de su Informe, bien indirectamente a través de la expresión jurídica del mismo, el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821, con lo que se fue consolidando el peso de la instrucción sobre la formación. Así se puede constatar en el primer Plan ⁸ del liberalismo, defendido por el Duque de Rivas (1836), el cual, aunque no estuvo vigente más que diez días por cuestiones políticas, perfiló el modelo que había de prevalecer en la España decimonónica. Aseguró que se trataba de estudios «que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con frutos las facultades mayores y las escuelas especiales», contempló un nivel elemental y otro superior, y bautizó a los establecimientos pertinentes con el nombre actual de Institutos, de los que unos serían elementales y otros superiores, según impartieran o no instrucción secunda-

⁷ Durante el llamado Trienio Liberal, entre 1820 y 1823, es decir, poco más de dos años.

⁸ «Plan general de Instrucción Pública».

ria superior. Además de confirmar el yugo del enciclopedismo a través de un alto número de asignaturas, al señalar los objetivos de estos estudios secundarios, se reiteraba como fin principal el de la adquisición de conocimientos sin más. Uno de los expertos que cimentó el concepto de esta enseñanza ⁹, Pablo Montesino, lo había afirmado también meses antes sin rodeos:

«La parte más acomodada de la clase media y toda la clase superior necesitan y desean naturalmente mayor instrucción, y éstos son los que por punto general reciben o deben recibir la segunda enseñanza; los unos para pasar al estudio de las ciencias facultativas, otros para disponerse al ejercicio de las artes y manufacturas, o profesiones industriales, y otros, en fin para volver a sus casas provistos de los conocimientos convenientes a su situación civil, y necesarios para el manejo de los negocios públicos y privados, conservación y fomento de sus bienes, etc.» ¹⁰

IV. ESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Consolidado ya el Estado liberal, en 1845 los moderados ¹¹ reordenaron la enseñanza española, preocupándose únicamente de la que ellos consideraban como propia de las clases dirigentes: la media y la universitaria ¹². Consumaron los procesos de secularización, estatalización, uniformidad, centralismo y clasismo en la enseñanza, dejando en manos del Estado el control y la inspección de todo establecimiento de instrucción, ya fuera público o privado. En cuanto a la «enseñanza de segunda enseñanza», como la denominaban oficialmente, se determinó que comprendieran un periodo «elemental» y otro «de ampliación», cursándo-

⁹ RUIZ BERRIO, J. (1989): Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 5, pp. 33-43.

¹⁰ MONTESINO, P. (1836): *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de Universidad* (Madrid, Librería de Sojo), pp. 16-17.

¹¹ «El moderantismo, o liberalismo moderado, se convierte en la década de los cuarenta en mucho más que el acervo ideológico de un partido político. El moderantismo fue, tanto en España como en el resto de la Europa liberal, la concepción global de un cierto tipo de organización social y de estructuración del Estado, y una mentalidad reflejada en la cultura y en los comportamientos sociales, mantenido todo ello por unas fuerzas sociales que se sienten bien instaladas en el sistema, con una fuerte impronta aristocrática, y que desbordan ampliamente el estricto ámbito aglutinado por el partido moderado». ARÓSTEGUI, J. (1982): *Crisis del Antiguo Régimen. Historia de España*, 9 (Madrid, Historia 16).

¹² Plan General de Estudios, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845.

se la primera a través de cinco años, en los que, se daban conocimientos de matemáticas y de ciencias naturales a la par que de gramática, lengua latina y lengua francesa, sin olvidar unos «principios» de psicología, ideología y lógica, haciendo especial hincapié en el latín y en las matemáticas. En los estudios de ampliación se ofrecía un programa de «Letras» y otro de «Ciencias», con las materias correspondientes en cada caso, constituyendo así el esbozo de las futuras licenciaturas en Ciencias y en Letras. Se trataba de la ordenación legal de los estudios que los burgueses defendían como propios. Es interesante oír al respecto al verdadero autor del Plan del 45, el dramaturgo y político escolar Antonio Gil de Zárate:

«La enseñanza secundaria prescinde de las masas populares, se dirige a las clases altas y medias, esto es, a las más activas y emprendedoras; a las que se halla 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; en suma, a las que son el alma de las naciones, conmueven los pueblos y son causa de su felicidad y desgracia. La segunda enseñanza es la que procura a estas clases el desarrollo intelectual necesario para alcanzar tan elevados fines; su transcendencia es por lo tanto inmensa, si se la considera desde el punto de vista social y humanitario»¹³.

La Ley Moyano¹⁴, que trazó el primer organigrama del sistema escolar español¹⁵, configurando el mismo según un «modelo burocrático centralista»¹⁶ elevó a definitivas las regulaciones de la segunda enseñanza, a la vez que erradicó la provisionalidad de muchas medidas contradictorias que se habían ido dictando entre 1845 y 1857. Encargó del financiamiento de los institutos a las provincias, reconoció tres categorías de institutos¹⁷, estableció un examen de ingreso a los

¹³ GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*, II (Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos), p. 1.

¹⁴ «Ley de Instrucción Pública», de 9 de septiembre de 1857.

