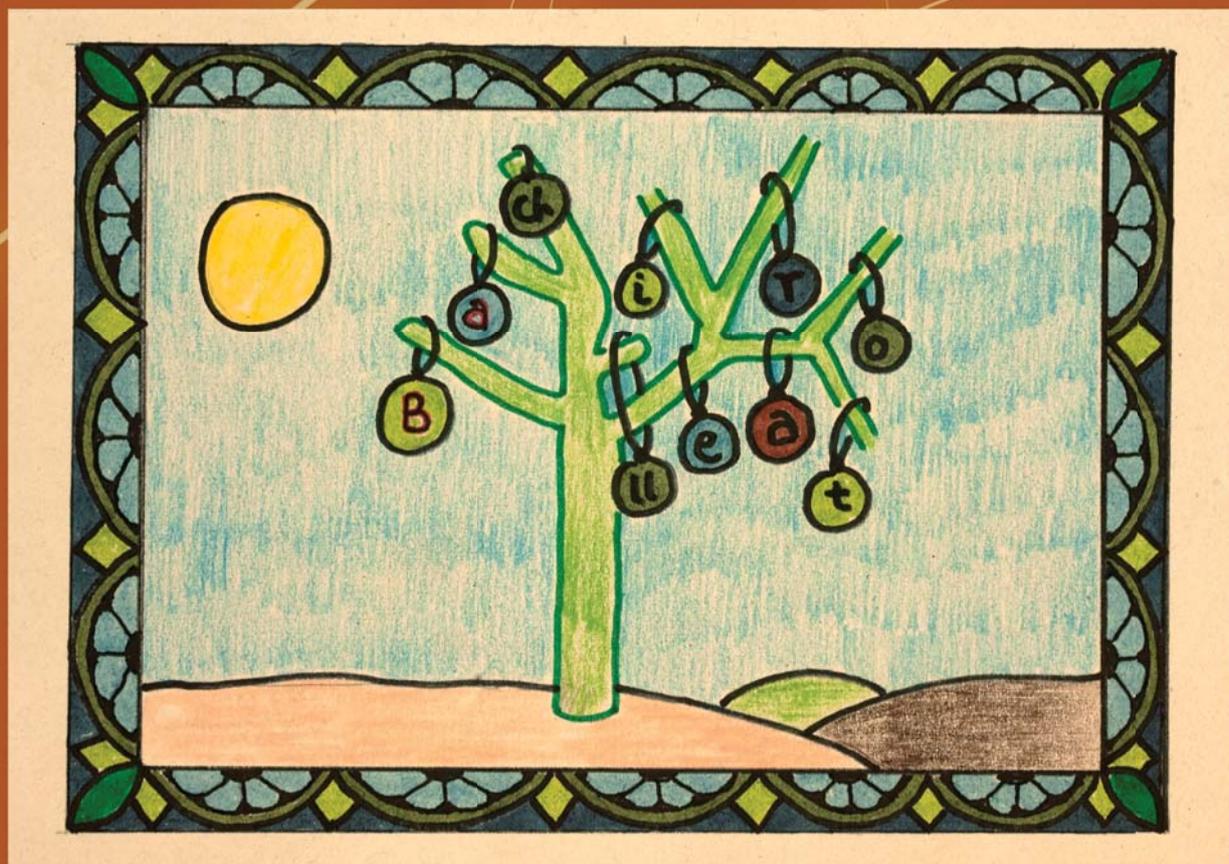


# Participación Educativa

NÚMERO 17



## Ser bachiller ayer y hoy

## Una ventana abierta a lo que fuimos y a lo que somos

Hace aproximadamente un siglo escribía H.G. Wells que la historia de la humanidad es una carrera entre la educación y la catástrofe. Siempre ha sido cierto que una sociedad, un país, una comunidad es lo que es capaz de educar; pero hoy —en estos tiempos en los que lo que ayer parecía eterno mañana puede convertirse en pasado— lo es aún con más evidencia, y lo es en todos los ámbitos.

Hace unos meses un informe de la Unión Europea señalaba que el 40% de las profesiones que desempeñarán quienes hoy entran en la escuela aún no se ha inventado; en ese mismo informe se señalaba que el 85% de los nuevos puestos de trabajo que crearán esas nuevas profesiones exigirán titulación media o superior.

En una sociedad y un momento en el que el talento y el conocimiento son la mejor y la más potente de nuestras energías renovables, ya no basta con crear talento, hay que ponerlo en valor individual y colectivamente porque ésa —la que se hace en talento— es la única inversión que garantiza intereses multiplicados en forma de desarrollo personal y social.

Siempre he pensado que el aprendizaje se asemeja en cierto modo a una gran sala de cine en la que quienes primero llegan ocupan los mejores asientos. Por eso es tan importante el bachillerato, porque es en esos años en los que se da forma a mucho de lo que seremos. Es en esa etapa en la que fraguan amistades, se despiertan aficiones, se abren o consolidan tendencias, se toman —quizás por primera vez— decisiones que nos marcarán durante toda nuestra vida. Al fin —habrán oído el dicho—, “uno es de dónde hizo el bachillerato”, y lo que somos es, en gran medida, fruto de lo que sembramos entonces.

Todo ello hace que sobre el bachillerato se proyecten muchas de las ilusiones, esperanzas y expectativas de las familias, de los propios alumnos, de la sociedad entera. Y la especial importancia de esta etapa la convierte también en una de las más complejas del proceso educativo. Viví en primera persona, desde el Ministerio de Educación los debates previos y el trabajo de elaboración de la LOGSE y su desarrollo reglamentario. Conozco bien las dificultades, las exigencias, las presiones y las demandas que se realizan sobre el

bachillerato; también las esperanzas, las ilusiones, el compromiso y la implicación que toda la sociedad vuelca sobre el bachillerato.

Creo que aquélla era una reforma necesaria y que sus resultados no han sido ajenos al proceso de transformación de nuestro país. Pero en educación incluso las más necesarias reformas legislativas no bastan para fijar y resolver de una vez y definitivamente todos los frentes abiertos por una sociedad que en buena medida se construye sobre la institucionalización del cambio.

Por eso creo todo un acierto este número titulado *Ser bachiller ayer y hoy* de la revista del Consejo escolar, porque como en aquellos años a los que se dedica este número sigue siendo necesario —y posiblemente siempre lo será— preguntarnos qué queremos ser y qué queremos educar; como entonces, sigue siendo necesario preguntarnos qué puentes debemos cruzar y cuáles debemos derribar; sigue siendo necesario —y siempre lo será— preguntarnos qué debemos conservar, qué debemos mejorar y qué debemos abandonar.

Eso es lo que el lector encontrará en las siguientes páginas: una ventana abierta a lo que fuimos y a lo que somos, una mirada hacia esos años en los que también la educación abordó la Transición, y ha llegado a convertirse en la clave de nuestro progreso social. Una reflexión que vuelve la vista atrás no para recrearse en la nostalgia sino para comprender lo que somos, para ayudarnos a avanzar, para mejorar el bachillerato del mañana.

Estoy seguro de que sabremos aprovecharla.

**Alfredo Pérez Rubalcaba**  
*Vicepresidente primero del Gobierno y Ministro del Interior*

## Índice

### Ser bachiller ayer y hoy

Núm. 17, julio 2011

<b>Editorial</b> .....	6-7
<b>Monográfico</b>	
Blas Zabaleta, Patricio: El bachillerato en busca de su identidad .....	8-29
Viñao Frago, Antonio: El bachillerato: pasado, presente, futuro .....	30-44
<b>Estudios e Investigaciones</b>	
Coba Arango, Eduardo y otras autoras: Revisión comparada de la educación secundaria superior en algunos de los países de la Unión Europea y de la OCDE .....	45-68
Michavila Pitarch, Francisco y Esteve, Francesc: La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? .....	69-85
<b>Tribuna Abierta</b>	
Monguilot, Isabel: Conexiones de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional: fluidez o discontinuidad .....	86-95
Gutiérrez González, José María: La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster .....	96-107
Gómez García, M <sup>a</sup> Nieves: Los “bachilleres rurales” en la España de la posguerra. Testimonios y recuerdos para un estudio preliminar .....	108-119
Carrillo, José y Molina, Mercedes: Los profesores asociados en la Universidad: una reflexión de futuro .....	120-129
<b>Entrevista</b>	
Aurelio Menéndez, Ministro de la Transición .....	130-133

### **Firma invitada**

Seqúí Navarro, Julia: El despertar a la ciencia desde el cerrillo de San Blas ..... 134-137

### **Experiencias**

Chozas Pedrero, Mercedes: La enseñanza de la literatura en el  
Bachillerato Internacional ..... 138-145

González Muñoz, Carmen: El Bachillerato en la reforma experimental  
de las enseñanzas medias (1985-1991) ..... 146-155

González de la Higuera Montarroso, Lourdes: Llevarnos mejor  
para aprender mejor ..... 156-165

Sánchez Morla, Ana: Pionera en la LOGSE ..... 166-171

### **Patrimonio en la escuela**

Bonis Téllez, M<sup>a</sup> Luisa y Rodríguez Guerrero, Carmen: La historia escondida  
en nuestro Instituto ..... 172-185

Martínez Alfaro, Encarnación y Masip Hidalgo, Carmen: Utilización didáctica  
del patrimonio histórico del Instituto-Escuela de Madrid ..... 186-197

Coria Colino, Jesús: Las primeras alumnas del Instituto de Palencia ..... 198-213

Joaquín Aguilera Klink y García Pérez, Ana: Excursión al volcán.  
Centenario de la erupción del Chinyero, 1909-2009 ..... 214-226

Calvo Poyato, Carmen: Mi precioso y veterano Instituto *Aguilar y Eslava* ..... 227-230

**Bibliografía** ..... 231-240

**Participación Educativa** divulga diferentes opiniones ateniéndose a la pluralidad. En cualquier caso, son de la exclusiva responsabilidad de su autor.

# Participación Educativa

## CONSEJO DE DIRECCIÓN

### Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

### Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

### Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

## CONSEJO DE REDACCIÓN

M<sup>ª</sup> Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M<sup>ª</sup> Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Raquel Encabo Buitrago

Antonio Frías del Val

M<sup>ª</sup> Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano Olmedo

## CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar (U.Granada)

Carmen Caffarel (I. Cervantes)

Rosa M<sup>ª</sup> Capel (UCM)

Elena Martín (UAM)

José M<sup>ª</sup> Merino (RAE)

Beatriz Pont (OCDE)

Alejandro Tiana (UNED/OEI)

### Maquetación y distribución

Elena Ruíz Arizu

Carmen Saínz de Aja González

María Serrano Almazán

### Ilustración de la portada

Moisés Ruano Martín

c.escolar@educacion.es

[http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-](http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html)

[participacion-educativa.html](http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html)



El bachillerato fue una creación del liberalismo decimonónico y una pieza clave en la formación y articulación del sistema educativo español. Desde sus orígenes ha sido el centro de amplios debates en el mundo educativo y posiblemente la etapa educativa que mejor permite adentrarse en el conocimiento de la historia de la educación. Hoy vive una mal disimulada tensión, pues parece debatirse entre buscar su definitiva identidad o conservar su carácter tradicional. Y el colectivo profesional que lo imparte lo vive con bastante insatisfacción. Insatisfacción que puede radicar en la contradicción entre los objetivos anunciados, el currículum propuesto, la influencia determinante de la universidad y el poderoso atractivo que ha conservado a lo largo del tiempo. Por otra parte, su profesorado, con una formación mejorable y poco estimulado, está más propenso a la autocompasión que a la autocrítica. Y como expresa algún experto, el colectivo tiende a contemplar el problema desde fuera y se considera y es considerado como víctima y no como parte del problema y, sobre todo, de la solución.

El bachillerato fue concebido como un sistema dual. Pues, por un lado, perseguía preparar y dotar a los jóvenes de los conocimientos y destrezas para desenvolverse en el mundo laboral y realizarse como personas y, por otro, si así lo elegían, prepararles para acceder a la universidad. Pero en sus orígenes y hasta los años setenta del siglo XX se presentó como una vía restringida a una reducida elite masculina en la que la presencia de la mujer era anecdótica. Casi concluida la década de los años cuarenta apareció, con escaso éxito, un bachillerato laboral.

Desde que se publicó la Ley General de Educación, que termina con el carácter dual del bachillerato, hasta hoy, buena parte del profesorado formula una serie de quejas o peticiones que se refieren, fundamentalmente, a su brevedad, aunque resulta complicado determinar la relación directa entre la duración del bachillerato y la mejora del rendimiento en relación con sus objetivos y contenidos. Las leyes que sucedieron a la Ley 70 perseguían hacer realidad un objetivo que se presentaba como utópico, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 o 18 años y el paso desde el bachillerato de elite a la educación secundaria para todos, deben mucho a la concepción de la Institución Libre de Enseñanza.

Expertos en el campo de la educación ponen de manifiesto la paradoja que origina la generalización de la escolarización hasta los 18 años y su progresivo distanciamiento con la universidad. Esta realidad implica necesariamente un replanteamiento de la existencia y naturaleza del actual bachillerato. De hecho, las universidades están llevando a cabo

proyectos divulgativos con el propósito de acercar a su futuro alumnado, actuales bachilleres, información clara y atractiva sobre la oferta educativa, planes de estudios, salidas profesionales, actividades extraescolares e intercambios con otras universidades europeas o nacionales. Igualmente, han diseñado programas de acogida para que el alumnado tenga una adecuada incorporación a la universidad, pues esta medida se está mostrando como uno de los recursos más importantes para la persistencia y la motivación del estudiante con efectos beneficiosos para el éxito académico. Y también está procurando hacer realidad la coordinación entre los centros docentes de secundaria y la propia universidad. En estas tareas la figura del profesor asociado adquiere una especial relevancia siempre que la universidad defina sus funciones y su estatus.

El bachillerato, en su largo peregrinaje histórico, ha dejado huellas de hondo contenido social, profesional y académico. A las páginas de este número se asoman algunos ejemplos. Así, se incluyen trabajos de investigación que recogen el avance cuantitativo de jóvenes españoles que se gradúan en este nivel educativo, aunque, hoy, aún no se hayan alcanzado las cotas de los países del entorno. Por ello, las administraciones educativas están llevando a efecto cambios que permitan una mayor flexibilización entre etapas y estudios para que el alumnado elabore su itinerario formativo atendiendo a sus propias posibilidades y circunstancias. Se incluyen también en este número experiencias, memorias y recuerdos de profesionales de prestigio, todos exbachilleres, que han alcanzado el éxito. Todos, desde los que estudiaron hace muchas décadas hasta la primera promoción LOGSE, confiesan guardar un grato recuerdo de su paso por las aulas de bachillerato y de aquellos ilustres profesores que a su sabiduría y dominio de la materia unían pedagogías y didácticas modernas. Y se resalta que el bachillerato fue el camino por el que muchos adolescentes del medio rural y de origen humilde, como alumnos libres, preparados por los maestros de enseñanza primaria de larga tradición, obtuvieron el título de bachiller e influyeron en la transformación social del país. Y, finalmente, se señala que en este nivel educativo afloraron desde sus inicios numerosos ejemplos de la fuerte personalidad de mujeres pioneras, las primeras bachilleres, que supieron vencer las dificultades que les imponía una sociedad que se resistía a considerarlas iguales a los hombres. Pero todos guardan gratos recuerdos de sus centros donde además de ciencia aprendieron el valor de la ayuda y de ser solidarios con sus compañeros y con la sociedad.

En fin, el devenir del bachillerato se presenta lleno de luces y sombras, como si estuviese obligado desde su origen a buscar y justificar su propia y prolongada existencia. Ser bachiller ayer y hoy ■



## El bachillerato en busca de su identidad

**Patricio de Blas Zabaleta**

*Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La inestabilidad y la insatisfacción, como norma. 3. Las sinrazones del inmovilismo. 4. Conclusión.

### Resumen

La pequeña historia de la Segunda enseñanza registra un sinnúmero de planes de estudios reflejo de la insatisfacción de (y con) este nivel educativo y su falta de identidad. El análisis de esa inestabilidad, basado en el examen de los textos legales, y apoyado en algunas tesis doctorales sobre el particular, constituye la primera parte de este trabajo.