¹⁵ Nuestra primera ley general de educación fue ante todo una buena ordenación administrativa de la enseñanza, entre otras razones porque fue capaz de aclarar toda la maraña legislativa escolar que se había ido produciendo en el medio siglo anterior, a veces desordenada y otras contradictoria. Pero en los aspectos político, social y pedagógico dejó bastante que desear, porque recortó los aspectos progresistas de disposiciones anteriores y en cambio mantuvo tesis que para entonces ya estaban muy superadas.

¹⁶ SANZ DÍAZ, F. (1985): *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Breviarios de Educación), p. 65.

¹⁷ Ya lo había establecido así el Plan Pidal.

nueve años, distinguió un periodo elemental de estudios de dos años de duración y otro superior con una extensión de cuatro años, aprobó un currículo predominantemente humanista, respaldó el sistema de oposiciones para alcanzar la condición de profesor, concedió libertad de enseñanza para crear centros y detalló las exigencias (de las que eximió a los centros regidos por religiosos) ¹⁸ al caso, se ocupó del control ideológico de los textos, y, en fin, reglamentista como era, no dejó algo al azar.

Como desde 1857 hasta 1970 ¹⁹ no volvió a haber una ley general de educación, merece la pena citar con precisión las asignaturas que comprendía la enseñanza secundaria en aquella disposición. En el primer periodo eran éstas:

- Doctrina Cristiana e Historia Sagrada; Gramática Castellana y Latina; Elementos de Geografía; Ejercicios de Lectura, y, Escritura, Aritmética y Dibujo.

Como se constata, estaban destinadas a ampliar los conocimientos de los escolares, a la vez que se les introducía ya en el estudio del Latín, de la Geografía y de la Historia Sagrada. No podemos olvidar que los alumnos de ese periodo de estudios lo comenzaban a los nueve años, o con menos edad si tenían dispensa. Por supuesto, en cualquier caso tras un riguroso examen de ingreso.

Eso quiere decir que empezaban a cursar el segundo periodo con once años o tan sólo diez ²⁰. Y en los cuatro años siguientes deberían estudiar las siguientes materias:

- Religión y Moral Cristiana; Ejercicios de Análisis, Traducción y Composición Latina y Castellana; Rudimentos de Lengua Griega; Retórica y Poética; Elementos de Historia Universal y de la particular de España; Ampliación de los elementos de Geografía; Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría; Elementos de Física y Química; Elementos de Historia Natural; Elementos de Psicología y Lógica; y, Lenguas vivas» ²¹

¹⁸ El artículo 153 decía concretamente:

«Podrá el Gobierno autorizar para abrir Escuelas y Colegios de Primera y Segunda Enseñanza a los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150».

¹⁹ Ley General de Educación, 14/70, o Ley Villar Palasí.

²⁰ También después de aprobar otro examen sobre los estudios del primer periodo.

²¹ Artículos 14 y 15, Título II, De la segunda Enseñanza. Ley de Instrucción Pública sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857 (Madrid: Imprenta Nacional), p. 11-12.

Por tanto, nos encontramos con un total de diecinueve asignaturas ²² –saberes, disciplinas–, a estudiar en cuatro cursos ²³, y antes de haber cumplido los quince años posiblemente. Quedaba sancionado así el enciclopedismo reinante en el Bachillerato español, porque ahora el currículo había sido aprobado por una disposición con rango jurídico máximo, el rango de Ley.

¿Dónde quedaba, en cambio, el interés por la formación de los bachilleres, de los jóvenes, o, mejor dicho, de los niños y adolescentes? ¿Cómo se preparaba a esos muchachos para su madurez moral, su madurez social, su madurez afectiva, etc.? Por otra parte, ¿cree alguien que entre los nueve y catorce años de edad se está preparado para aprenderse todas esas materias, sin programación didáctica alguna, sin preparación pedagógica alguna del profesorado ²⁴, sin que el niño haya alcanzado su capacidad de pensamiento abstracto, sin manuales que distinguieran entre lo que es la ciencia y la enseñanza de la misma?

V. ALTERNATIVAS IDEOLÓGICAS Y CURRICULARES

La ideología, el régimen político, el tipo de sociedad productiva, el desarrollo de algunas ciencias representan elementos que inciden sobre los procesos de continuidad o de cambio del currículo. Unas veces unilateralmente y otras en conjunto. Pero como pusieron ya de manifiesto hace unos cuantos años los historiadores especializados en el currículo –sobre todo ingleses, norteamericanos y escandinavos ²⁵–, y como saben ciertamente los teóricos y prácticos actuales de tal currículo

²² Suponiendo que sólo cursara una lengua viva, que solía ser francés o alemán.

²³ Por cierto, hay que recordar que los seis años que estableció la Ley Moyano para cursar el Bahillerato se redujeron a cinco antes de que se llevara a la práctica, lo cual se hizo aplicando el Programa general de estudios de Segunda Enseñanza de 1858.

²⁴ Otro problema a añadir, o a colocar en primer lugar quizá, era el de la falta de conocimientos de muchas de las materias por parte del profesorado. Lo cual no es juzgarles mal a distancia, sino que es recordar la penuria de profesorado preparado especialmente para las materias que nos eran novedosas, como las de ciencias. Entre otros testimonios al caso podemos escoger el de Gil de Zárate a mitad del siglo: «No bastaba, sin embargo, crear enseñanzas: era preciso tener quien las desempeñase; y lo poco adelantados que en España se hallaban estos conocimientos infundía con razón el recelo de que fuese imposible hallar buenos maestros» (GIL DE ZÁRATE, A.: 125).

²⁵ También se han publicado investigaciones en otras zonas cultural-geográficas, pero creo que son interesantes al respecto trabajos como los de Ivor Goodson, P.; Gordon, D.; Lawton; Barry M.; Franklin, etc.

lo, tales procesos son de una gran complejidad. La verdad es que haría falta un tratado entero para intentar hacer una tipología de tantos elementos como los que modelan la configuración de cada currículo y lo hacen posible.

Dicho esto, y teniendo en cuenta que la finalidad de este trabajo no es el análisis de la complejidad de la «sociedad disciplinar», como la denominó Foucault en su día, me voy a permitir una mención sencilla a dos modelos principales de currículo, que representan bastante bien la evolución de la enseñanza secundaria en la España del último tercio del siglo XIX, y a su dependencia de dos corrientes ideológicas diferentes. Todo ello en relación con algunos elementos contextuales de la época, como la arquitectura y el mobiliario escolar o el profesorado.

Las oscilaciones en el currículo de la segunda enseñanza durante todo el siglo XIX, además de atender comúnmente al almacenaje de la instrucción, fueron numerosas, aunque limitadas a cambios de menor cuantía en último término. Pero en los treinta años que separan la Revolución de septiembre del 68 de la pretendida crisis del 98, se pueden reducir a dos modelos bastante definidos en sus diferencias. Uno, caracterizado por la concepción de este nivel de enseñanza como un paso previo a la Universidad, con una orientación escoradamente humanista en el sentido más restrictivo, concediendo extraordinaria importancia al latín y la formación filosófica, y siendo muy poco receptivo a las materias exigidas por los avances en la industria, la ciencia y la libertad y el *status* del hombre. El otro, que sin dejar de tener en cuenta el servicio que debía prestar el Bachillerato como preparación a los estudios superiores, le asignaba otras finalidades como la formación del hombre para vivir dignamente en el mundo moderno o el completar la educación a que toda persona tiene derecho por ser tal. Estaba abierto a novedades en punto a materias científicas, como la Antropología y el Arte, o bien de cuidado físico como la gimnasia, a la vez que procuraba mantener un equilibrio entre las ciencias y las letras. Por supuesto, la distribución del tiempo escolar fue muy esclarecedora de las dos grandes tendencias señaladas. Según un caso u otro, los horarios semanales de las áreas de Latinidad y Gramática, o bien Matemáticas y Ciencias Físico-Naturales variaban mucho ²⁶.

²⁶ Pueden consultarse al respecto las tablas y cuadros de los diferentes tiempos en las dos obras siguientes: DÍAZ DE LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico* (Madrid, C.I.D.E.); SANZ DÍAZ, F. (1985): *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Breviarios de Educación).

En alguna ocasión se llegó a ofrecer incluso la posibilidad de elección entre un plan con latín y otro sin él, ofertando en cambio materias auténticamente modernas y realmente comprometidas con la formación del ciudadano de aquel tiempo. Como pasó en 1868. Esta última situación respondía a una filosofía diametralmente opuesta, o al menos muy diferente, de la habitual, no sólo en la evolución curricular sino en la concepción del hombre y de su educación general. Hasta aquella fecha —1868— había existido la libertad de instituciones, pero entonces se le añadió la libertad de cátedra. Eran los comienzos del denominado «Sexenio democrático», y se superó el concepto liberal de la enseñanza por una concepción democrática de la misma. Hacia el final de ese periodo, en 1873, se propuso un plan en el que verdaderamente se puede hablar de una revolución curricular para nuestro país, introduciendo materias como la Etnología, la Cosmología, la Teodicea, la Historia del Arte, el Derecho Natural y civil, y el Derecho Político, Penal y Procesal Español, amén de la Economía. Lamentablemente hay que recordar que estas propuestas tuvieron tres limitaciones importantes. La primera, que se organizaron campañas mediáticas —escritas y orales— en contra de ellas, las cuales, aunque rudimentarias, tuvieron el efecto deseado. La segunda, que el pueblo español no estaba educado en la libertad y usó defectuosamente de la misma. Y la tercera, y principal, que tales ensayos quedaron sepultados en el olvido seis años después, tras un golpe de Estado dado por el general Martínez Campos en Sagunto para restaurar la monarquía y la dinastía de los Borbones.

Cuando llegó el final del siglo, todavía continuaban sucediéndose casi alternativamente los planes conservadores y los liberales, pero con pocas diferencias realmente, y el balance de la segunda enseñanza en nuestro país era de escasa importancia, sobre todo en el campo de la pública, bastante abandonada a su suerte. En esos finales había ya eminentes catedráticos de Bachillerato en diversas especialidades, habían empezado a estudiar algunas niñas desde el ya citado Sexenio democrático²⁷, se había consolidado la institución, el Estado había asumido la financiación de los institutos desde 1887, pero el número de centros oficiales de enseñanza secundaria era prácticamente el mismo que a mitad del siglo —en torno a los sesenta— y la cifra de alumnos tan sólo se había duplicado en cuarenta años.