La segunda parte es una reflexión sobre algunos factores que la explican: la contradicción entre los objetivos anunciados y el currículum efectivamente propuesto, la influencia determinante de la universidad y su poderoso atractivo sobre los modos de conducirse el bachillerato y, finalmente, un profesorado con una formación inicial deficiente, y poco estimulado, más propenso a la autocompasión que a la autocrítica.

A la vista de las incertidumbres presentes, el artículo concluye con una mirada escéptica hacia el tipo de reformas habidas y con una llamada a considerar mejoras concretas y parciales.

**Palabras clave:** Segunda enseñanza, bachillerato, reformas, inestabilidad, insatisfacción, planes de estudio, exámenes, profesorado.

### Abstract

The short history of Secondary Education includes countless study plans which reflect the dissatisfaction of (and with) this level of education and its lack of identity. The analysis

of this instability, based on a review of legal texts, and supported in some doctoral theses on the subject, is the first part of this work.

The second part is a reflection on some factors that explain it: the contradiction between the stated objectives and the curriculum actually proposed, the decisive influence of university and its powerful attraction on the way the *bachillerato* develops and, finally, teachers with poor initial training, and little stimulated, more prone to self-pity than self-criticism.

In view of the uncertainties, the article concludes with a sceptical look towards the kind of reforms which have been implemented and a call to consider specific and partial improvements.

**Keywords:** Secondary Education, *bachillerato*, reforms, instability, dissatisfaction, study plans, exams, teachers.

## Introducción

En 1821, el *Decreto LXXXI* de las Cortes definía la Segunda enseñanza, como “*aquellos conocimientos que, al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación*”. En 2006, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) enumera los fines del bachillerato: “*proporciona a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia*” y les capacita “*para acceder a la educación superior*” (Art. 32).

Entre ambas fechas, una llamativa paradoja. Sin apartarse de la definición de sus fines, la ordenación de la Segunda enseñanza<sup>1</sup> ha experimentado, al menos, cuarenta reformas. El hecho revela que la identidad de esta etapa educativa no está clara, que no se corresponden los fines que dice proponerse y la estructura y currículo de que se dota y que, por consiguiente, la sociedad duda de su validez para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que la cursan.

Cuando, como ahora, se cuestiona la duración, la estructura y los fines del bachillerato, es bueno situar ese descontento en su larga y agitada trayectoria. Tal vez, una reflexión sobre ella nos lleve a ser más cautos a la hora de proponer una reforma más en esa larga lista de reformas. Porque, debajo de esa inestabilidad, existen algunos factores,

---

<sup>1</sup> Se llamaría, también, a lo largo de su historia, Enseñanza Media y Bachillerato. Emplearé, en cada momento, la denominación que le atribuye la normativa vigente.

estrechamente conectados entre sí, que malogran una y otra vez los deseos expresados por el legislador. Y es sobre esos factores sobre los que habría que actuar.

## La inestabilidad y la insatisfacción, como norma

### *Una reforma cada cinco años*

En los 175 años que transcurren desde la publicación del Real Decreto de 1836 (Plan General de Instrucción Pública) hasta hoy, se han sucedido más de cuarenta cambios en los planes de estudio de bachillerato, con una vigencia, por lo tanto, que no ha superado los cinco años de promedio. Ciertamente, algunos ni siquiera llegaron a aplicarse (1873, 2003), otros duraron más de diez (los de 1880, 1938, 1957 y 1992), y ha habido dos especialmente longevos: el de 1903, vigente hasta 1926 y restablecido, por un año más, en 1931, y el de 1975, promulgado por un Gobierno de Franco y derogado en 1992. Pero, no nos engañemos, estos dos períodos presenciaron los debates más intensos sobre el sentido y ordenación de la Segunda enseñanza.

*En medio de los períodos de, en apariencia, mayor estabilidad se produjeron las experiencias y debates más ricos sobre la identidad de la Segunda enseñanza.*

En efecto, entre 1903 y 1926, hubo, para empezar, dos intentos de reforma, los de Ruiz Giménez, en 1914, y Esteban Collantes, en 1915, que no llegaron a aprobarse por el cese de los ministros que los proponían. En 1918, Santiago Alba, Ministro de Instrucción Pública, convencido de que en los institutos, como en las universidades, había más apariencia que sustancia, y de que *“la experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los centros docentes intentadas mediante una disposición general y uniforme, prescribiendo planes o métodos todavía no ensayados”*, creó el Instituto Escuela, un centro experimental que abordara los problemas más delicados de la Segunda enseñanza y la formación de sus profesores, y lo hizo depender de la Junta para la Ampliación de Estudios. Finalmente, la Institución Libre de Enseñanza emitió su informe *La segunda enseñanza y su reforma*, uno de los análisis más lúcidos sobre esta enseñanza y sus problemas (Díaz de Laguardia, 1988).

Algo parecido sucedió en el otro período citado, el que va de 1975 a 1992. El intenso debate político sobre la democratización de la enseñanza, que acompañó a la transición política, tuvo su reflejo, en las Enseñanzas medias, en una propuesta y en una reforma experimental, promovidas desde la Dirección General de Enseñanzas Medias por dos catedráticos de instituto. Raúl Vázquez, en 1980, a poco de finalizar la implantación del BUP (1975), sometió a consulta pública un plan de reforma de las Enseñanzas medias<sup>2</sup>. Y, tras el triunfo socialista en las elecciones de 1982, José Segovia puso en marcha un plan experimental de reforma de estas enseñanzas, en un reducido número de centros que voluntariamente se sumaron al mismo, con el fin de ensayar un currículum adecuado a la prolongación de la escolaridad obligatoria, un punto clave del programa

<sup>2</sup> *Las Enseñanzas medias en España*. MEC, 1981 y *Las Enseñanzas medias en España. Resultados de la consulta*. MEC, Madrid, 1982.

socialista, y de apoyar y favorecer la formación en servicio del profesorado implicado en la misma<sup>3</sup>.

### ***Los motivos declarados de los reformadores y los cambios en la ordenación de las enseñanzas***

Los preámbulos de las normas a que he aludido y los “libros blancos” en el caso de las leyes, ofrecen un abanico de las motivaciones que impulsaban a sus mentores. Motivos ideológicos —es decir, la pretensión de inducir cambios sociales a través de la educación de los jóvenes o, a la inversa, la suposición de que los cambios operados en la economía y en la sociedad reclamaban nuevos planteamientos de la educación— y la voluntad de responder a necesidades concretas se entremezclan en esta larga serie de reformas.

Así, las diferentes visiones de los liberales del XIX sobre la sociedad se reflejan en los planes de estudio de la Segunda enseñanza. Los de 1836 y 1852 buscaban completar la educación de las *clases acomodadas*, mientras que Gil de Zárate y los progresistas que cocinaron la reforma de 1845 (Viñao, 1988) pensaban más en las *clases productoras* y, por ello, en un plan más útil (asignaturas científicas, economía política, derecho político y administrativo). La revolución de 1868 subraya, por encima de todo, la libertad de enseñanza. En consecuencia, el plan de estudios se reducía a un listado de materias, sin especificar duración de los estudios ni distribución por cursos, aprobadas las cuales el alumno podía solicitar el grado de Bachiller en Artes. El plan de 1873, de la I República, insiste en el carácter útil (desaparece el latín, aumentan considerablemente las ciencias, introduce Música y Gimnasia, por primera vez), a la vez que refleja el optimismo antropológico de los revolucionarios de “la Gloriosa”.

*Ideología y reformas. Entre el cambio por el cambio y la pretensión de reformar el bachillerato para transformar la sociedad.*

Una de las primeras “leyes” de la España de Franco (septiembre 1938) plantea el “Bachillerato Universitario” como “*instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras*” a través de la cultura clásica y humanística, como medio para “*la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI*”, “*acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico*”<sup>4</sup>. De ahí un plan de estudios de siete años con Latín, Lengua española, Religión y conferencias para la formación patriótica de la juventud todos los cursos, Griego y Filosofía en tres, Historia del Imperio español en dos. En la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 1953*, y en los planes de 1953 y 1957 que se dictaron a su amparo, decayó algo el entusiasmo clasicista e imperial, pero se mantuvo la clase de Religión y la Formación del Espíritu Nacional en todos los cursos.

<sup>3</sup> Manuel MENOR y Julián MOREIRO: *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987)* Madrid. 2010.

<sup>4</sup> Preámbulo de la *Ley de 20 de septiembre de 1938* (BOE de 23 de septiembre). El Ministro de Educación Nacional era D. Pedro Sáinz Rodríguez.

La escalada en el porcentaje de individuos de la cohorte de edad correspondiente que accedía a la Segunda enseñanza (de un 1 a un 2% en el siglo XIX y primeros años del XX hasta el 100% en la Educación Secundaria Obligatoria o el 45% que estudian bachillerato en la actualidad) condiciona poderosamente las reformas de 1970 y 1990 a las que me referiré con algún detalle más adelante. Ambas reflejan, también, la voluntad de incorporar cambios pedagógicos de mayor alcance. Por lo demás, la mayoría de las reformas se explican sólo por el malestar con los planes anteriores, sin que el fervor reformador se tradujera en modificaciones sustantivas en la práctica.

*Lo que cambia en el bachillerato, una y otra vez: ¿Cuántos años de duración? La estructura ¿Unificado o en ciclos? ¿Letras o ciencias?*

Cualesquiera que fueran los motivos, los *cambios* afectaban a la estructura del modelo (unitario o dividido en dos ciclos), al peso en los planes de estudio de determinadas materias (clásicos versus modernizadores), al carácter de los exámenes (de curso, de grado, de fin de estudios) y a la propia duración de la Segunda enseñanza (entre 5 y 7 cursos). La persistencia de algunos debates y la vuelta, una y otra vez, a fórmulas abandonadas antes dicen mucho sobre la falta de una “cultura” del bachillerato, es decir, de un depósito propio de valores y prácticas que deberían regir la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa educativa, por un lado, y sobre las imprecisas expectativas de la sociedad sobre sus funciones, por otro. En definitiva son indicadores de su falta de identidad.

A partir de su ingreso, normalmente a los 10 años cumplidos, los estudiantes cursaban la Segunda enseñanza durante cinco años —planes de 1861 y 1880— siete —en los de 1934 y 1938— y seis en los demás. Es decir, entre los 8 ó 9 años (el plan de 1880 suprimió la exigencia de 10 años para el ingreso) y los 13 ó 14, en el primer caso; en tanto que, en 1934 y 1938, habrían de hacerlo entre los 10 y los 17. Una diferencia de edad de los estudiantes que, sin embargo, no tenía otra repercusión curricular que el número de materias cursadas, mayor, claro, en el segundo caso.

En la polémica sobre la organización *unitaria* o su división en dos ciclos, el *carácter unitario* casaba mejor con su función preparatoria para estudios universitarios. De ahí que fuera la fórmula preferida por los planes que insistían más en esta finalidad (los de 1847, 1861, 1880, 1898, 1901, 1903, y 1938), aunque acarrearla la frustración y la pérdida de tiempo de quienes al cabo de tantos años no hubieran concluido los estudios. La *división en ciclos* presuponía, en cambio, la existencia de otras posibles motivaciones para estudiar un primer ciclo (Elemental, Estudios generales, Primer ciclo) que ofrecía una titulación intermedia a quienes no quisieran o no pudieran cursarlo en su totalidad. Mientras, el segundo ciclo (de Ampliación, Preparatorio, Universitario, Superior) mantenía su vocación propedéutica. Esta fórmula de ciclos es la de los planes iniciales (1836, 1845 y 1852) y la preferida a partir de 1926, con la excepción señalada de 1938.

La prolongación de la escolaridad obligatoria a los 14 años, primero (1970), y a los 16, después (1990), planteó esa alternativa desde una perspectiva diferente. Y complicó,

como veremos, su ordenación entre los reclamos opuestos de la enseñanza obligatoria y de la universidad. Y, sin embargo, este cambio sustancial no se ha traducido en una transformación paralela de su concepción.

Por lo demás, la división en *Ciencias y Letras* canalizó durante mucho tiempo las preferencias, y la preparación, de los estudiantes que aspiraban a entrar en la universidad. Pero a medida que las carreras universitarias se especializaban, y al tiempo que se disparaba la demanda de bachillerato y de estudios universitarios, se consolidó un curso específico de preparación para el ingreso en la universidad (en 1957 el Curso Preuniversitario, en 1970 el Curso de Orientación Universitaria —COU—) a los que se añadía una prueba específica de madurez o de acceso a la universidad. Pese a unos comienzos prometedores, este curso acabó por convertirse en un año más del bachillerato (Muñoz Vitoria, 1993).

### ***¿Bachillerato clásico o bachillerato útil?***

*Una polémica permanente entre clásicos y modernos. El bachillerato clásico y sus proclamadas virtudes en orden a la preparación para los estudios universitarios.*

La *polémica sobre el carácter clásico (humanístico) o moderno (científico)* de la Segunda enseñanza la ha perseguido desde su mismo origen sin que una propuesta equilibrada entre ciencias físicas y matemáticas, literatura y artes y ciencias morales y políticas, como la formulada en el proyecto de decreto de la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes de Cádiz, de 7 de marzo de 1814<sup>5</sup>, tuviera nunca el respaldo de las dos sensibilidades contrapuestas. Tras la polémica latían, claro, distintas concepciones de la etapa. Y, desgraciadamente, como ha señalado Viñao (1982), la polémica “*se apoyaba más en estereotipos, prejuicios y exclusivismos que en un análisis desapasionado y realista del problema*”.

Los defensores del carácter “clásico” entendían que este enfoque era más coherente con la finalidad propedeútica, especialmente en una época en que los estudios universitarios eran, básicamente, el Derecho, la Filosofía y la Teología, y más adecuado para la formación de las clases dirigentes:

las lenguas antiguas serán siempre, por más que se diga, el fundamento de la literatura y de los buenos estudios: sólo ellas saben comunicar ese amor a lo bello, ese don de la armonía, esa sensibilidad exquisita y ese gusto perfecto sin cuyas cualidades toda producción del ingenio es deforme. Además de esto, los libros de la antigüedad tienen otra ventaja: el servicio que hacen a la juventud no es solamente literario, sino también moral y filosófico: suministran al paso multitud de conocimientos útiles; presentan ejemplos de ínclitos hechos

<sup>5</sup> La definición de la Segunda enseñanza incluía tres componentes: las ciencias físicas y matemáticas (Matemáticas puras, Física general, Mecánica elemental, Historia natural, Botánica aplicada a la agricultura, Química y mineralogía aplicada a las artes y oficios), la literatura y las artes (Gramática española, Lengua latina, Literatura, Historia, Geografía, Dibujo natural y Geometría descriptiva) y las ciencias morales y políticas (Moral y derecho natural, Derecho político y constitución, Economía política y estadística). El dictamen se apoyaba en el Informe de Manuel J. Quintana; de hecho, el mismo Quintana formaba parte de la comisión.

y grandes virtudes [...] elevan el alma, engendran la heroicidad, despiertan nobles afectos y la moral y la virtud recogen en su lectura las más sanas doctrinas. Por último el latín ha sido la lengua nacional durante muchos siglos [...] y sirve, en fin, a nuestra religión para celebrar el culto y consignar sus divinos preceptos<sup>6</sup>.

El plan del Ministro de Educación Nacional de Franco, Pedro Sáinz Rodríguez, añadía otras razones:

el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI...<sup>7</sup>

Eran argumentos que no se discutían. Nunca se comprobó si esos estudios cumplían las expectativas depositadas en ellos. Importaba más la creencia de que así era que el hecho de que aquellas expectativas se cumplieran. La intervención más asidua, en el debate y en el quehacer educativo, de personalidades del mundo literario o humanístico que del científico explica la pervivencia del mito y su repercusión en la opinión (Viñao, 1982) incluso en nuestros días.

*Los defensores del bachillerato "útil", sus razones y las dificultades con que han tropezado una y otra vez.*

Los defensores del carácter "útil" de la Segunda enseñanza, herederos de la tradición ilustrada, desechada la idea de Gil de Zárate que concebía los institutos como centros destinados a impartir "*cuantas enseñanzas pudieran ser necesarias a los jóvenes desde la edad de diez años hasta los veinte*", sin dejar de lado la finalidad propedéutica, propugnaban la presencia en el plan de estudios de materias científicas y su aplicación a la vida económica y social (Agricultura o Agronomía, presente entre 1880 y 1938, o Fisiología e higiene, entre 1868 y 1934), algo que casaba bien con la concepción de las clases medias como clases productoras y útiles. El mismo principio de utilidad les llevó a incorporar materias como la Gimnasia, el Derecho usual o Rudimentos del derecho (de 1868 a 1926) y la moral.