²⁷ Para datos exactos véase al respecto: FLECHA GARCÍA, C. (1997): *Las mujeres en la legislación educativa española* (Sevilla, Gihus). Y para una información completa sobre alumnas y profesoras en este nivel de enseñanza, véase: FLECHA GARCÍA, C. (2000): *Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda enseñanza (1910-1940)*, en LABRADOR, C. (Coord.): *La educación en España en el siglo XX*, *Revista de Educación*, extra 2000, pp. 269-294. Número monográfico.

Ciertamente que la calidad de nuestra enseñanza secundaria dejaba mucho que desear. Era necesario reformarla. Tanto la oficial como la privada. A la oficial asistían los alumnos económicamente débiles, constituyendo menos de un tercio del total de alumnos matriculados. Recibían esa enseñanza muchas veces en lugares inadecuados, «en viejos caserones», como recuerda Joaquín Xirau. El Instituto de Barcelona, concreta, estaba instalado «en una pequeña parte del tercer piso de la Universidad». Y la educación que impartía tal centro, prosigue el famoso pedagogo catalán, «consistía en una serie de ‘clases’ dadas por profesores más o menos competentes. Muchas clases eran excelentes. Otras pésimas. No existía resto alguno de vida en común ni relación alguna entre profesores y alumnos. Toda la labor de éste (el Instituto) se reducía a dar una serie indefinida de conferencias y a examinar al fin de curso a los alumnos de todas y cada una de las «asignaturas»²⁸. El mismo Xirau nos recuerda también que los alumnos que podían pagar las altas cuotas de los colegios regidos por religiosos estudiaban en éstos y no en los institutos. Pero la educación que se proporcionaba en esos centros privados no le parecía a Xirau mejor que la oficial: «Su enseñanza era, por lo general, mala, y el sistema de educación no obedecía a ninguna de las exigencias de la Pedagogía moderna. Se limitaban a lograr una disciplina exterior mediante procedimientos de coacción mecánica. Poseían, en cambio, ricos y amplios edificios, lo cual les permitía mantener en su recinto a los alumnos durante el día entero o una buena parte de él, a satisfacción de las familias, que se deshacían así de toda preocupación material y moral por sus hijos»²⁹.

Y si difícil fue encontrar edificios para la instalación, más lo fue conseguir el mantenimiento de los institutos, debido a la penuria económica del país así como a la incomprensión de grupos conservadores enemigos a priori de esta organización secular de los estudios medios. Sin embargo, los esfuerzos más extraordinarios tuvieron que hacerse para disponer de profesorado. Ni había fondos para interesar a los mejores, ni había personas preparadas para ejercer las docencias correspondientes. Porque, pese a la normativa que se elaboraba, al final se utilizaba a los antiguos profesores de los Colegios de Latinidad y Humanidades, así como a muchos preceptores o *dómines*. Unos y otros sabían de latines y retóricas, pero eran ignorantes perdurables en casi todas las materias de los nuevos currículos.

²⁸ XIRAU, J. (1944): *Manuel B. Cossío y la educación en España* (México, El Colegio de México), p. 254.

²⁹ *Ibidem*, pp. 254-255.

Hacia mitad de siglo se intentó poner remedio a tal situación configurando una institución dedicada a la formación de profesores ³⁰: en primer lugar se puso en marcha un ensayo dedicado a la formación de profesores de Ciencias (1847), y después se creó la Escuela Normal de Filosofía ³¹, en 1850, pero pese a los éxitos que empezó a adquirir fue suprimida por el Gobierno tan sólo dos años después. Avanzado el siglo ejercieron de profesores de la secundaria pública y privada profesionales diversos, como farmacéuticos, clérigos, médicos, etc., dedicados en cantidad y en calidad a sus actividades de siempre, pero muy ajenos a la enseñanza, y en muchas ocasiones hasta bastante ayunos en los conocimientos que hubieran debido impartir.

VI. EL BACHILLERATO EN LOS COMIENZOS DE LA ESPAÑA INDUSTRIAL

En la coyuntura intersecular del XIX al XX se inició en España de modo definitivo el proceso de industrialización. Tuvo lugar a la vez que el desarrollo del capitalismo, y ello originó fuertes traumas en una sociedad que había sido exclusivamente agraria durante cientos y cientos de años, tanto en su economía como en sus estructuras sociales, en sus relaciones, en sus instituciones, en sus enseñanzas. Ese cambio tuvo su repercusión en la segunda enseñanza, comenzando en los años noventa una situación de crisis que, avivada por las dificultades políticas, ha durado hasta los últimos años del franquismo. El primer indicador de esa crisis lo encontramos en el excesivo número de planes de Bachillerato al cambiar de siglo: nada menos que siete planes en diez años (1894-1903). El segundo, en la lucha de los liberales por conseguir introducir en España un modelo de Bachillerato acorde con el nivel científico, político, técnico, cultural de los países avanzados de la época.