Esta visión del bachillerato hubo de enfrentar resistencias y rutinas poderosas. Antonio Viñao señaló las dificultades de partida: la ausencia de una comunidad científica tras el colapso del movimiento ilustrado en los últimos años del XVIII y primeros del XIX (en el curso 1848-49 sólo había 5 catedráticos de matemáticas en el escalafón de catedráticos propietarios de universidad) y la consiguiente falta de personal cualificado. O la peculiar desatención de los gobiernos liberales a los estudios técnicos de grado medio.

---

<sup>6</sup> Preámbulo del *Plan de estudios de 17 de septiembre de 1845* (Ministro de la Gobernación, Pedro José Pidal).

<sup>7</sup> Preámbulo a la *Ley de 20 de septiembre de 1938* (BOE, 23 de septiembre de 1938).

Los conocimientos aplicados a la vida económica y social, por su parte, no llegaron a adquirir carta de naturaleza entre las más reputadas materias académicas. No importa que las leyes propugnaran entre sus principios pedagógicos “*el adiestramiento práctico en tareas agrícolas, industriales o de artesanía*”, como la *Ley de Ordenación de la Enseñanza media, de 1953* (Art. 12), o que incluyeran, como hacía la LGE (1970), junto a las materias comunes y optativas del BUP, una actividad técnico-profesional. En la práctica, o se ignoraba el principio (1953) o se desvirtuaba el mandato de la ley (EATP en el decreto del BUP, en 1975).

El último episodio de esta larga polémica se libró en los años noventa, a partir de la LOGSE. La incorporación de la Tecnología y la desaparición del Latín como materia obligatoria en la ESO, junto a la ampliación de las modalidades del bachillerato con vistas a reforzar su carácter preparatorio, también para la FP de Grado Superior, desencadenó una batalla “por las humanidades”, estimulada esta vez desde el propio Ministerio de Educación<sup>8</sup>, de la que se hicieron amplio eco todos los medios de comunicación.

### ***¿Y los estudiantes? ¿Y los métodos? El peso de las asignaturas y los exámenes***

Las reformas que hemos anotado no alteraron nunca las bases sobre las que se asienta la Segunda enseñanza: las asignaturas, los libros de texto y los exámenes. La incorporación progresiva de porcentajes de adolescentes a los estudios medios, la práctica desaparición de los alumnos libres, la disminución del número de alumnos por aula, los progresos en las ciencias de la educación... no se han traducido en un cambio significativo de esos ejes sobre los que se mueve (¿se mueve?).

Cierto. Las referencias a la mejora de la situación de los estudiantes, como factor que motiva una reforma, aparecen frecuentemente en los preámbulos de las normas (1845, 1852, 1866, 1903, 1926 ...). Pero no pensemos en ellas como puntos de partida para articular una ordenación coherente de las enseñanzas. Eran, sólo, una coartada para justificar o atacar las reformas del momento. Díaz de Laguardia (1988) lo explica así:

la figura del adolescente, objeto de una fuerte especulación, se transforma prodigiosamente según las circunstancias. [...] cuando un ministro, independientemente de su ideología, intenta prolongar los estudios, rápidamente se sacan a relucir las virtudes de los pueblos latinos, que alcanzan una gran madurez a edades más inferiores que los pueblos nórdicos o centroeuropeos; y cuando se amplían los planes de estudios con otras materias, hace acto de presencia el peligro del *surmenage* representándose a los jóvenes estudiantes, otrora gallardos y vigorosos, como seres desvalidos, enfermizos, anémicos y fuertemente oprimidos por el peso de los estudios.

<sup>8</sup> Con fecha 21 de octubre de 1996, la Ministra Doña Esperanza Aguirre Gil de Biedma dirigió una insólita carta a los jefes de Departamento de Geografía e Historia de los institutos, a la que adjuntaba el discurso pronunciado el día 10 en la *Apertura de curso de la Real Academia de la Historia*, en el que lamentaba “el asombroso arrinconamiento de la historia”, y les animaba a expresarle su opinión al respecto.

*1970 y 1990. Dos intentos, fallidos, de cambiar las prioridades y los métodos del bachillerato: la formación de los alumnos al primer plano de las preocupaciones.*

Hay dos momentos, sin embargo, en la pequeña historia del bachillerato, en que se produce una inflexión en la monótona serie de cambios que venimos anotando. En ambos casos se intentó una adecuación de los estudios, en sus fines y en sus métodos, al alumnado al que se dirigía. Se trata de la LGE (1970), y de la LOGSE (1990) que coinciden, no por casualidad, con un incremento considerable en el número de alumnos.

Ambas fechas representan, salvando las enormes diferencias, otros tantos empeños de cambiar las bases sobre las que se venía sustentando el bachillerato (asignaturas y exámenes) para poner al alumno como objetivo central de su ordenación. Esto significaba desplazar el peso desde lo propedéutico a lo formativo. Pero, en ambos casos, este empeño digno de un debate a fondo, se presentó en los institutos como una intromisión intolerable de los pedagogos en un terreno que no requería de sus servicios. Veamos.

Los cambios estructurales de la LGE (Prolongación de la enseñanza obligatoria a los 14 años —EGB— Formación profesional reglada en tres grados, y Bachillerato Unificado y Polivalente —BUP—) iban acompañados de novedades en el plano curricular: introducía el concepto de áreas de aprendizaje llamadas a romper las fronteras rígidas entre asignaturas, sustituía los exámenes tradicionales por la evaluación continua y, en consecuencia, suprimía los exámenes de grado —las reválidas—. Desgraciadamente, el BUP del decreto (*Decreto 160/1975, de 23 de enero*, por el que se aprueba el Plan de estudios del Bachillerato) se parecía poco al modelo que pergeñaba la LGE (Puelles Benítez, 2010). Era una de sus contradicciones, el Gobierno que la desarrollaba no se había creído su mensaje y los sectores que veían positivos sus cambios no podían aceptarla como producto que era de una dictadura.

Las reformas que trajo la LOGSE han configurado el bachillerato de hoy. La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años se resolvió creando una primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de carácter comprensivo, y una segunda post-obligatoria, el Bachillerato, de dos años de duración, cuya ordenación resultaría muy condicionada por la Prueba de Acceso a la Universidad, como veremos en el punto siguiente. Tanto la ESO como el bachillerato de la LOGSE atribuían a los centros escolares y al profesorado amplias responsabilidades en el desarrollo y concreción del currículo. Lamentablemente, una retahíla de clichés (la “promoción automática”, la “diversión” en lugar del “esfuerzo”...) desplazaron el debate a asuntos ajenos al significado de aquellos cambios.

*Los exámenes y sus inalteradas rutinas han determinado las características negativas del bachillerato: academicismo y memorismo.*

Los exámenes ofrecen un ejemplo paradigmático del poder de las inercias y rutinas en el sistema educativo. A pesar de constituir uno de los rasgos más criticados y modificados del bachillerato —a ellos atribuyen las reformas de 1938, 1953 y 1970 el “memorismo” de la Segunda enseñanza— los exámenes han conservado algunos rasgos que marcan, profundamente, los hábitos de evaluar y las expectativas sociales sobre el particular.

Hay una circunstancia que condicionó todo desde el principio. Hasta los años 60 del siglo XX, entre un 30% y un 50% de los alumnos que cursaban la Segunda enseñanza lo hacían “por libre”. Los profesores de los institutos<sup>9</sup> debían examinar a sus propios alumnos, a esos alumnos libres matriculados en su centro y —durante mucho tiempo— a un número variable de estudiantes que cursaban en colegios incorporados al mismo. Desde el principio, los exámenes aparecían revestidos de una liturgia que pretendía garantizar y hacer visible la imparcialidad de los examinadores: tribunales compuestos por tres catedráticos examinaban de forma oral y con carácter público. El formalismo se extendía, también, a los alumnos oficiales.

El primer intento serio de modificar este panorama lo hizo, en 1901, el Conde de Romanones. El Real decreto que lleva su firma<sup>10</sup> se hacía eco de *“la opinión de las más respetables autoridades pedagógicas, contrarias en absoluto al sistema de exámenes vigente”* e intentaba que no constituyeran *“un acto distinto de de todos los actos escolares habituales; es necesario que sea una continuación de estos, un diálogo más de los que el catedrático debe sostener a diario con sus alumnos”*. En la práctica, las reformas quedaron reducidas a la supresión de los tribunales de tres miembros y a la eliminación de las comisiones examinadoras ambulantes. Los exámenes siguieron siendo públicos y orales. Cuando resultó materialmente imposible examinar de esa manera a las crecientes multitudes de alumnos pasaron a ser escritos, y el ejercicio escrito pasó a desempeñar el papel de “documento” que avalaba la calificación correspondiente ante posibles reclamaciones. Un carácter que prevalece todavía contra lo que pretendía el Conde de Romanones hace más de 100 años.

En resumen: asignaturas que eran un compendio de las correspondientes materias impartidas en la universidad, exámenes que reproducían, en bachillerato, las rutinas aprendidas por los profesores en su paso por el instituto y por la universidad, impermeabilidad a las corrientes pedagógicas y a las experiencias didácticas —en determinados momentos muy ricas— han configurado un sustrato de actitudes, expectativas y métodos que, a pesar de ser ampliamente contestado, han hecho de la Segunda enseñanza un nivel reactivo a cualquier modificación de esos rasgos sustantivos. De ahí la paradoja: tantos cambios en el tiempo y todo sigue prácticamente igual.

*Todo sigue igual en un bachillerato impermeable a las novedades “pedagógicas”.*

### **Las sinrazones del inmovilismo**

La evidencia de que, una y otra vez, las reformas del bachillerato terminaban por fracasar no ha suscitado, a mi juicio, un análisis que extrajera las lecciones oportunas. Que en casi doscientos años no se haya alcanzado un punto de equilibrio es una realidad que

<sup>9</sup> Durante el siglo XIX, y hasta 1922, los institutos eran 58. Llegaron a 147 durante la II República, para descender en la posguerra a 119. Entre 1960 y 1970, pasan de 119 a 647. En 1982 eran 1.033 y 3.018 en 2010.

<sup>10</sup> Real decreto de 12 de abril de 1901, implantando nuevas reformas en la enseñanza oficial.

invita a fijar la mirada en los elementos que conforman el problema en lugar de esperar una pirueta más de los reformadores de turno. Es lo que pretendo en esta segunda parte.

### ***Dos finalidades, en la teoría, una sola en la práctica***

Uno solo de los cuarenta planes que venimos citando, el de 1852, considera la Segunda enseñanza “*no como estudios generales que completan la educación, sino como medio de prepararse para las facultades mayores*”. Todos los demás han proclamado abiertamente que su finalidad se extiende también a capacitar para otros estudios y para ofrecer aquellos conocimientos que constituyen el bagaje de una persona “culto”.

Pero, la firmeza en mantener los fines no ha resuelto las dificultades para una ordenación ajustada de las enseñanzas. La descripción de dos intentos serios de reforma, lejanos en el tiempo, los de 1893 y 1970, ilustra sobre la naturaleza de esas dificultades.

En 1893, el Ministro de Fomento, Segismundo Moret, elaboró un plan para sustituir al muy criticado de 1880 y lo sometió a un debate del que da cumplida cuenta Emilio Díaz de Laguardia (1988). Para formarse una idea propia sobre la cuestión, Moret, planteó estas preguntas al Consejo de Instrucción Pública: *¿la Segunda enseñanza debía ser exclusivamente preparatoria para la vida, o para la entrada en las carreras especiales?. En el caso de que se quisiera combinar ambos conceptos —subrayo— ¿cuál sería la forma y manera de hacerlo? ¿Cuáles habrían de ser los programas?*

El 15 de marzo de 1894, el Consejo entregaba su informe. La Segunda enseñanza debía de servir como preparación para la vida, mediante una cultura general, y a la vez para el ingreso en las carreras universitarias mediante unas enseñanzas específicas, dejando al *Ministro a su libre iniciativa la forma de combinar ambas ideas* (subrayo, de nuevo, porque, como se ve, el Consejo devolvía la pelota al Ministro).

Entretanto, Moret había pasado a ocupar otra cartera y fue Alejandro Groizard, quien le sucedió, el encargado de firmar el decreto. En él, se consagraba la doble finalidad, según el dictamen del Consejo, y para atenderla dividía la Segunda enseñanza en dos períodos<sup>11</sup>: Estudios generales (4 años) y Estudios preparatorios (2 años, con dos opciones: Ciencias morales y Ciencias físico naturales). El primer período incorporaba materias educativas de signo “utilitario”, como Psicología elemental, Elementos de agronomía y nociones de las principales industrias, nociones de derecho usual, Organografía y fisiología humana.

---

<sup>11</sup> *Real Decreto de 16 de septiembre de 1894 reorganizando la segunda enseñanza.*

*Un intento de compaginar las dos finalidades del bachillerato: los diferentes papeles del Ministerio y de los profesores en ese empeño.*

En cuanto a la forma de combinar las finalidades, a que hemos aludido, el Real Decreto zanjaba la cuestión distinguiendo “con especial esmero” dos esferas de acción: la del Estado,

que ejerce su misión tutelar en la pública instrucción, para fijar el carácter, extensión, fines y reglamentación de los cuadros de enseñanza,

y la del Profesor,

a cuya libertad personal de criterio científico corresponde íntegramente la determinación de aquellos moldes legales del plan, método de construcción y exposición de la ciencia de su cometido.

El Real Decreto, cumpliendo la parte que tocaba al Estado, se hacía eco, además, de una demanda, la de que

las disposiciones que reglamenten la enseñanza oficial sean más explícitas [...] en cuanto a dejar bien establecido, dentro de su articulado, el concepto, por decirlo así, cualitativo y cuantitativo de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios.

Con él, los profesores tenían un marco que les facilitaba la atención a las dos finalidades y que les permitiría ejercitar su función en la forma que estimaran pertinente.

El decreto de Groizard, escribe Díaz de Laguardia, fue calurosamente recibido por los claustros de los institutos que se apresuraron a felicitar al Ministro; y por las principales órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza (Escuelas Pías y revista Calasancia, Jesuitas y Maristas, cuyos superiores acudieron a la casa particular del Ministro a felicitarle) y por directores de grandes colegios privados de carácter laico. En cambio, recibió un ataque furibundo de los sectores radicales del partido conservador y de los padres de familia. La Unión Católica supuso, con razón, que la Institución Libre de Enseñanza, en concreto Giner de los Ríos y Sánchez Román, había inspirado el decreto. Al año siguiente, el decreto era derogado.

Año 1970, la LGE ordenaba:

En el bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y autodominio [...] Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales (Art. 22.1).

Pues bien, el *Decreto 160/1975*, que la desarrollaba, lejos de propiciar su desenvolvimiento, se limitaba, en la parte normativa, a enumerar las materias que componen el plan de

estudios con las horas asignadas a cada una. La trastienda de su elaboración, desvelada por uno de los participantes, explica bien las razones.

La Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, invitada a participar en el desarrollo del plan de estudios, publicó un pequeño libro explicando cómo se elaboró el plan de estudios<sup>12</sup>. Convocadas por la Comisión Asesora de Programación del BUP, que elaboró un proyecto marco, se habían formado cuatro subcomisiones que trabajaron por separado estos temas: 1) Objetivos y Métodos del bachillerato; 2) Cuestiones formativas —la Asociación añadía un elocuente interrogante (¿)—; 3) Enseñanzas y actividades Técnico Profesionales; 4) Materias comunes y optativas. Esta última, como es obvio —comenta la Asociación— era la encargada de preparar la elaboración del plan de estudios.

Visto el procedimiento, el mensaje quedaba claro. Lo sustantivo del plan, tal como entendió la Asociación de Catedráticos, eran los contenidos y el horario asignado a las materias, lo demás: objetivos, métodos y formación eran pura literatura de preámbulo. Y en el contenido del plan pesaban mucho la corporación y la academia. En efecto, los programas de las materias eran elaborados, por separado, por especialistas en las materias correspondientes, siguiendo, exclusivamente, los planteamientos epistemológicos de cada una, sin una referencia al plan en su conjunto y menos a las capacidades e intereses de los adolescentes que las cursarían.

*La imposible articulación del BUP: objetivos y métodos por un lado, asignaturas y contenidos por otro.*

La contradicción entre fines y contenidos no ha ayudado nada a esclarecer la función educadora del profesorado de bachillerato. Un sector minoritario, atento a los fines del legislador, se identifica con ellos porque los asocia a su oficio de educador, pero la presión de unos programas recargados que todos sus alumnos deben de conocer para superar los exámenes de grado, o de acceso a la universidad, se presenta como un obstáculo a esa labor. Otro sector, mayoritario, enfoca su trabajo según el modelo que vivió en el instituto y en la universidad. Su preocupación es el nivel de conocimientos que adquieren los alumnos de “su” asignatura<sup>13</sup>. Esta disparidad de formas de entender la profesión se traduce, con frecuencia, en desacuerdos en las reuniones de departamento y en las juntas de evaluación. Y se manifiesta en la permanente polémica sobre el “ser” del profesor de bachillerato.

### ***La absorción del bachillerato por las Pruebas de Acceso a la Universidad***

Con las últimas reformas (LOGSE y LOE) en la Segunda enseñanza se reafirma el carácter educativo de la primera etapa (ESO), y es el bachillerato, reducido a dos cursos

<sup>12</sup> Comisión de estudios de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto. *Un plan de estudios para bachillerato y COU*. Madrid 1974.

<sup>13</sup> La “propiedad” sobre la asignatura viene de lejos y de la propia norma. El artículo 97 del *Plan de 1845* establece: “se llamarán catedráticos *los que hayan obtenido la propiedad de una asignatura*”.

y muy condicionado por las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), el nivel que hereda más claramente las contradicciones del pasado.

El R.D. de enseñanzas mínimas<sup>14</sup> ordenaba muchas cosas: a las administraciones educativas encargadas de completarlas, que fomenten la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y favorezcan el trabajo en equipo y la actividad investigadora de los profesores a través de su práctica docente (Art. 6º); a los centros, que completen y desarrollen el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares con objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que respondan a las características de los alumnos (Art. 7º); y a los profesores, que favorezcan la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación (Art. 13, 2). Lógicos y coherentes propósitos a la luz de las finalidades perseguidas.

El problema era que la prueba de acceso, general y uniforme en toda España, como requisito imprescindible para acceder a la universidad, que establecen la LOGSE (Art. 29.2), y sobre todo la LOE (Art. 38,3), relegaba los mandatos del Real Decreto a la categoría de los buenos deseos y convertía, de hecho, un bachillerato que se presumía para alumnos muy diversos, en un COU de dos años, en un ciclo destinado a preparar a los alumnos para las PAU.

Tras la prueba de acceso subyace la creencia del Gobierno de España, y de amplios sectores de opinión, en la necesidad de una prueba externa, con una estructura común a todos los territorios, que sirva de homologación y contraste de los doce años de escolaridad en los que no existe ninguna. El documento que publicó el Ministerio con ocasión del debate de la LOGSE<sup>15</sup> planteaba con claridad esa conveniencia. Y la basaba en tres razones: constituiría un instrumento adecuado para la evaluación del propio sistema educativo, un modo de compensar la autonomía de administraciones educativas y centros en la interpretación del currículo y un control para la corrección de las diferencias que necesariamente se producen en la evaluación entre diferentes centros educativos. Pero el documento no se planteaba las consecuencias que una prueba de esa naturaleza tendría para el bachillerato.

*Las funciones que se asignan a las Pruebas de Acceso a la Universidad y los efectos "colaterales" de su actual articulación.*

Y las tiene, de una trascendencia que es difícil exagerar. Las PAU han condicionado totalmente la estructura del bachillerato y han supeditado el currículo, sobre todo el del segundo curso, a las necesidades de las PAU. La evolución del COU (Muñoz Vitoria, 1993) desembocó, a partir de la huelga de los estudiantes contra la "selectividad" en

<sup>14</sup> R.D 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato

<sup>15</sup> Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate. Páginas 33 y 34 Madrid: MEC 1987.

el curso 1986/7, en las cuatro opciones de la Orden de 1987<sup>16</sup>: Científico-tecnológica, Biosanitaria, Ciencias Sociales y Humanístico-lingüística vinculadas a otros tantos grupos de carreras universitarias. En ese contexto, el tándem COU-PAU se trasladó, con pocos cambios, al bachillerato regulado por el *R.D 1700/1991*. La clásica separación Ciencias y Letras daba paso a cuatro opciones: Artes, Ciencias de la naturaleza y la salud, Humanidades y Ciencias sociales y Tecnología, que las leyes posteriores (LOCE y LOE) redujeron a tres. Para completar el paralelismo, la LOE (Art. 38,3) precisaba: la “prueba tendrá en cuenta las modalidades del bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos [ya hemos visto que fue al revés, era el bachillerato el que se había adecuado a las modalidades de la prueba] y *versará sobre las materias de segundo de bachillerato*”.

Poco habría que objetar a las servidumbres derivadas de las PAU si operaran, sólo, sobre los alumnos que se preparan para acceder a la Universidad<sup>17</sup>. El problema reside en que el peaje han de pagarlo todos los alumnos, sea cual sea su horizonte al cursar el bachillerato, y que esos condicionantes dificultan o impiden la aplicación de otros criterios a la hora de seleccionar y priorizar los contenidos, el empleo de metodologías más centradas en el desarrollo de habilidades y técnicas de trabajo intelectual y, seguramente, el de otros criterios a la hora de evaluar. Las consecuencias las sufren, sobre todo, aquellos alumnos que se matricularon en bachillerato con otras perspectivas y que, posiblemente, acabarán en ese 35% de estudiantes que no lo terminan, o que no llegaron a matricularse, y se encuentran entre el 32% (2008) de jóvenes que han abandonado sus estudios después de los 16 años.

De manera que estamos dónde estuvimos siempre, en un bachillerato enfocado absolutamente hacia uno solo de sus fines, en una etapa educativa que ofrece muchas asignaturas y escasas oportunidades de formación.

### ***Entre la Primaria y la Universidad: los “malos modelos” de la universidad***

La Segunda enseñanza, como un nivel de formación distinto de la enseñanza primaria y de la universitaria, adquirió carta de naturaleza entre 1836 y 1845. Vinculada en principio a los estudios universitarios<sup>18</sup>, la creación de institutos con entidad propia conduciría pronto a su separación definitiva de la universidad. Pero la no dependencia administrativa no significó la ruptura de una relación peculiar que se ha mantenido hasta el presente con diferentes grados de intensidad.

---

<sup>16</sup> Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, EETTSS, y Colegios Universitarios. (BOE de 7 de septiembre).

<sup>17</sup> El artículo 16 del *R.D 1892/2008*, de 14 de noviembre, regula las competencias de Comisión organizadora de las PAU, entre ellas la de concretar los criterios de calificación y la ponderación de cada una de las cuestiones de cada prueba.

<sup>18</sup> “La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituyen juntas la Facultad de Filosofía...” (Art. 8º del plan de estudios de 1845).

Era evidente, para los liberales de la época, el vacío que quedaba entre la escuela y la universidad. No lo era tanto la forma de llenarlo y el problema se resolvió estirando hacia abajo el modelo universitario al que habrían de acomodarse niños de 9 ó 10 años que, tras superar un examen de ingreso y abandonar abruptamente la escuela primaria, se incorporaban a los institutos. Y con el modelo vinieron los defectos inherentes al mismo.

Tres factores han marcado a fuego la impronta universitaria en los institutos y han determinado una poderosa atracción de la secundaria hacia la universidad y una obsesión por imitar o reproducir aquel modelo. Veámoslo.

*La universidad forma al profesorado de bachillerato y este reproduce, en los institutos, los contenidos y los métodos aprendidos en la universidad.*

La formación de los profesores de bachillerato, tanto en los conocimientos necesarios para la obtención del título de licenciado en las especialidades requeridas para el ejercicio profesional, como en la formación pedagógica exigida (Institutos de Ciencias de la Educación, Certificado de Aptitud Pedagógica, Máster para la docencia en Secundaria) ha corrido siempre a cargo de la universidad. Y su falta de atención a las necesidades de formación del profesorado ha sido proverbial. Ha ignorado durante mucho tiempo el hecho de que el profesorado de bachillerato salía de una docena de carreras de Ciencias y de Letras y que, especialmente en las de letras, constituía la salida de la mayoría de sus titulados. Pues bien, los planes de estudio de esas carreras no sólo ignoraron cualquier complemento pedagógico y didáctico para quienes pensaban seguir esa opción profesional, sino que en la progresiva especialización de sus contenidos abandonaron los estudios comunes (los dos primeros cursos de la vieja especialidad de Filosofía y Letras) tan necesarios a un profesor de bachillerato<sup>19</sup>.

El segundo factor es su peso determinante en la definición de los programas de las asignaturas y —más sutilmente— en la configuración de los planes de estudio. En efecto, las materias que integran el bachillerato son un compendio de las homólogas de la universidad, con sus correspondientes servidumbres. Por ejemplo, esta que el Libro blanco de la LGE señalaba en 1969:

Uno de los más típicos defectos de la Universidad española lo constituye el escaso contenido práctico de las enseñanzas que imparte. En la inmensa mayoría de los casos, en efecto, se limita a transmitir conocimientos teóricos y descuida el análisis de casos reales, la historia clínica, la experiencia de laboratorio o el tratamiento de los graves problemas que conmueven a la conciencia contemporánea<sup>20</sup>.

Finalmente, esa influencia se ha ejercido, y se ejerce, a través de los tribunales de reválida o Grado —antes— y de las PAU —ahora mismo— que eran y son presididos y formados —

<sup>19</sup> Durante mucho tiempo, esa influencia se extendió a la selección del profesorado a través de la presidencia y composición de los tribunales de oposición al cuerpo de Catedráticos de Instituto (Presidente y dos miembros más de los cinco que componían el tribunal).

<sup>20</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa*, p. 97.

en parte— por profesores de universidad. Hasta la LGE (1970) los títulos de bachillerato superior eran expedidos por el rector de la universidad. Las reiteradas quejas “*ante el continuo descenso de nivel que se observa en las nuevas promociones*” o por “*lo mal preparados que llegan los alumnos a la universidad*” nunca han venido acompañadas de un pronunciamiento de la institución sobre cuáles deberían de ser las capacidades y los conocimientos exigibles a quienes desean acceder a sus aulas. Es más, no suele haber correspondencia entre las quejas, expresadas a menudo en términos de falta de madurez “no saben discurrir” “escriben mal”, y las demandas planteadas siempre en asignaturas que hay que cursar.

Pese al poder de seducción de la universidad, ha habido siempre un sector que consideraba que no era ese el modelo adecuado para la educación de niños y adolescentes desde los diez años. Lo expresaba claramente, en 1919, la Institución Libre de Enseñanza respondiendo a una consulta oficial del Consejo de Instrucción Pública. Esta era su propuesta:

*Un modelo diferente para el bachillerato: el carácter formativo de la primaria aplicado a las características y necesidades del alumnado de ese nivel educativo.*

fundir, hasta donde fuera 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 educadores [...] acabar con los restos universitarios que tiene nuestra segunda enseñanza y convertirla al tipo de escuela primaria.

Porque, aclaraba:

cuando se habla de universitario, se quiere decir *mal universitario*. A saber: programa de asignaturas sueltas, estudiadas solamente durante uno, o a lo más dos años; lecciones y explicaciones en forma de conferencia o discurso durante una hora y aprendizaje de memoria en libros de texto; poco tiempo de comunicación del profesor con los alumnos, y casi ninguna relación con ellos fuera de clase; falta de larga permanencia de los mismos en el local; de recursos educadores y de locales a propósito para realizar esta obra<sup>21</sup>.

Es muy significativo que fuera un grupo selecto de profesores universitarios (F. Giner de los Ríos, B. Cossío...), que pasaron de la universidad a enseñar a niños y adolescentes, el que promoviera y practicara un giro semejante en la Segunda enseñanza. Su influencia no se limitó al círculo minoritario y elitista de la ILE sino que inspiró la magnífica experiencia del Instituto Escuela, primero en Madrid, desde su creación por el Ministro Santiago Alba

21 “La segunda enseñanza y su reforma” Informe de la ILE al Consejo de Instrucción Pública en 1919. *Boletín de la ILE* (tomo XLIII, p.97-105).

(*Real Decreto de 10/05/1918*) y, desde 1932, en las ciudades de Barcelona, Valencia y Sevilla<sup>22</sup>.

### ***El profesorado como parte del problema, y de la solución***

*El profesorado de bachillerato está condicionado por una deficiente formación pedagógica y por los planteamientos contradictorios del currículo de la etapa.*

¿Y el profesorado? Parece que en la permanente insatisfacción en (y con) el bachillerato algo tendría que ver (y que decir). Y, sin embargo, especialmente en los últimos años, el profesorado se ha instalado fuera del problema y ha pasado a considerarse y a ser considerado por sus órganos de representación, por los intelectuales y comentaristas, que se asoman al problema desde los tópicos al uso, como víctima y no como parte del problema y, sobre todo, de la solución.

En 1964, (*Enseñanza Media*, versión 1957) Mariano Rubio escribía:

La enseñanza media quizás se lleve el palmarés de mala. Con muy contadas excepciones, los centros de enseñanza media son incapaces de dar a los alumnos una formación intelectual aceptable. Los estudios están enfocados como un mero ejercicio memorístico. Sobre todo, el castellano y las matemáticas, que debían formar la base de las enseñanzas, se enseñan, en general, pésimamente<sup>23</sup>.

Es poco probable que los profesores de castellano y de matemáticas se sintieran responsables de esa situación. En un estudio sobre la calidad de la enseñanza en el bachillerato (ahora versión BUP, 1975), Torres Albero (1988) escribe:

A pesar de la negativa valoración de la formación que recibieron, los profesores no creen [...] “que en ellos estén los problemas más importantes de la escuela, sino que prefieren señalar como tales la escasez de medios económicos, la falta de interés de padres y alumnos y la baja preparación de estos últimos”. Estas respuestas darían cuenta “de la ausencia de una tensión profesional que situara su propia acción (central dentro del proceso educativo) como responsable en parte, ya por activa, ya por pasiva de la inhibición educativa”.

Este tipo de percepciones no han cambiado en el bachillerato posterior. Mariano Fernández Enguita (2009) señalaba:

La menor observación sobre una eventual responsabilidad individual o colectiva del profesor en el desorden escolar, los malos resultados académicos, la contracultura adolescente o la decadencia de la escuela pública se enfrentará enseguida a su descalificación como argumento neoliberal o privatizador, ataque contra la escuela pública, generalización injustificada, desviación respecto de los verdaderos problemas... y así hasta mil banalidades.

22 Luis PALACIOS: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid: MEC, 1988. Una estimación de la importante labor realizada por el Instituto-Escuela en la formación de profesores puede verse en Viñao (2009).

23 “La enseñanza en el Plan de Desarrollo” en *Cuadernos para el Diálogo*, nº 7. Abril 1964.

Desde dentro del profesorado, Julián Moreiro, catedrático de instituto en ejercicio, ofrecía en las páginas de *Participación educativa* (Moreiro 2009, 2010) un punto de vista más matizado sobre este asunto que recoge el sentir de un sector nada desdeñable del colectivo:

Resulta molesta [...] la condescendencia con que se considera al profesor. Porque esta condescendencia implica un paternalismo “que nace —como todos— de un menosprecio clamoroso y paradójico: el profesorado no tiene ningún pito que tocar en el problema, no puede mejorarlo ni empeorarlo, no merece la pena, pues, pedirle cuentas”. Y los profesores cometen el error “de dejarse ganar por la autocompasión, como creo que está ocurriendo, en vez de delimitar nuestra responsabilidad y asumir las consecuencias de lo que hacemos y de lo que no hacemos, ejercicio imprescindible para dignificar el trabajo”.