Para no acumular datos, recordemos sólo dos de aquellos siete planes. En primer lugar el de 1901, patrocinado por el Conde de Romanones. En el campo de los estudios, como decía en su declaración de intenciones, se proponía «organizar la

³⁰ RUIZ BERRIO, J. (1980): Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, T. I. (Madrid, Sociedad española de Pedagogía), pp. 99-120.

³¹ LORENZO VICENTE, J. A. (1983): *Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)*. *Historia de la Educación*, 2, pp. 97-104.

enseñanza de modo que responda a un estado social tan complejo como el presente, y a unas necesidades tan variadas como son las de la moderna vida comercial, industrial y científica»³². Para ello arbitró dos Bachilleratos, uno general y otro técnico, aunque por la falta de medios tuvo que integrar aquellas enseñanzas técnicas y profesionales en los mismos institutos. En «los estudios generales del grado de Bachiller» se intensificaba la enseñanza de las lenguas vivas mediante el estudio de dos de ellas, se cursaba una «Geografía comercial y estadística», se ampliaban los conocimientos físico-naturales, se daban «Técnicas industriales» y «Agricultura y técnica agrícola», todo ello en línea con la pretensión de formar bachilleres actualizados y de modernizar por fin la enseñanza secundaria y el país entero.

También se concedía sustantividad propia al Dibujo y a la Gimnasia; se hizo un hueco para la Caligrafía como asignatura, y se convirtió a la Religión en materia optativa. Desde el punto de vista administrativo, establecía los exámenes de los alumnos de los colegios privados en los Institutos oficiales, ante tribunales compuestos por tres catedráticos, pudiendo estar presentes, con voz pero sin voto, los profesores titulados de aquellos colegios. Es interesante anotar que en cuanto cesó como ministro Romanones en aquella ocasión se restablecieron los exámenes en los mismos colegios.

En 1903 se decretó otro plan, el *Bugallal*³³ (defendido por el Conde de Bugallal), que rectificó al anterior en el sentido de recortar los cursos dedicados a algunas asignaturas (como dibujo, gimnasia, caligrafía y geografía) y de suprimir otras materias como el inglés y el alemán, y la de «Técnicas industriales»³⁴, que se refundió con la agricultura. Se estudiaba en seis cursos y disponía un régimen de clases alternas para todas las materias, menos la Geometría, el Álgebra y la Trigonometría, la Física, la Historia Natural y la Agricultura, que eran de clase diaria. En el fondo se trató de aligerar el compacto plan propuesto por Romanones con las mejores intenciones ante los postulados del Regeneracionismo, a la vez que constituía un reconocimiento de *facto* de la falta de profesorado para nuevas materias.

³² Real Decreto de 17 de Agosto de 1901 organizando los institutos generales y técnicos, en MEC (1982): *Historia de la Educación en España, Tomo III, De la Restauración a la II República. Textos y documentos* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia), p. 124.

³³ Real Decreto de 6 de septiembre de 1903 modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller. *Ibidem*, pp. 179-182.

³⁴ Alguien debió de pensar que era más oportuno enseñar Técnicas industriales cuando ya hubiera industria que en un momento en que empezaba realmente.

Por otra parte, el Revisionismo empezaba a hacer aguas, y no había propósitos políticos de destinar a una enseñanza reformada los recursos financieros suficientes. Lo curioso es que este plan pseudomoderno batiría el *record* de subsistencia, pues no fue removido hasta 1926, e incluso fue el que adoptó la República hasta que tuvo uno propio.

Aunque el Plan Bugallal había logrado situarse en el primer lugar del *ranking* de planes de Bachillerato en España, el pulso social, ideológico, económico, de mentalidades y comportamientos había evolucionado notablemente en el país, y ello exigía una renovación de fondo y de forma en la segunda enseñanza. La alteración política que supuso la Dictadura del general Primo de Rivera en 1923, precipitó el cambio, y tres años después, en 1926, el gobierno decretó un nuevo plan, el de Callejo³⁵, llamado así porque el ministro del ramo, el de Instrucción Pública y Bellas Artes, era Eduardo Callejo. En tal plan encontramos lo más innovador en su estructura, en dos Bachilleratos, uno «elemental», de tres años de duración, y otro «Bachillerato universitario», de tres años, con un curso común y dos específicos, que constituirían la rama de Letras y la de Ciencias. Se quería atender así al pluralismo de finalidades del Bachillerato, así como a las múltiples necesidades de formación en la vida moderna. Pero al mismo tiempo se cercenó radicalmente el número de asignaturas, pues se redujeron notablemente en el elemental, y en el superior, al haber dos cursos en Secciones independientes, se limitaba a la mitad el número de aquellas. Fue un Plan bien recibido por grandes capas de la población española en principio, pero al utilizarlo para adoctrinar unilateralmente a los muchachos y muchachas en el programa político de la Unión Patriótica, mediante algunas asignaturas de geografía, historia y literatura, así como la imposición del texto único para ese Bachillerato, se fue rechazando, de modo paralelo a como se hizo con la misma dictadura del general jerezano.

VII. UN ENSAYO DE MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA: EL INSTITUTO-ESCUELA

Ha sido costumbre inveterada en España hacer reformas en la enseñanza secundaria (como en muchos otros estudios y actividades) mediante una dinámica elemental y primigenia. Primero se han hecho en el papel y luego se ha intentado

³⁵ Real Decreto de 25 de agosto de 1926 sobre reforma del Bachillerato. *Ibidem*, pp. 218-227.

llevarlas a la práctica, con resultados adversos en la mayor parte de los casos. Pero hubo una vez en que el Ministerio de Instrucción Pública (creado en 1900 ³⁶) aceptó hacerlo al revés: primero se puso en marcha una institución con un diseño curricular diferente y se fue evaluando anualmente, con la intención de incorporar aquel modelo a la legislación una vez hechas las modificaciones pertinentes. Esa institución se denominó el Instituto-Escuela ³⁷, estaba patrocinada por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas ³⁸, fue inaugurada en 1918 en Madrid (después de seis años de ensayo en privado) y se inspiraba en las concepciones pedagógicas de los institucionistas ³⁹.

Además de servir para ensayar modernos métodos de enseñanza, actividades educativas complementarias, el tipo y la forma de las relaciones entre los diversos elementos del proceso educativo, contenidos, nuevas distribuciones del tiempo y los espacios escolares, etc., tendente todo a completar una formación equilibrada del ser humano, el Instituto-Escuela tenía también la finalidad de abrir nuevos caminos en la formación del profesorado, razón por la cual se agregaba el término Escuela al de Instituto.

En vez de limitarse como los institutos anteriores a administrar instrucción, se preocupó por la preparación física de los alumnos, por su formación estética, por desarrollar sus capacidades intelectuales y, especialmente, por su educación moral. Los medios en que se basó para lograrlo fueron el estudio directo de la naturaleza o de las cosas, la coordinación de las observaciones, las lecturas comentadas, reelaboradas y asimiladas, el diálogo constante entre profesor y alumno, y la exposición cuidada hecha por el profesor. Los principios que inspiraban su pedagogía eran: 1.º, despertar la curiosidad hacia las cosas y basar en ello

³⁶ Para no alargar el trabajo no entramos en el significado de la creación de este Ministerio, pero recordamos que este mismo año acaba de publicarse un interesante libro sobre el primer centenario del mismo, el de: ÁLVAREZ LÁZARO, P. (Dir.) (2001): *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Fundación BBVA).

³⁷ PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).

³⁸ LAPORTA, F. et al. (1987): Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios, *Arbor*, CXXXVI, 493, 17-87 y CXXVII, 499, pp. 1-137.

³⁹ RUIZ BERRIO, J. (1998): Contribución de los institucionistas a la introducción de los estudios pedagógicos en la Universidad, en GUEREÑA, J. L. y FELL, E. (Eds.), *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images* (Tours, Université de Tours), pp. 379-398.

el proceso didáctico; 2.º, evitar en cuanto fuera posible toda ficción que tienda a provocar un interés artificial e inadecuado; 3.º, reclamar de cada uno un buen esfuerzo de trabajo, procurando que estuviera basado en una motivación interna (curiosidad, conciencia moral, etc.).

Acudían chicos y chicas en régimen de coeducación y se suprimieron exámenes y castigos. Se entraba en una Sección preparatoria (de 8 a 10 años), y en la Secundaria se contemplaban dos periodos, uno de estudios comunes (de 11 a 15 años) y otro de estudios electivos (de 16 a 17 años). Los grupos tenían un máximo de treinta alumnos, y en las actividades –constantes– de talleres y laboratorios se limitaban los grupos a quince. Se impartía el currículo oficial, pero matizado por enfoques determinados y aumentado con música, inglés, alemán, deportes y excursiones, visitas a Museos, fábricas, etc. Contaron con profesores numerarios a los que se concedió comisión de servicio y con licenciados y maestros en formación pedagógica; ello permitió que aquel claustro de profesores reuniera varias eminencias científicas y pedagógicas.

En 1930 se convirtió la experiencia en definitiva, con el consiguiente perjuicio por la desaparición de su carácter de banco de pruebas para la enseñanza secundaria de allí en adelante. Durante la Segunda República se autorizó el establecimiento de otros Institutos-Escuela en Barcelona ⁴⁰, Sevilla ⁴¹, Valencia ⁴² y Málaga. La Guerra Civil puso fin al primer Instituto-Escuela y a los que le siguieron. Tras la victoria del régimen de Franco tanto el primer Instituto-Escuela como los posteriores fueron suprimidos.

VIII. CAMBIOS POLÍTICOS Y ESTUDIOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La Segunda República estableció el régimen de coeducación en los Institutos, aumentó el número de ellos, favoreció la enseñanza pública frente a la pri-

⁴⁰ DELGADO CRIADO, B. (2000): *La Institución libre de Enseñanza en Catalunya* (Barcelona, Ariel Prácticum).

⁴¹ ALGORA ALBA, C. (1996): *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza* (Sevilla, Diputación de Sevilla).