La condescendencia de los espectadores y la autocompasión de los actores no ayudan, desde luego, a esclarecer las razones que hacen del profesor una víctima “del sistema”, ni las responsabilidades concretas que tiene en esa deficiente situación. Cierto. Hay algunos aspectos clave, que aquí sólo puedo reseñar, que colocan al profesorado de bachillerato en una situación muy difícil: la contradicción endiablada a que he aludido —se le encomienda el logro de unos objetivos educativos ambiciosos y se le emplaza, al mismo tiempo y con más énfasis, a que explique programas inabarcables de los que sus alumnos han de dar cuenta en exámenes externos— y el irresponsable descuido de su formación inicial —y de su inserción profesional—, tantas veces denunciado, especialmente en lo que atañe a su dimensión pedagógica y práctica (Esteve, 2009).

Pero hay otros factores en que concurren irresponsabilidad administrativa, acción sindical y acomodo del profesorado a unas fórmulas poco exigentes que conducen finalmente a la insatisfacción profesional y a la frustración. Me refiero a una descuidada, rutinaria y poco razonable gestión del tiempo escolar (sistema de cómputo horario del profesorado y distribución rígida de las actividades, jornada “intensiva”...) y del personal de la educación (sistemas de selección y retribución, profesores en “expectativa de destino” durante más de quince años, ausencia de cualquier mecanismo de acogida a los nuevos profesores, criterios de promoción basados fundamentalmente en la antigüedad...) que refuerzan el carácter “universitario” de los institutos en el sentido que la ILE atribuía a este calificativo, se compadecen mal con las necesidades educativas de los adolescentes y dificultan el compromiso de muchos profesores con la institución en la que trabajan (Fernández Enguita, 2009). A ello ha contribuido, también, una acción sindical atenta a conseguir complementos “generalizados” y horarios reducidos, a defender “al colectivo” con un concepto de compañerismo tras el que se amparan muchas veces actitudes individuales de incompetencia y de irresponsabilidad.

En este punto es donde se produce la complicidad del profesorado: horarios cómodos que proyectan los intereses vitales fuera de su trabajo, “profesionalidad” circunscrita

*Su ejercicio profesional se ve limitado, además, por el individualismo y la falta de estímulo y control de su trabajo.*

a “mi asignatura”, descuido del trabajo en equipo y refuerzo del individualismo como rasgo definitorio de la profesión. Aquí es, también, donde se fragua la insatisfacción. El individualismo se convierte en aislamiento ante las dificultades, y la falta de exigencia y de control en el desempeño del trabajo en una fuente de frustración y desmotivación, como ponía de manifiesto el informe TALIS de la OCDE<sup>24</sup>.

## Conclusión

La insatisfacción permanente en, y con, el bachillerato perdura. Y, como siempre, las miradas se dirigen a los responsables políticos esperando de ellos una reforma más que aporte el equilibrio que han sido incapaces de lograr las anteriores.

Pero el somero repaso a la historia de los planes de estudio del bachillerato que acabamos de hacer nos enseña algo. Apenas la reforma de turno quedaba plasmada en la Gaceta, o en el BOE, comenzaba a plantearse la necesidad de la siguiente. Encarnación González (1988), al estudiar el dilema en que se debate el bachillerato —¿continuación de la enseñanza general? ¿preparación para la universidad?— durante el reinado de Alfonso XIII, da esta elemental y expresiva explicación “*las reformas serán aceptadas o no según el concepto que de la segunda enseñanza se tenga*”.

Por eso, si el análisis aquí hecho sobre los problemas de fondo de la Segunda enseñanza tuviera algún sentido, ése sería que reformar sin actuar sobre ellos es modificar algo pero sin cambiar nada. Hacerlo de verdad requeriría, en primer término, consensos laboriosos entre instituciones, corporaciones y personas dispuestas a anteponer las necesidades educativas de los adolescentes de hoy a sus intereses ideológicos, corporativos o personales. Y después, determinación y mucho trabajo.

Una primera impresión, cuando se piensa en la actual organización del Estado español, es de desánimo. El remedio a los males de la Segunda enseñanza se presenta difícil ante la fragmentación de las competencias y responsabilidades (Ministerio, universidades, y Comunidades Autónomas; sindicatos). Y, sin embargo, si miramos al pasado, encontraremos que los problemas han subsistido con gobiernos democráticos de distinto signo político, con gobiernos autoritarios y dictaduras, con sistemas centralistas, autonómicos y hasta federales. El problema no es ese.

Tal vez, el remedio haya que buscarlo en escalones inferiores, y en tiempos diferentes de los marcados por las convocatorias electorales. Y aquí es dónde tiene sentido analizar experiencias concretas de institutos que funcionan muy bien, y volver sobre la

<sup>24</sup> En el estudio TALIS de la OCDE, más de un 60% de los centros, según los profesores españoles, no tienen programa ninguno de formación ni orientación inicial. TALIS (OCDE) 2009. M<sup>o</sup> Educación, pp. 18 y 27.

experiencia del Instituto-Escuela, y quizás también sobre las reformas experimentales realizadas en los años ochenta a las que me he referido.

Y sacar las consecuencias oportunas ■

### Referencias bibliográficas

DÍAZ DE LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza media en España 1875-1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE, MEC.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): “La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias”. En PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GONZÁLEZ, E. (1988): *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universidad Española.

LORENZO VICENTE, J. A. (2003): *La Enseñanza media en la España franquista (1936-1971)*. Madrid: Editorial Complutense.

MEC: *Ley general de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, 1976. *LOGSE ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo y normativa complementaria*. Madrid, 1993. *Ley Orgánica de educación (LOE)*. Madrid, 2006.

MUÑOZ VITORIA, F. (1993): *El sistema de acceso a la universidad en España: 1940-1990*. Madrid: CIDE, MEC.

PÉREZ GALÁN, M. (1975). “El bachillerato en España”. En *La enseñanza en España*, Col.Lectiu d'educacio. Madrid: Alberto Corazón-editor. Serie hoy.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea*, 5ª ed. Madrid: Tecnos.

TORRES ALBERO, C. (1988): “La calidad de la enseñanza en el bachillerato. Un enfoque sociológico”. *Revista de Educación*, núm. 286.

UTANDE IGUALADA, M. (Introducción y recopilación) (1964): *Planes de estudio de Enseñanza media (1787-1963)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.

UTANDE IGUALADA, M. (1982): “Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)”, *Revista de Educación. La reforma de las enseñanzas medias*. núm. 271.

VIÑAO, A. (1975): “Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas” *Revista de Educación*. Monográfico.

— (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

- (2007) "Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto". *Revista de Educación*. Número extraordinario en el centenario de la JAE.
- (2009): "La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente". En PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (Coord.): *Profesión y vocación docente*. Presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva.

#### **Breve currículum**

**Patricio de Blas Zabaleta.** Catedrático de Instituto de Geografía e Historia (1969 a 2007). Ha desempeñado el cargo de Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación entre 1983 y 1987 y entre 1992 y 1996. En la actualidad es Consejero y Vicepresidente del CEE.



## El bachillerato: pasado, presente, futuro

**Antonio Viñao Frago**

*Universidad de Murcia*

**Sumario:** 1. Una previa historia conceptual. 2. La génesis del bachillerato y la configuración del sistema educativo español. 3. Sistemas educativos: procesos y tendencias o fuerzas internas. 4. Un presente capitidismuido. 5. Un futuro incierto.

### Resumen

En este texto se efectúa, primero, una historia conceptual de los términos bachillerato y bachiller que muestra su filiación u origen universitario, y la incorporación tardía a los diccionarios de la Real Academia de la Lengua Española de las acepciones ligadas a la configuración en el siglo XIX del bachillerato como un nivel educativo con naturaleza o entidad propia, aunque con un carácter propedéutico en relación con la universidad. Después se exponen, de modo sumario, la génesis y evolución posterior del bachillerato en el sistema educativo español, enfatizando el papel clave de la reforma de 1970 por lo que se refiere a la ruptura de la originaria estructura dual de dicho sistema, así como las fuerzas o tendencias que se generan, desde una perspectiva general, en los sistemas educativos. Tomando como base dichas fuerzas o tendencias, con sus correspondientes tensiones, seguidamente se muestra el carácter residual del bachillerato en un sistema, como el actual, en el que esta etapa o modalidad educativa de la educación secundaria se ve constreñida por la generalización del proceso escolarizador hasta los 16-18 años, al tiempo que la universidad, centrada en sí misma, se desentiende de un nivel educativo, hoy en peligro de extinción, que en su origen fue una creación o necesidad suya.

**Palabras clave:** educación secundaria, bachillerato, enseñanza media, segunda enseñanza, sistemas educativos, España, siglos XIX-XX.

### Abstract

This text provides a conceptual history of the terms “bachillerato” and “bachiller”, explaining its academic university origins, and the late incorporation into the dictionaries of the Royal Academy of Spanish Language of the meanings related to the 19th configuration of the baccalaureate as an educational, albeit a university-preparatory level, with its own nature

and entity. Then, the genesis and further evolution of the baccalaureate in the Spanish educational system are tackled, emphasizing the key role of the 1970 reform as regards the breakup of the first dual structure of the above system, as well as the internal forces and tendencies that, from a general point of view, arise within the educational systems. On the basis of these forces and tendencies, and their respective tensions, the residual nature of the baccalaureate in such an educational system as the current one is dealt with. An educational system in which this educational modality of secondary education is constrained by the generalization of the schooling process, while the university, only centred on itself, totally disregards this educational level, today endangered, which was originally one of its creations and needs.

**Keywords:** secondary education, baccalaureate, educational systems, Spain, 19th-20th centuries.

### Una previa historia conceptual

Sea porque la historia de los conceptos está, con razón, desde hace algún tiempo de moda; sea porque en los últimos años, cuando me planteo estudiar un tema, una de las primeras cosas que hago es consultar las distintas acepciones de las palabras clave a analizar en relación con el mismo, desde el primer diccionario de la Real Academia Española, el llamado “de Autoridades” (1716-1739), hasta el presente; sea, en fin, porque la conocida tardanza en incluir en el diccionario “oficial” los neologismos —nuevas palabras o significados— no empaña el interés que, como se verá, tiene una tarea de este tipo, el hecho es que el análisis de las variaciones en el tiempo del significado del término bachillerato, y de otros términos afines, constituye una buena introducción al tema objeto de este artículo. En éste, como en otros casos, “la etimología” constituye “un modo de argumentación de alto valor persuasivo” que cumple “una potente función de estrategia argumentativa” (Castello y Mársico, 2005: 18 y 19).

Por de pronto, el actual significado académico de la voz “bachillerato”, claramente deudora del pasado, no parece corresponder a su realidad. En efecto, en su versión más reciente, el diccionario de la Real Academia define al bachillerato, en su primera acepción, como aquellos “Estudios de enseñanza secundaria que preceden a los superiores”, y en su segunda acepción como el “Grado o título académico que se obtiene al concluir dichos estudios”. Ambas acepciones modificaron en la edición de 2001, poniendo en parte al día, las que figuraban desde el diccionario de 1924—“Grado de bachiller” y “Estudios necesarios para obtener dicho grado”—, que, a su vez, había ampliado las acepciones más estrictas de los diccionarios de 1869 —“El grado de bachiller”— y 1780 —“El grado y ejercicio de bachiller”— que fue el primero en el que figuró la voz “Bachillerato”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>La voz “bachillerato” aparece asimismo en el *Diccionario Castellano con las Voces de las Ciencias y Artes y sus correspondientes en las 3 lenguas francesa, latina e italiana* del jesuita Esteban de Terreros y Pando, publicado en los años 1786-1793 pero comenzado a escribir antes de 1750 y concluido en 1765 (Corominas y Pascual, 1980, I: 450 y LXIII).

*Las dos acepciones “oficiales” de “bachillerato” son deudoras, en parte, del pasado. Responden a una situación que fue desde su creación, y hasta fechas recientes, la habitual: el bachillerato era la única vía de acceso a la universidad.*

La edición de 2001 del diccionario de la Real Academia puso al día, como he dicho, el significado del término bachillerato al calificarlo como “Estudios de enseñanza secundaria que preceden a los superiores”. Unos “estudios” más entre otros, los de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional, que también forman parte de dicha enseñanza. Pero lo hizo sólo en parte. Más correcto hubiera sido decir “Estudios de enseñanza secundaria que usualmente [o normalmente, comúnmente, tradicionalmente] preceden a los superiores”, pues, como es sabido, también puede accederse a los estudios superiores desde la formación profesional o, incluso, a través de las pruebas para mayores de 25 años, aunque estas dos vías no sean las habituales ni las tradicionales. Lo mismo puede decirse de la segunda acepción —“Grado o título académico que se obtiene al concluir dichos estudios”—, ya que incluye también el título o grado que se obtiene al finalizar los ciclos de formación profesional. En síntesis, las dos acepciones “oficiales” son deudoras, en parte, del pasado. Responden —repito, en parte— a una situación que fue desde su creación, y hasta fechas recientes, la habitual: el bachillerato era la única vía de acceso a la universidad. Como afirmaba Giner de los Ríos en 1897, la única finalidad académica de la “segunda enseñanza” —léase bachillerato— era propedéutica: preparar a “un grupo social restringido” para “las carreras universitarias”. De ahí, añadía, que

no sólo se halla separada de la primera [enseñanza] 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 profesorado (Giner de los Ríos, 1924: 17).

No menos reveladora de un pasado que sigue estando ahí, en el presente, es la historia “oficial” de la voz “bachiller”. En su edición más reciente el diccionario de la Real Academia incluye cuatro acepciones. De la primera —“Persona que ha cursado o está cursando los estudios de enseñanza secundaria”—, presente sólo a partir del año 2001, puede afirmarse lo ya dicho en relación con la voz “bachillerato”: supone una actualización parcial de su significado. Parcial porque, como es obvio, se puede haber cursado o estar cursando la enseñanza secundaria sin haber cursado o estar cursando el bachillerato. La segunda y tercera acepción —“Persona instruida y experta” y “Persona que habla mucho e impertinentemente”—, se oponen tanto en el significado como en lo relativo a su inclusión en el diccionario de la Real Academia. Lo de “persona instruida y experta” figura desde el diccionario del año 2001, no antes. Lo de “persona que habla mucho e impertinentemente” tiene una larga presencia. Nada más y nada menos que desde el diccionario de Autoridades de 1770 en el que, de la voz “Bachillerbachillera”, se dice que “Comúnmente o por desprecio se llama así al que habla mucho fuera de propósito”<sup>2</sup>. Un significado que, junto al similar de otras voces hoy inusuales y desaparecidas del diccionario, como “Bachillería”, “Bachillerejo” o “Bachillerear”, ha

<sup>2</sup> Con la acepción “pedante” está ya en Cervantes (Corominas y Pascual, 1980, I: 450).

seguido estado presente en los sucesivos diccionarios. La cuarta acepción, la que ahora nos interesa, es de índole histórica, no actual: “Persona que ha recibido el primer grado académico que se otorga a los estudiantes de facultad”.

Esta cuarta acepción, en efecto, figuraba ya en el diccionario de Autoridades de 1726 que, a su vez, la había tomado del *Tesoro de la lengua castellana o española* de Covarrubias de 1611<sup>3</sup>. En el diccionario de Autoridades, junto a la segunda acepción —“Se llama [Bachiller] el que ha recibido el grado de Bachiller en cualquiera de las facultades que se enseñan en las Universidades o Estudios Generales”—, figuraba una primera que decía:

El primer grado que se da en las Universidades a los que han oído y estudiado alguna facultad: como Artes, Theología, Leyes, Cánones, Medicina, después de haber cursado en ellas el tiempo determinado para recibirle. Viene del Latino *Baccalaureus*, que es lo mismo que laureado con bacas, porque a los que recibían estos grados en lo antiguo los coronaban con laurel con las frutillas o bacas que lleva.

Esta acepción, sintetizada y erróneamente modificada en el diccionario de 1770 —“La persona que ha recibido el primer grado en alguna de las facultades mayores”—, no sería sustituida hasta 1843 por otra acorde con la realidad —“El que ha recibido el primer grado en alguna facultad”—, al incluir a los bachilleres de la facultad menor o de Artes, que sería justamente la que había dado origen al bachillerato. Y habría que esperar hasta 1914, cuando el bachillerato o segunda enseñanza llevaba ya unos ochenta años de existencia, para que la voz bachiller se restringiera a quienes habían “obtenido el grado que se concede al terminar la segunda enseñanza”, conservando, desde un punto de vista histórico, su acepción tradicional: “Persona que ha recibido el primer grado académico que se otorgaba antes a los estudiantes de facultad, y que ahora se concede en las de Teología y Derecho Canónico en los Seminarios”.