⁴² ESTEBAN MATEO, L. y MAYORDOMO, A. (1984): *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1931). Una experiencia de renovación pedagógica* (Valencia, Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación).

vada, y suprimió los colegios de Religiosos. Hubo trabajos y discusiones para organizar de nueva planta la segunda enseñanza, pero el plan de estudios que aprobó ese régimen fue el que coordinó el ministro Filiberto Villalobos, en 1934; un plan ecléctico en cuanto a humanidades y ciencias se refiere, y que contemplaba la enseñanza de Ciencias sociales así como dos idiomas modernos. Pero un plan que amontonaba las asignaturas para tratar de contentar a unos y a otros políticos, mientras que se convertía en un martirio de los jóvenes adolescentes.

Durante la Guerra Civil, mientras en la zona republicana se crearon nuevas instituciones para la formación de obreros y se cursaron planes de estudio muy matizados por la contienda, en la zona franquista se concedió una importancia extraordinaria a la enseñanza media, de forma tal que antes de ganar la guerra ya se había aprobado un Plan de Bachillerato, el de Sainz Rodríguez, en 1938. Articulaba un Bachillerato netamente humanista en siete años, siguiendo un plan cíclico, pero otra vez se llenaba de asignaturas el Bachillerato. Al final del mismo había que realizar un examen esencialmente memorista, típico de unos estudios enciclopedistas, el Examen de Estado, muy exigente, tras el cual se permitía el acceso a los estudios universitarios. En 1949 una Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional creó los 'institutos laborales', en los que se estudió un Bachillerato de sólo cinco años, pero que no alteró el plan del 38⁴³. En cambio, en 1953, mediante la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, defendida por el ministro Ruiz-Giménez, se reorientó apreciablemente la segunda enseñanza, aprobándose un Bachillerato con un primer ciclo 'elemental', de cuatro años, y otro 'superior' de dos abierto en dos secciones, una de letras y otra de ciencias. Se volvía al cabo de los años a reconocer la conveniencia de un Bachillerato ramificado en el mundo moderno. Varias medidas administrativas y de organización en ese Ministerio de Ruiz Giménez, como en el posterior de Rubio, permitieron el comienzo de la popularización del Bachillerato, que todavía a principios de los sesenta era una cuestión de élites, como en el siglo pasado⁴⁴.

⁴³ VIÑAO FRAGO, A. (1992): Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990), *Revista Española de Pedagogía*, pp. 192, 321-340.

⁴⁴ Por no extenderme no menciono aquí el importante capítulo de la formación del profesorado de estos estudios, en este periodo, sobre todo a partir de 1965, pero remito a una obra reciente que trata el tema con detenimiento. Es la de: LORENZO VICENTE, J. A. (2001): *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)* (Madrid, Editorial Complutense).

La Ley General de Educación de 1970, o Ley Villar Palasí, exigida por el despegue industrial que los gobiernos tecnocráticos impulsaron, abrió nuevas perspectivas científicas, pedagógicas y sociales en el campo de la segunda enseñanza, al refundir el bachillerato elemental con la enseñanza primaria mediante la creación de la segunda etapa de la E.G.B., creando en cambio un sólo Bachillerato, el Unificado y Polivalente, de tres años de duración, seguido de un Curso de Orientación Universitaria. Era una reforma que despertaba muchas esperanzas, pero que todavía tuvo que doblegarse ante intereses corporativistas, políticos e ideológicos anclados en el pasado. Un ejemplo de ello lo recordaba hace pocos años el profesor García Garrido, al afirmar que «para poder hacer frente a las presiones existentes, el plan de estudios... hubo de ser una vez más demasiado nocionístico y recargado de materias»⁴⁵.

IX. CONSIDERACIONES FINALES

Hasta aquí un análisis rápido y somero de uno de los problemas más importantes en la enseñanza secundaria, el del tipo de relación que ha existido en casi dos siglos de existencia de la misma entre los afanes por la instrucción o las preocupaciones por la formación. A las claras está que ha predominado la importancia de la instrucción, de los conocimientos, o mejor dicho de las asignaturas, sobre los valores, acciones, técnicas de formación de los individuos.

Un currículo refleja la sensibilidad de una sociedad, y en nuestro caso la imagen que nos devuelve tal espejo es la de una sociedad que ha estimado mucho más un número extraordinario de asignaturas en el Bachillerato que una formación del individuo, que una madurez de la persona humana, y muchas veces incluso que una auténtica instrucción. Ha habido duros enfrentamientos para introducir un mayor número de materias de «letras» que de «ciencias», o al revés; ha habido fuertes discusiones sobre la necesidad contemporánea de las ciencias y la poca importancia de las letras en la actualidad; ha habido recientemente una redenominación de esos conceptos opuestos artificialmente de letras y ciencias para pasar a hablar, y a oponer, la «formación humanística» y la

⁴⁵ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1994): Enseñanza media y formación profesional, en DELGADO CRIADO, B. (Coord.), *La educación en la España contemporánea (1789-1975). Historia de la Educación en España y América, Tomo III* (Madrid, S. M./Ediciones Morata), p. 939.

«formación científica»; han habido hasta posturas reconciliatorias que tenían como consecuencia directa el aumento del número de asignaturas. Pero, sinceramente, opino que por lo general en España hemos preferido el objetivo de la educación general para los adolescentes, olvidando que ésta es la tarea principal a la que deben servir los estudios secundarios, como también los primarios, pues de lo contrario parece que se admite que la maduración de la persona humana se alcanza a los nueve o diez años. Y eso indica una postura reduccionista, la de simplificar el concepto de formación de la misma, creyendo que con el simple almacenaje de conocimientos, de saberes, ya se ha alcanzado. ¿Dónde queda, pues, la formación afectiva, la formación social, la formación psicológica, la sensibilidad artística, la formación moral, o la formación intelectual por ejemplo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGORA ALBA, C. (1996): *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza* (Sevilla, Diputación de Sevilla).
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. (Dir.) (2001): *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/ Fundación BBVA).
- ARÓSTEGUI, J. (1982): Crisis del Antiguo Régimen, *Historia de España*, 9 (Madrid, Historia 16).
- CONDORCET, M. de. (2001): *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (Madrid, Morata/ Colección Pedagogía-Raíces de la memoria).
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994): *La educación en la España contemporánea (1789-1975). Historia de la Educación en España y América, Tomo III* (Madrid, S.M./Ediciones Morata).
- DELGADO CRIADO, B. (2000): *La Institución libre de Enseñanza en Catalunya* (Barcelona, Ariel Prácticum).
- DÍAZ DE LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico* (Madrid, C.I.D.E.).
- ESTEBAN MATEO, L. y MAYORDOMO, A. (1984): *El Instituto-Escuela de Valencia*

- (1932-1931). *Una experiencia de renovación pedagógica* (Valencia, Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación).
- FLECHA GARCÍA, C. (1997): *Las mujeres en la legislación educativa española* (Sevilla, Gihus).
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*, II (Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos).
- GÓMEZ GARCÍA, M.N. (1996): *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España* (Sevilla, Kronos).
- GUEREÑA, J. L. y FELL, E. (Eds.) (1998): *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images* (Tours, Université de Tours).
- LABRADOR, C. (Coord.) (2000): *La educación en España en el siglo XX*, *Revista de Educación*.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1983): Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), *Historia de la Educación*, 2, pp. 97-104.
- LORENZO VICENTE, J. A. (2001): *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)* (Madrid, Editorial Complutense).
- MARINA, J. A. (1995): Humanismo con/sin Humanidades, *ABC* (5/5/1995), p. 58.
- MONTESINO, P. (1836): *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de Universidad* (Madrid, Librería de Sojo).
- PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- RUIZ BERRIO, J. (1980): Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (Madrid, Sociedad española de Pedagogía).
- RUIZ BERRIO, J. (1989): Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 5, pp. 33-43.

- SANZ DÍAZ, F. (1985): *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Breviarios de Educación).
- SANZ DÍAZ, F. (1985): *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Breviarios de Educación).
- VIÑAO FRAGO, A. (1992): Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990), *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 321-340.
- XIRAU, J. (1944): *Manuel B. Cossío y la educación en España* (México, El Colegio de México).

RESUMEN

El autor considera que una de las características más acusadas en la evolución de los estudios de enseñanza secundaria en España ha sido la primacía concedida a la instrucción sobre los aspectos formativos. Se recuerda que el Bachillerato nació en España con una decidida voluntad de proporcionar mayor número de conocimientos a las clases privilegiadas, especialmente a la burguesía, y que este talante se ha mantenido a través del siglo y medio siguiente. En ese tiempo han variado mucho los planes de estudio, las leyes, los reglamentos; han evolucionado bastante menos los espacios y los tiempos escolares; se han renovado poco los edificios y el mobiliario; se han hecho algunas innovaciones en el currículo; se han alternado diferentes ideologías en el poder, pero tanto para la Administración como para las fuerzas vivas la adquisición de conocimientos, la instrucción, ha sido el parámetro estrella de las sucesivas reformas de la enseñanza secundaria. En muy pocas ocasiones una concepción armónica de los estudios de secundaria ha permitido tener en cuenta la necesidad de desarrollo tanto cognitivo como afectivo, moral, físico, etc.; y, cuando así ha sido, hay que reconocer que la sugerencia venía de los particulares, como en el caso del Instituto-Escuela.

ABSTRACT

The primacy of the instruction over educational aspects is one of the most important characteristics in the Secondary Teaching in Spain. The *Bachillerato* appears in Spain with a firm intention to give a great number of knowledges to the privileged classes, bourgeoisie particularly, and this trait remained through near two centuries. In that time curricula, acts, rules have changed very much; the spaces and times had evolved only a little; the buildings and furnitures had changed a few; different ideologies had occupied the power alternately; but so for the Administration as for the powers that be the star parameter of the successive reforms of Secondary Teaching was the instruction. Only in a very few times one harmonious idea of the secondary studies had to allow of consider the need of the development so as cognitive, as affective, moral, physical, etc.; and in this time it is necessary to recognize that the authors of the idea were the particulars, as the *Instituto-Escuela*.