*Habría que esperar hasta 1914 para que la voz bachiller se restringiera a quienes habían “obtenido el grado que se concede al terminar la segunda enseñanza”.*

Las reminiscencias o huellas de ese origen universitario del grado de bachiller subsistirían todavía durante largo tiempo en los diccionarios de la Real Academia. Por ejemplo en el de 1927, al calificarse como “bachiller en artes” a quienes obtenían el grado de bachiller tras finalizar la segunda enseñanza. Una calificación todavía presente en el diccionario de 1956, que sería sustituida en 1970 por la de “persona que ha recibido el primer grado académico” —que persiste en el de 1992—, sin tener en cuenta la existencia, al menos desde 1966, del certificado de estudios primarios o considerando, tal vez, que éste no era un grado académico.

<sup>3</sup> De acuerdo con Corominas y Pascual (1980, I: 450), el uso de la voz “bachiller”, procedente del francés *bachelier* o “joven que aspira a ser caballero”, que, a su vez, procedía del latín “*baccallaris*”, aparece ya documentado a principios del siglo XV. Desde luego, ya está presente en “el primer diccionario, en sentido estricto, con el español como lengua de partida”, el *Dictionarium ex hispaniense in latinum sermonem* (¿1495?) de Nebrija y, con la acepción de “primer título de ciencia que dan en la universidades de España”, en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés de 1535 (Nieto Jiménez y Alvar Ezquerro, 2007, I: LXIV y II: 1367-1368).

## La génesis del bachillerato y la configuración del sistema educativo español

La persistencia, en esta historia entre conceptual y académica, del origen y significados de los términos bachillerato y bachiller, no es sino el reflejo, tardío y sedimentado en el tiempo, de su filiación universitaria. Una filiación presente en su génesis, ya desligado en parte de la universidad, como nivel educativo. La segunda enseñanza o bachillerato como nivel educativo fue, en efecto, una creación del liberalismo decimonónico y, como tal creación, una de las piezas clave en la formación y articulación del sistema educativo español que tendría lugar en los años 1834-1857 (Puelles, 1996 y 2010; Viñao, 2010). Un sistema educativo, como tantas veces se ha dicho, de carácter dual. Es decir, con dos mundos totalmente separados —tres si incluimos a los que quedaban fuera de dicho sistema—: la enseñanza primaria, por un lado, y la segunda enseñanza y la universidad, por otro. Al margen de estos dos mundos, que constituían la estructura básica del sistema recién configurado, existían, bajo el cajón de sastre de “enseñanzas especiales”, una serie de estudios de índole profesional de nivel medio y superior. De este modo, el bachillerato o segunda enseñanza se creó como la única vía de acceso legal a la universidad, aunque en bastantes casos, como ha demostrado Carles Sirera en un reciente estudio, no todos los que finalizaran sus enseñanzas obtuvieran el título de bachiller, ni todos los bachilleres accedieran después a la universidad (Sirera, en prensa). Una vía, además, restringida a una reducida elite masculina que, por lo general, nunca coincidía en las mismas aulas con quienes cursaban en todo o en parte la enseñanza primaria, ya fuera por asistir a centros privados o a las escuelas preparatorias de los Institutos de segunda enseñanza desde los 5 o 6 años hasta su ingreso en el bachillerato a los 9 o 10 años, ya fuera por educarse, en esas edades, con preceptores privados y en su domicilio.

Si en lo dicho, y en su configuración inicial, el sistema educativo español no se diferenció básicamente del de los países de su entorno, no sucedió así en su evolución posterior. En España, pese a los intentos de los reformistas krausistas en 1868, y de Romanones en 1901, de crear un bachillerato “moderno” o “técnico” —algo ya existente, por ejemplo, en Francia y Alemania desde la segunda mitad del siglo XIX— junto al clásico o tradicional, habría que esperar a 1949 para que apareciera, y con escaso éxito, un bachillerato laboral. Asimismo, en España tampoco puede hablarse, hasta finales de la década de los 60 del siglo XX, del desarrollo de una enseñanza primaria superior con entidad propia y suficiente fuerza, que finalizara con un título o grado académico, como había tenido lugar en Francia desde finales del siglo XIX. De ahí que fracasaran, en 1930 y 1966, los intentos legales de establecer una vía de acceso desde la enseñanza primaria al tercer curso de bachillerato.

*En España habría que esperar a 1949 para que apareciera, y con escaso éxito, un bachillerato laboral.*

Aunque en 1949 se creara el ya mencionado bachillerato laboral, y aunque en 1955 la Ley de Formación Profesional Industrial estableciera tres nuevos períodos formativos

*La ruptura del sistema dual en España no tendría lugar, de forma clara y efectiva, hasta la Ley General de Educación de 1970.*

desde los 12 a los 19 años —preaprendizaje, oficialía y maestría—, puede afirmarse que, tanto de hecho como legalmente, la ruptura del sistema dual en España no tendría lugar, de forma clara y efectiva, hasta la *Ley General de Educación* de 1970. Ello explica que las quejas, reclamaciones o lamentos de una parte del profesorado de educación secundaria por la desaparición del bachillerato tradicional, y su transformación en lo que es actualmente —una etapa o modalidad de la educación secundaria de dos años de duración que ya no constituye la única vía de acceso a la universidad—, se remonten en el tiempo a dicha disposición, causa y origen, a su criterio, de muchos de los males actuales de la educación secundaria y de la enseñanza en general. Unos males agravados, sin duda, por la nueva estructura del sistema educativo, y de este nivel en particular, establecida por *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990. Aclarar y analizar esta cuestión requiere, no obstante, efectuar una serie de precisiones sobre lo que son los sistemas educativos y su dinámica o fuerzas internas.

### **Sistemas educativos: procesos y tendencias o fuerzas internas**

La formación del sistema educativo español —un proceso iniciado a finales del siglo XVIII y en los primeros años del XIX, configurado a mediados del XIX y consolidado, en su forma actual, en la segunda mitad del XX— implicó, entre otras cosas y como en otros países, la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal, relacionadas entre sí y diferenciadas mediante una estructura formada por modalidades de enseñanza, niveles, etapas, ciclos y cursos, con sus requisitos de entrada, más o menos estrictos, en cada uno o en algunos de ellos, y sus pruebas y acreditaciones o grados académicos finales en algunos casos. Dicha configuración estructural generó, también como en otros países, una serie de procesos y fuerzas o tendencias internas. Entre los procesos destacan los de sistematización, inclusión/exclusión y segmentación vertical (graduación) y horizontal (existencia de ramas u opciones paralelas). Entre las fuerzas o tendencias internas, las más relevantes son la presión propedéutica de los niveles, etapas, ciclos o cursos superiores sobre los inferiores; la tensión entre cada modalidad, nivel, etapa, ciclo o curso y los que le preceden, siguen o corren en paralelo; la existencia de modalidades e instituciones modelo; y la formación de culturas académico-escolares (Viñao, 2002: 44-81). El análisis de lo que ha sido, de lo que es y de lo que puede ser en el futuro el bachillerato ha de ser efectuado teniendo en cuenta estas tendencias o fuerzas internas.

### **Un presente capitidisminuido**

En el canto XII de la *Odisea*, Circe advierte a Odiseo de que, tras lograr pasar de largo las Sirenas, sin caer bajo el hechizo de su canto, tendrá que enfrentarse a dos peligrosos escollos. En una oscura gruta de uno de ellos habita Escila, un monstruo de seis largos cuellos con una espantosa cabeza con tres filas de dientes en cada una. Si se aproxima a Escila para evitar a Caribdis —oculta en el otro escollo—, que tres

veces al día sorbe y echa agua creando un remolino que succiona las naves que a ella se acercan, entonces el monstruo devorará con cada cabeza un hombre. Odiseo debe elegir, pues, entre acercarse a Caribdis y perecer todos o a Escila, pasando lo más rápido posible, pero sacrificando seis de sus hombres. Cuando le pregunta a Circe si podrá escapar de la funesta Caribdis, y rechazar también a Escila en el momento en que intente dañar a sus seis compañeros, la respuesta es clara y terminante: ante ella no hay escapatoria o defensa alguna, y si Odiseo intenta hacerle frente, lo más probable es que se lance por segunda vez y que le arrebate otros seis hombres. Al final, Odiseo sorte a Caribdis aproximándose a Escila que devora a seis de sus hombres. Éste será el tributo que tendrá que pagar para poder proseguir, sano y salvo, su viaje hacia Ítaca.

*El bachillerato brega por conservar, en la medida de lo posible, su identidad y carácter tradicional.*

El bachillerato, habiendo pagado su tributo a Escila, sobrevive de momento sin ser engullido por Caribdis. Condenado irremisiblemente a maniobrar entre ambos escollos, brega por conservar, en la medida de lo posible, su identidad y carácter tradicional. Comprender y analizar su capitidismo presente y su incierto futuro exige situarlo en el contexto de lo ya dicho sobre los sistemas educativos y su dinámica interna; es decir, de las fuerzas o tendencias que se generan en el interior de dichos sistemas.

Todo nivel, etapa, ciclo o curso está en tensión, como acaba de decirse, entre el o los que académicamente le preceden y el o los que le siguen (o, de otro modo, con los que ocupan una posición paralela). Esta tensión existe, por ejemplo, entre la educación infantil y la primaria. Muestra de ello son las múltiples controversias sobre el paso de una a otra o acerca de los objetivos, el carácter, el currículum y la formación del profesorado de ambos niveles educativos, así como sobre la finalización de una y el inicio de la otra. Según las decisiones que se adopten en relación con dichos aspectos, hablaremos de “infantilización” —en otras épocas “preescolarización” o “parvulización”— de la educación primaria o de una “primarización” —en este caso suele decirse “academización”— de la educación infantil, como consecuencia de la presión propedéutica que todo nivel, etapa, ciclo o curso ejerce sobre el que le precede. Lo mismo puede decirse de la relación entre la educación primaria y el bachillerato. Así, había quienes, desde una perspectiva crítica, hablaban de “egebeización” del bachillerato cuando se referían a la segunda etapa de la educación general básica (EGB). Es decir, a la “entrega” o “paso” a la educación general de los tres primeros cursos del bachillerato —y de los dos años de preaprendizaje de la formación profesional— que se produjo tras la reforma de 1970. Y quienes, también desde una perspectiva crítica o no, hablan de una cierta “bachilleratización” o “academización” para referirse al proceso de introducción en la enseñanza primaria de la noción de curso académico con sus exámenes de promoción en la década de 1960 (Viñao, 2001), o a la segunda etapa de la EGB en comparación con la extinta enseñanza primaria superior; o quienes aplican hoy ambos términos, tras la reforma de 1990, a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), parte de la cual correspondía antes a la EGB y se impartía en los centros de este nivel educativo.

*La tensión que se da en el bachillerato no es solo estructural. Afecta a las culturas académicas, a la existencia de instituciones que se toman como modelo, al encaje orgánico y funcional del profesorado y a los órganos de gestión.*

Esta tensión no es sólo estructural. Afecta, por un lado, a las culturas académicas o escolares; es decir, a las formas de hacer y de pensar, a las mentalidades y prácticas del profesorado sedimentadas a lo largo del tiempo y, sobre todo, en el caso del bachillerato, a la carga “genética” o fundacional del mismo. Por otro, afecta también a la existencia de instituciones que se toman, en cada sistema educativo, como modelo a seguir por otras de la misma o de diferente índole. Y, en tercer lugar, a una cuestión no menos relevante que las dos anteriores: al encuadre o encaje orgánico y funcional del profesorado y órganos de gestión académica, administrativa y profesional de cada nivel educativo. Un punto, este último, en el que la reforma de 1970, supuso, en el bachillerato o segunda enseñanza, el inicio, completado posteriormente, de la integración de dicha gestión y de los órganos que la llevaban a cabo —inspección de enseñanza media, direcciones y equipos directivos de los institutos de bachillerato—, en los órganos de gestión del resto de las llamadas enseñanzas no universitarias: primero, en las direcciones provinciales del Ministerio de Educación, y más tarde en las Consejerías de Educación correspondientes. El resultado final ha sido la plena fusión administrativa del profesorado de la segunda enseñanza con el resto del profesorado no universitario; la regulación conjunta y uniforme, con escasas peculiaridades, de la estructura, organización y funcionamiento de los institutos con el resto de los centros docentes no universitarios; y, en definitiva, la materialización orgánica y funcional del paso desde una enseñanza considerada preuniversitaria a otra calificada, junto con otras, de no universitaria. Es decir, la pérdida, mediante el recurso a una caracterización negativa —a lo que uno no es—, de la identidad propia, aunque dicha identidad estuviera ligada previamente, a modo de apéndice propedéutico, a otro nivel educativo. Y con dicha pérdida, a la devaluación del estatus académico del bachillerato, y el de su profesorado, en el conjunto del sistema educativo.

Una simple revisión, siquiera superficial, de los distintos escritos —libros, folletos, instancias, informes, recomendaciones, reclamaciones, etc.— de buena parte del profesorado de bachillerato desde 1970 hasta hoy —tengo a la vista un buen número de ellos— muestra la existencia y persistencia de una serie de quejas o peticiones que, en síntesis, se refieren a su brevedad —tres cursos en el plan de 1975 con un curso más de orientación universitaria, y dos tras la reforma de 1990, frente a los tradicionales seis o siete cursos que hasta 1970 tuvo el bachillerato desde su creación—, así como a la necesidad de introducir un examen de ingreso y, en definitiva, a la pérdida de identidad de este tipo o nivel de enseñanza. Así mismo, son frecuentes, aunque en menor medida, las propuestas favorables al establecimiento de un bachillerato selectivo desde los 12 a los 18 años, “para todo el que quisiera (y para nadie más)” (Moreno Castillo, 2006: 53), y de una prueba final, independiente de la universidad, para la obtención del título de bachiller<sup>4</sup>. Es decir, de una prueba no diseñada, controlada o efectuada, en todo o

<sup>4</sup> Además, en el caso de que se mantenga la actual estructura y no se implante un “bachillerato largo”, hay quien pide el establecimiento de otra prueba al final de la Educación Secundaria Obligatoria —se supone que para acceder al bachillerato—, según se decía en el manifiesto. *Por una vuelta al sentido común en la enseñanza*, elaborado por Ricardo Moreno Castillo, suscrito por 3.484 profesores más, presentado el 10 de abril de 2010 en el Ateneo madrileño, y publicado en la sección de cartas al director de *El País* el 14 de junio de dicho año.

en parte, por profesores universitarios sino por profesores de bachillerato o, en todo caso, de educación secundaria, tal y como, por poner un ejemplo cercano en el tiempo, se establecía en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 2002. Una decisión, esta última, en la que, como he tenido oportunidad de decir en algún momento, se aprecia la mano de un determinado sector de ese profesorado de educación secundaria conocido como la “promoción de 1977” (Estruch, 2001). Una promoción o generación, hoy recién jubilada o a la espera de la jubilación, que tanto contribuyó en los años 80 a modificar la vida interna de los institutos y la enseñanza en el bachillerato (Cuesta y Molpereres, 2010: 210-302), sin cuyo estudio —el de sus trayectorias y características personales, profesionales e ideológicas— no es posible entender los cambios y la evolución del bachillerato y de la educación secundaria en las tres últimas décadas, o las posiciones del profesorado de este nivel educativo frente o en relación con la reforma de 1990.

Sin ir más lejos, en un libro de reciente aparición (Menor y Moreira, 2010: 49, 63, 88-89, 100-101, 139, 246), los principales protagonistas de la reforma experimental de las enseñanzas medias de 1983-87 —otro sector de esa “promoción de 1977”— nos recuerdan, en distintas ocasiones, que la enseñanza media que propugnaban constaba de un ciclo unificado y obligatorio de dos cursos, para quienes tuvieran 14 y 15 años, y de un ciclo posterior no obligatorio de tres cursos para los de 16 a 18 años, con una “prueba final homologada” que luego, ante la oposición de la universidad, no llegó a efectuarse. Incluso, en palabras del principal responsable político de dicha reforma, la propuesta iba más lejos: una secundaria comprensiva y obligatoria de cuatro cursos, de los 12 a los 16 años, y un bachillerato de tres cursos que finalizaba a los 18/19 años. Algo que, desde un punto de vista estructural recordaba “vagamente”, según dicho responsable, al plan de estudios de 1953 —el anterior a la reforma de 1970—, y que después sería el adoptado, en cuanto a la secundaria obligatoria, por la reforma de 1990 (Segovia, 2010: 63).

### **Un futuro incierto**

¿Constituye esta modalidad de la actual educación secundaria llamada bachillerato, el último refugio o lugar de un modelo de sistema educativo que ya ha desaparecido y del que todavía quedan estructuras y modalidades de enseñanza cuyo futuro no es fácil prever? ¿Son, quienes en él se hallan como profesores o alumnos, los últimos restos de un tipo de enseñanza llamada a desaparecer? Si, como parece, la contienda entre el antiguo modelo dual de sistema educativo y el que ha venido a sustituirle no ha terminado todavía ¿hasta cuándo persistirá la actual situación y la permanencia de ese residuo del modelo dual que es el bachillerato?.

La cuestión no es extemporánea ni banal. Por un lado, la extensión en el tiempo del derecho a la educación como derecho social, opuesto a toda medida estructural

*La prolongación de la escolarización obligatoria y el paso desde el bachillerato de elite a la educación secundaria para todos han hecho realidad la concepción institucionista que distinguía dos esferas en la educación: la general y la especial o profesional.*

claramente selectiva y, como consecuencia de dicha extensión, la prolongación de la escolaridad obligatoria o deseada hasta los 16 o 18 años, y el paso, en la España del siglo XX desde el bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (Viñao, en prensa), han hecho realidad, en parte y desde un punto de vista estructural, la concepción gineriana e institucionista<sup>5</sup> que distinguía dos “esferas” en la educación: la “general”, para formar al ser humano de modo integral, “en la unidad y armonía de todas sus fuerzas”, y la “especial o profesional” que lo prepara “para el desempeño de una función social determinada” (Giner de los Ríos, 1927: 161). Una concepción que, a juicio de los institucionistas, implicaba la “refundición de la primera y la segunda enseñanza” (Giner de los Ríos, 1922: 36), por formar ambas la educación “general”, y, por tanto, corresponder

a un mismo proceso del que, a lo sumo, constituyen dos grados, bastante difíciles de distinguir, enlazados solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos” (Giner de los Ríos, 1924: 16-17).

La escolarización generalizada hasta los 16 años con tendencia a extenderse hasta los 18, podía haberse llevado a cabo, desde un punto de vista estructural, al menos de dos maneras. Una era configurando una escuela común o básica desde los 6 a los 16-18 años —un camino abierto, quizás inadvertidamente, por la reforma de 1970 y después dejado a un lado—. Otra, acorde con la configuración de los cuerpos docentes en España, era la de la reforma de 1990: entregando a la educación secundaria la escolarización desde los 12 a los 16-18 años. Esta última solución podía parecer, en principio, que contentaba tanto a quienes reclamaban la ampliación del bachillerato como a las facultades universitarias en las que se formaba el futuro profesorado de educación secundaria. De hecho era, sin embargo, un caballo de Troya que, una vez introducido en la educación secundaria, iba a demoler el bachillerato tradicional abriendo un futuro incierto al mismo. Y no sólo porque lo redujera a dos años, sino porque implicaba a la larga la generalización de la escolarización hasta los 18 años como un objetivo de las políticas educativas que estaban por venir. Y ello aunque desde posiciones neoconservadoras se propugne, como en ocasiones se hace, la reducción de la escolaridad obligatoria hasta los 12 o, a lo sumo, 14 años (Martínez López Muñoz, 2001: 332), ya que una cosa es la obligatoriedad legal y otra, bien diferente, la generalización social de la escolarización.

*La generalización de la escolarización, junto a la pérdida por el bachillerato de su doble carácter de vía selectiva y exclusiva hacia la universidad, implica un replanteamiento de la existencia y naturaleza del actual bachillerato.*

Dicho objetivo, el de la generalización 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 la existencia y naturaleza del actual bachillerato. Un replanteamiento abocado estructuralmente, más tarde o más temprano, a su

<sup>5</sup> Institucionista: persona perteneciente o afín a la Institución Libre de Enseñanza.

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

En la otra orilla del bachillerato se halla un polifónico mundo universitario que progresivamente se ha ido desentendiendo del apéndice propedéutico que creó; que le ha impuesto sus propios criterios e intereses —los de quienes en él se hallan—, no siempre coincidentes con los de la segunda enseñanza; y que, cerrándose y replegándose en sí mismo, se ha negado a facilitar el natural paso del profesorado desde la segunda enseñanza a la universidad dando preferencia en el camino hacia la docencia universitaria, contra toda lógica, a los recién licenciados o graduados sobre los que en su día salieron de sus aulas y ya poseen una práctica profesional como docentes y, en más de un caso, como investigadores<sup>6</sup>. Un aspecto, este último, reforzado por las regulaciones recientes del doctorado, en especial por las innecesarias limitaciones temporales impuestas al mismo.

Ambas enseñanzas han seguido caminos diferentes. Así, mientras en la educación secundaria y en el bachillerato se ha evolucionado hacia la estabilidad de un cuerpo de disciplinas numéricamente similar al tradicional —y no muy diferente, en cuanto a las materias consideradas básicas—, que exige una formación por amplias áreas de conocimiento, uno de los rasgos que caracterizan la evolución del mundo universitario es la multiplicación y diversificación del número de facultades, de áreas de conocimiento, de titulaciones y de disciplinas, así como la volatilidad de muchas de estas últimas o su sustitución por temas o cuestiones que, con la misma o diferente denominación, pueden cambiar de un año para otro. Si en la segunda enseñanza se ha tendido a la generalización, dentro de un cuerpo disciplinar ya de por sí estable o poco modificable, en la universitaria se ha evolucionado hacia la fragmentación y la especialización. En cierto modo, puede decirse que el ámbito académico que mejor se presta actualmente al estudio de la historia de las disciplinas escolares (Viñao, 2006) es, por excelencia, la educación secundaria, y en especial el bachillerato, junto, en el ámbito universitario, con aquellas facultades más tradicionales, como la de Derecho, cuya estructura disciplinar ha experimentado escasas modificaciones.

Lo que realmente está interesada en controlar la universidad como institución, no es tanto lo que sucede en la educación secundaria en general, y en el bachillerato en particular —salvo como campos o salidas profesionales de sus graduados—, cuanto en la prueba

---

<sup>6</sup> No hay que olvidar además que buena parte de los licenciados con mejor expediente académico optaban, y optan, por las oposiciones a profesor de bachillerato o educación secundaria como una solución a corto plazo, antes que por iniciar una carrera docente universitaria incierta, de precariedad prolongada, mal pagada en sus inicios y sujeta a filias y fobias personales y académicas.

selectiva de entrada o acceso a la misma. Una prueba que sólo sirve para establecer un orden o prioridad en la elección de los estudios universitarios, pero que tampoco plantea problemas en sí misma dado:

- El alto porcentaje de quienes la superan.
- La existencia de titulaciones-escoba que recogen todos aquellos alumnos que, por su baja puntuación en dicha prueba, no pueden cursar los estudios que desean —satisfaciendo así la demanda social de estudios universitarios a precios políticos de las clases populares y media—, aún cuando su empleabilidad futura sea nula o escasa.
- La existencia asimismo de algunas universidades privadas —no todas, como es obvio y por fortuna, encajan en este negativo retrato, pero basta con que existan unas pocas de este tipo— en las que los vástagos de lo que en el siglo XIX se llamaban las clases acomodadas, que hayan obtenido asimismo una baja puntuación en la prueba de selectividad, pueden adquirir, por un módico precio para las finanzas familiares, un título que les abre las puertas de un mundo profesional en el que desenvolverse sin problemas gracias a sus relaciones y vínculos familiares o sociales.

*El bachillerato 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.*

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 aquél que le dio vida y sentido, subsiste en su larga travesía entre Escila y Caribdis. Ha pagado su tributo, en forma de cursos, a Escila. Al mismo tiempo, temeroso de ser succionado por Caribdis, 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 del mismo 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 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 ■

### Referencias bibliográficas

CATELLO, L. A. y MÁRSICO, C. (2005): *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira.

- COROMINAS, J. y PASCUAL, J. A. (1980): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Editorial Gredos.
- CUESTA R. Y MOLPECERES, A. (2010): *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca: I.E.S. Fray Luis de León de Salamanca.
- ESTRUCH, J. (2001) “La promoción de 1977 (I)” y “La promoción de 1977 (y II)”. *Escuela Española*, 3.506, 20 de septiembre, pp. 19-20, y 3.507, 27 de septiembre, pp. 14-15.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1922 [1880]): “El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza”. En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. VII, pp. 19-53.
- (1924 [1897]): “Grados naturales de la educación”. En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. X, pp. 13-25.
- (1927 [1892]): “Nota sobre la segunda enseñanza”. En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. XVII, pp. 161-175.
- MARTÍNEZ LÓPEZ MUÑIZ, J. L. (2001): “Ejes para una reforma”. En GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. y MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (Coords.): *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, pp. 325-346.
- MENOR, M. y MOREIRO, J. (Coords.) (2010): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- MORENO CASTILLO, R. (2006): *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.
- NIETO JIMÉNEZ, L y ALVAR EZQUERRA, M. (2007): *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*. Madrid: Arco Libros.
- PUELLES, M. de (1996): “Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria”. En PUELLES, M. de (Coord.); BLAS, P. de y PEDRÓ, F.: *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Editorial Horsori, pp. 13-30.
- (2010): “La reforma experimental de las enseñanza medias: contexto, balances y perspectivas”. En MENOR, M. y MOREIRO, M. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 221-253.
- SEGOVIA, J. (2010): “La reforma de las enseñanzas medias: el marco político”. En MENOR, M. y MOREIRO, M. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas*

*medias (1983-1987). Crónica de una ilusión.* Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 35-70.

SIRERA, C. (en prensa): *El bachillerato en el Instituto provincial de Valencia, 1859-1902.* Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

VIÑAO, A. (2001): "Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?". En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.* Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, pp. 537-551.

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

— (2006): "Historia de las disciplinas escolares". *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269.

— (2010): "El sistema educativo español: evolución histórica". En IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria.* Barcelona: Editorial Graó, pp. 13-33.

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

### Breve currículum

**Antonio Viñao Frago** es doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) desde 1996 al año 2000 y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) entre los años 2001 y 2005. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita (la lectura y la escritura como prácticas socioculturales), de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, libros de texto) y de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas.

De entre sus libros publicados destacan los siguientes: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Alfabetização na sociedade e na história. Vozes, palavras, textos* (1993), *Espacio y tiempo. Educación e Historia* (1996), *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)* (1996), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa* (1998), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la*

*España del siglo XX* (2004). Además ha coordinado los siguientes libros o números monográficos de revista: «Cultura, ideología y prácticas sociales», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 6 (1986); *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (1997); “El espacio escolar en su perspectiva histórica”, *Historia de la Educación*, nº 12-13 (1993-1994); “Higienismo y educación (siglos XVIII-XX)”, *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 20 (2000), y “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. En el centenario de la JAE”, *Revista de Educación*, número extraordinario (2007).

## Revisión comparada de la educación secundaria superior en algunos<sup>1</sup> de los países de la Unión Europea y de la OCDE

Eduardo Coba Arango  
Montserrat Grañeras Pastrana  
Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra  
Fátima Rodríguez Gómez  
Patricia Vale Vasconcelos

*Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación.  
Ministerio de Educación*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La Educación secundaria superior en cifras. 3. Comparación descriptiva de la educación secundaria superior en diferentes países. 4. Conclusiones.

### Resumen

En el emergente contexto de la sociedad del conocimiento, elevar el nivel formativo de la población y adaptar la oferta de formación a las necesidades de los y las jóvenes, potenciando a la vez su inserción en el mercado laboral, supone uno de los mayores retos a los que tienen que responder los sistemas educativos actuales. Partiendo de este presupuesto, todos los países de nuestro entorno, al igual que ocurre en España, se plantean de manera recurrente qué medidas adoptar y como flexibilizar la educación secundaria, tanto la inferior como la superior, con el fin de responder satisfactoriamente al reto planteado.

Con el presente artículo se pretende proporcionar una visión general del estado de la cuestión en distintos países de la OCDE, a partir de una revisión comparada descriptiva de la organización de esta etapa educativa, elaborada *ad hoc* para este nuevo número de *Participación educativa*.

Como avance de conclusiones de dicha revisión comparada, puede afirmarse que la estructura y organización de esta etapa pone de manifiesto que, a pesar de las diferencias encontradas, se observan algunas sinergias claras que apuntan hacia una reconstrucción más dúctil de estas enseñanzas, mediante la creación de programas de

<sup>1</sup> España, Francia, Italia, Portugal, Alemania, Países Bajos, Finlandia, Polonia, Estados Unidos, Reino Unido, Japón y México.

formación combinados, la implantación de estudios a tiempo parcial, la flexibilización, el ajuste de los criterios de admisión y de titulación, y la adaptación de las pruebas para la obtención de la titulación en secundaria y de acceso a la educación superior.

**Palabras clave:** Educación secundaria, Educación secundaria superior, programas generales, programas profesionales, programas combinados, Bachillerato, Formación Profesional de grado medio.

### **Abstract**

In the emerging context of the knowledge society, raising population's training level, adapting the training provision to young people's needs and satisfying the labor market's demands are one of the biggest challenges to be overcome by current educational systems. Taking this indisputable assumption as a starting point, all the countries in our surrounding environment, just like Spain, consider in a recurrent manner the measures to be taken and the way of making low and high secondary education more flexible with the purpose of meeting the posed challenge.

This article aims to provide an overview of the state of the issue in different countries belonging to OECD using a descriptive benchmark review of the educational stage, prepared *ad hoc* for this new number of the *Educational Participation* journal.

As a preview of the conclusions of this benchmark review, it is possible saying that the structure and organisation of this stage highlight that, despite the divergences, there are some clear synergies for a more ductile reconstruction of this teaching by creating combined training programs, establishing part-time studies, making it more flexible, adapting admission and certificate criteria, adapting the examinations for achieving secondary certification and high education entrance examinations.

**Keywords:** Secondary Education, High Secondary Education, general programs, professional programs, combined programs, *Bachillerato*, *grado medio* Vocational Training.

### **Introducción**

En el emergente contexto de la sociedad del conocimiento, contar con el mayor número posible de ciudadanos formados y capacitados para desenvolverse y adaptarse de forma adecuada resulta esencial e imprescindible. Sin duda, la educación secundaria obligatoria y superior son etapas cruciales en los sistemas educativos que sirven de plataforma a la juventud para adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para integrarse adecuadamente en el mercado de trabajo y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

*La educación secundaria inferior comienza entre los 10 y los 14 años de edad y es obligatoria en la mayoría de los países; la secundaria superior comienza entre los 14 y los 16 años de edad y, generalmente, no es obligatoria.*

En general, a nivel internacional y europeo, se suelen distinguir dos fases en la educación secundaria, comúnmente llamadas secundaria inferior y secundaria superior. La educación secundaria inferior comienza entre los 10 y los 14 años de edad y es obligatoria en la mayoría de los países; la educación secundaria superior comienza entre los 14 y los 16 años de edad y, generalmente, no es obligatoria. En algunos países, el nivel secundario inferior se considera parte de la educación básica y obligatoria junto con la educación primaria.

En el ámbito internacional, dentro de la educación secundaria superior se distinguen tres tipos de programas formativos: los programas generales, de carácter más académico, los programas pre-profesionales y profesionales y los programas formativos en los que se combina formación académica y profesional.

Con el fin de adoptar la terminología comúnmente utilizada en contextos internacionales, en adelante, al analizar estas enseñanzas en los países de la OCDE nos referiremos a las distintas vías formativas como programas generales, programas profesionales o programas combinados, en el caso de que se trate de una formación mixta.

En España, la educación secundaria superior comprende los estudios de Bachillerato, considerado un programa general que tiene una duración de dos cursos académicos y se configura como una opción eminentemente académica, más orientada a preparar a las personas que lo finalizan a cursar estudios superiores, y los ciclos formativos de grado medio, que son programas profesionales cuya duración varía entre uno y medio o dos cursos.

*La educación secundaria suele tener una estructura dual, con parte de las enseñanzas de carácter comprensivo y parte organizada en trayectorias o itinerarios de especialización.*

En los países de la OCDE las diferencias entre la vía académica y la profesional pueden ser difusas, o estar profundamente arraigadas, dependiendo del país. De hecho, hay países en que las enseñanzas de carácter general y las de carácter profesional se imparten dentro de la misma institución y países en que se imparten en diferentes instituciones. La educación secundaria suele tener una estructura dual, con parte de las enseñanzas de carácter comprensivo y parte organizada en trayectorias o itinerarios de especialización.

En la mayor parte de los países de la OCDE, el número de personas que finalizan los estudios secundarios obligatorios se ha incrementado notablemente, lo que ha generado un aumento significativo de ciudadanos y ciudadanas que demandan una formación que se ajuste a sus necesidades y que les permita incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral. Para responder a las demandas producidas por los nuevos cambios sociales, gobiernos y administradores de la educación están

actualmente debatiendo sobre las medidas a implementar en la educación en general y, en concreto, en la educación secundaria y secundaria superior. Entre otras, algunas de las actuaciones planteadas se dirigen hacia garantizar la igualdad de oportunidades entre los y las jóvenes en cuanto al acceso a estudios de secundaria posobligatoria; aumentar la oferta de programas de formación profesional; establecer itinerarios flexibles entre los programas de formación profesional de la educación secundaria y la terciaria y mejorar los sistemas de atención y orientación a los estudiantes.

Recientemente, en España se han aprobado<sup>2</sup> algunas medidas que se enmarcan en esta línea de actualizar y adaptar los estudios secundarios y postsecundarios a los cambios sociales, como son, entre otras, el establecer agrupaciones de materias en diferentes opciones en el último año de la Educación Secundaria Obligatoria, que tendrá carácter orientador, o el facilitar el que mayor número de alumnos y alumnas obtengan el título de Bachiller o de Técnico de Formación Profesional mediante convalidaciones y nuevas vías de acceso.

A lo largo de las próximas páginas se ofrecerá un análisis comparado descriptivo de la organización actual de la educación secundaria superior en algunos de los países de la OCDE, incluyendo a España. Para ello, se ha procedido a la elaboración de un primer apartado contextual donde se ofrece información estadística en relación a la población con al menos estudios secundarios superiores, las tasas de matriculación y de graduación correspondientes a esta etapa y otros aspectos descriptivos que ofrecen un estado de la cuestión en un conjunto de países seleccionados, a partir de información disponible en diferentes indicadores de la OCDE.

A continuación, en un segundo apartado, se ha elaborado información a partir de aquellos aspectos que se han considerado más relevantes como: la duración y las edades de la educación secundaria superior, los tipos de programas de formación en la educación secundaria superior, los criterios para acceder a estos y las pruebas para la obtención de la titulación en educación secundaria superior y de acceso a la educación superior. Con ello se pretende ofrecer una visión panorámica de la estructura de la etapa y su organización, además de conocer la dirección y el contenido de los cambios implementados en los distintos sistemas educativos.

Metodológicamente, se ha procedido en primer lugar a la selección de una muestra en la que se han incluido países representativos de diferentes zonas sociales, económicas y culturales y países representativos de modelos educativos diferentes (flexibles frente a estructurados, centralizados frente a descentralizados, etc.). De este modo, los países de la OCDE incluidos en la muestra resultante son: países mediterráneos (España, Francia, Italia y Portugal), centroeuropeos (Alemania y Países Bajos), nórdicos (Finlandia), de

<sup>2</sup> Las medidas a las que se hace referencia se recogen en *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible*.

Europa del Este (Polonia), anglosajones (Estados Unidos y Reino Unido), asiáticos (Japón) y latinoamericanos (México).

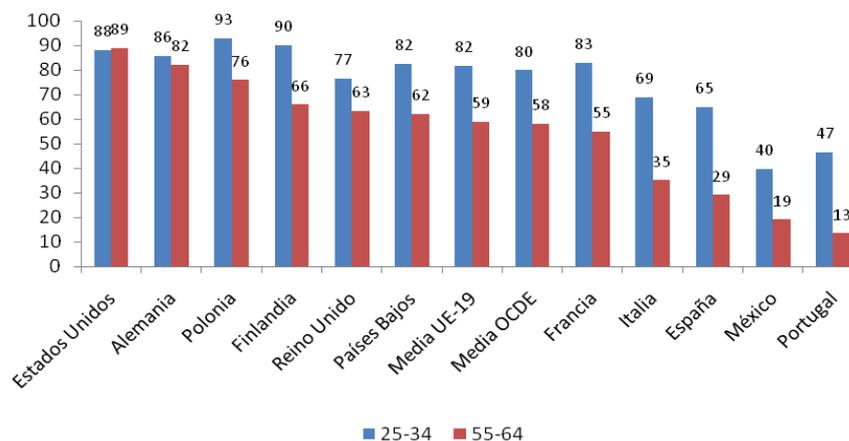
De cara a obtener información contrastada e institucional sobre los países seleccionados se ha procedido, posteriormente, a una búsqueda exhaustiva y un vaciado de información a partir de los indicadores sobre educación de la OCDE y de la base de datos “Eurybase”, donde se recoge una descripción de los sistemas educativos europeos, ofrecida por la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), cuya Unidad española se gestiona y alimenta desde hace varias décadas en el Área de estudios e investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, en la actualidad en completa sinergia con la recientemente creada Red española de información sobre Educación, que alberga al conjunto de las Administraciones educativas del Estado español (REDIE).

### La educación secundaria superior en cifras

*En general, en los países de la OCDE, menos de un tercio de la población adulta (29%) cuenta sólo con estudios primarios, el 44% con estudios secundarios superiores y el 28% han finalizado la educación terciaria.*

En general, en los países de la OCDE, menos de un tercio de la población adulta (29%) cuenta sólo con estudios primarios, el 44% con estudios secundarios superiores y el 28% han finalizado la educación terciaria. No obstante, se observa que entre los países existen diferencias en relación a la distribución de los logros educativos alcanzados. En el gráfico 1 se representa, por grupos de edad (25-34 años y 55-64 años) el total de población con al menos estudios secundarios superiores en cada uno de los países analizados. Los países se han ordenado de mayor a menor según los resultados del grupo de edad entre 55 y 64 años. Atendiendo a las diferencias resultantes entre ambos grupos de edad, en general, se observa que en los países cuya población adulta tiene generalmente un nivel de formación alto, dichas diferencias son menos pronunciadas.

GRÁFICO 1. POBLACIÓN CON AL MENOS EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (2008) (1)



(1) En el caso de Japón no hay datos disponibles.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

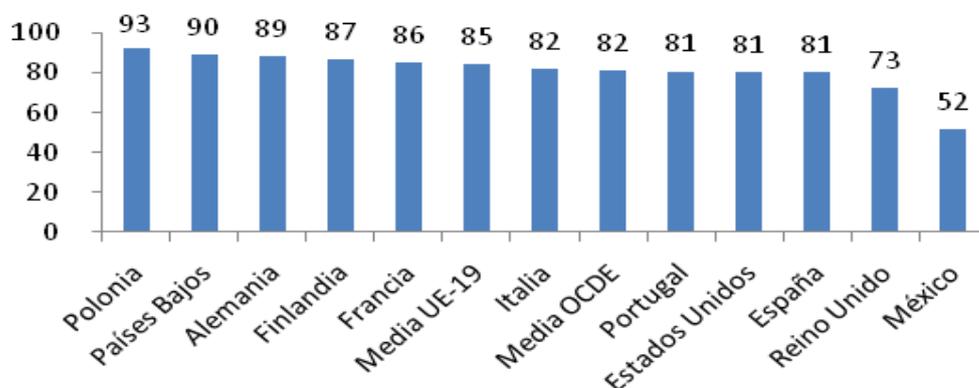
*En España, el porcentaje de jóvenes de 25 a 34 años que han completado estudios secundarios superiores era en 2008 el 65%. Hace treinta años el porcentaje en ese tramo de edad era el 29%.*

Eso sucede en el caso de Estados Unidos y Alemania, países en los que la proporción de titulaciones en la educación secundaria superior está muy próxima entre ambos grupos de edad, con unas diferencias de 1 y 4 puntos respectivamente. En España, el porcentaje de españoles de 25 a 34 años que han completado al menos estudios secundarios superiores (Bachillerato, Ciclos Formativos de grado medio y otros estudios secundarios) fue en 2008 del 65%, por debajo de la media de la OCDE y de la UE-19. No obstante, cabe afirmar que la evolución experimentada ha sido muy positiva, ya que se ha pasado del 29% de los ciudadanos que tienen hoy entre 55 y 64 años (que hace treinta años pertenecían al grupo 25-34 años) que tienen la titulación en educación secundaria superior, al 65% de jóvenes entre 25 y 34 años. A la vista de estos resultados, se puede concluir que la evolución de la educación en España ha mejorado bastante en cuanto a la titulación secundaria postobligatoria de sus ciudadanos.

Las *tasas de matriculación* de los alumnos ofrecen una visión de la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo después de la educación obligatoria. Con el fin de conocer el número de personas que pueden estar cursando algún programa de formación de educación secundaria superior, se ofrecen las tasas de matriculación de las personas entre 15 y 19 años, edad típica en la que se realizan estos estudios, teniendo en cuenta que pueden darse casos de alumnos con edades por encima de este intervalo de edad.

En relación a este dato, existe un grupo de países configurado por Polonia, Países Bajos, Alemania, Finlandia y Francia, los cuales alcanzan unas tasas de matriculación entre el 93% y 86%, situándose por encima de la media de la UE-19 (85%). Al mismo nivel que la media de la OCDE (82%) se encuentra Italia, y por debajo están Portugal, Estados Unidos, España, Reino Unido y, finalmente, México.

GRÁFICO 2. TASAS DE MATRICULACIÓN POR EDAD (15-19 AÑOS). AÑO 2008 (1) (2) (3)



(1) Se considera la edad de finalización de la educación obligatoria la edad en la que finaliza esta etapa.

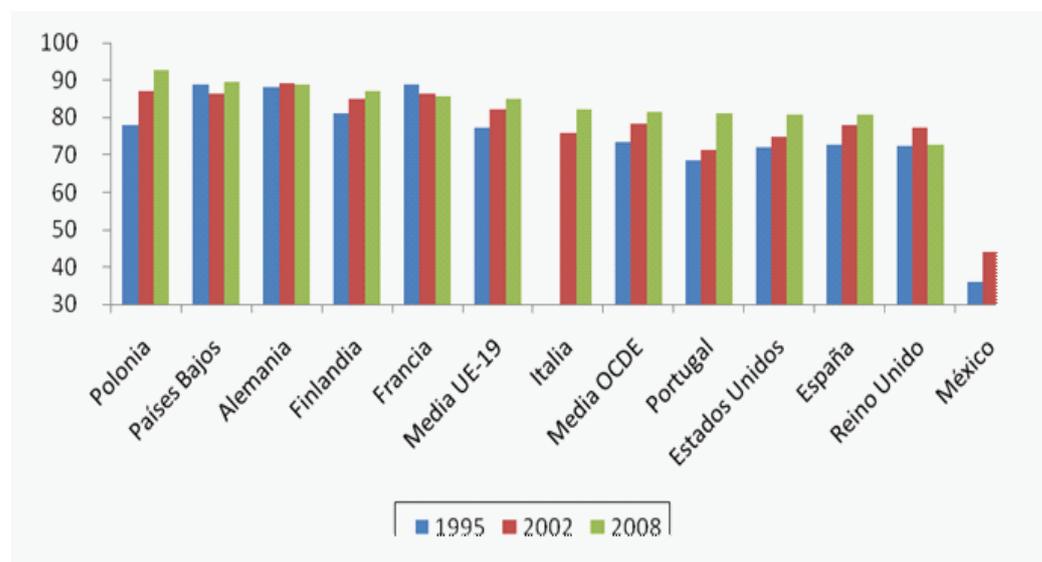
(2) Se incluye a personas que realizan estudios a tiempo completo o parcial en centros privados o públicos.

(3) En el caso de Japón no hay datos disponibles.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

Entre los años 1995 y 2008, las tasas de matriculación en educación secundaria superior de personas entre 15 y 19 años han aumentado en los países de la OCDE y en los países de la UE-19 en 8 puntos. En algunos países, a lo largo de este periodo, las tasas de matrícula han experimentado un incremento mayor que la media OCDE y EU-19. Este es el caso de Estados Unidos (9 puntos), Portugal (13 puntos), Polonia (15 puntos) y México (15 puntos). España, alcanza una diferencia porcentual de 8 puntos, por lo que se encuentra en la misma situación que la media de la OCDE y la UE-19.

GRÁFICO 3. TASAS DE MATRICULACIÓN POR EDAD (15-19 AÑOS). AÑOS 1995/2002/2008  
(1) (2) (3)



(1) Se incluye a personas que realizan estudios a tiempo completo o parcial en centros privados o públicos.

(2) En Japón los datos no se encuentran disponibles.

(3) En Italia no se encuentran disponibles los datos de 1995.

Fuente: elaboración propia a partir de Education at a Glance 2010: OECD Indicators.

*El 54,9% del alumnado en los países de la OCDE está matriculado en itinerarios educativos académicos o generales. España supera esa media.*

Por otra parte, el porcentaje de alumnos que están matriculados en itinerarios educativos académicos o generales en los países de la OCDE presentan una media de 54,9% y en los países UE-19 de 47,3%. Estados Unidos, México, Japón, Portugal, Reino Unido y España, en este orden, consiguen superar la media de la OCDE, mientras que Polonia, Alemania, Italia, Países Bajos y Finlandia, presentan tasas de matriculación inferiores a la media de la OCDE.

En cuanto a los programas profesionales, Finlandia, Países Bajo y Alemania, son los únicos que obtienen puntuaciones superiores a la media UE-19. Seguidamente, se sitúan Polonia, Francia y España, los cuales alcanzan una media superior a la de la OCDE y, por debajo de esta media, se encuentran Reino Unido, Italia, Japón, Portugal y México. Así España se encuentra próxima a la media de la OCDE, pero ligeramente descompensado respecto a la media de la UE-19.

TABLA 1. TASAS DE PARTICIPACIÓN POR TIPO DE PROGRAMA. AÑO 2008 (1) (2) (3) (4)

	General	Pre-profesional	Profesional
Alemania	42,5	a	57,5
Estados Unidos	100,0	x	x
España	56,2	n	43,8
Finlandia	32,1	a	67,9
Francia	55,8	a	44,2
Italia	40,6	32,7	26,7
Japón	76,0	0,9	23,1
México	90,6	a	9,4
Países Bajos	32,9	a	67,1
Polonia	53,8	a	46,2
Portugal	69,3	8,5	22,2
Reino Unido	68,6	x	31,4
Media de la OCDE	54,9	3,5	43,5
Media de la UE-19	47,3	5,0	47,9

(1) (a): categoría no aplicable.

(2) (x): datos incluidos en otra categoría.

(3) (m): datos no disponibles

(4) (n): magnitud insignificante o igual a cero

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

En relación a las *tasas de graduación* en educación secundaria superior, en los países incluidos en este análisis, la información se ofrece desagregada por tipo de programa formativo y por género, con el fin de comparar las diferencias existentes entre los distintos países en relación a ambas variables. Además, se incluyen datos sobre la evolución de dicha etapa con el fin de analizar las principales tendencias de desarrollo en los diferentes países.

*La edad típica de graduación en educación secundaria superior se sitúa entre los 16 y los 21 años. En relación al total de personas graduadas la media de los países de la OCDE se sitúa en el 80% y en España alcanza el 73%.*

La tasa de graduación neta en la educación secundaria superior se refiere al porcentaje de graduados en dichas enseñanzas sobre la población en la edad típica de graduación. En general, la edad típica de graduación en educación secundaria superior se encuentra entre los 16 y los 21 años, dependiendo del país y del tipo de programa formativo.

TABLA 2. EDAD TÍPICA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR PAÍS. AÑO 2008 (1)

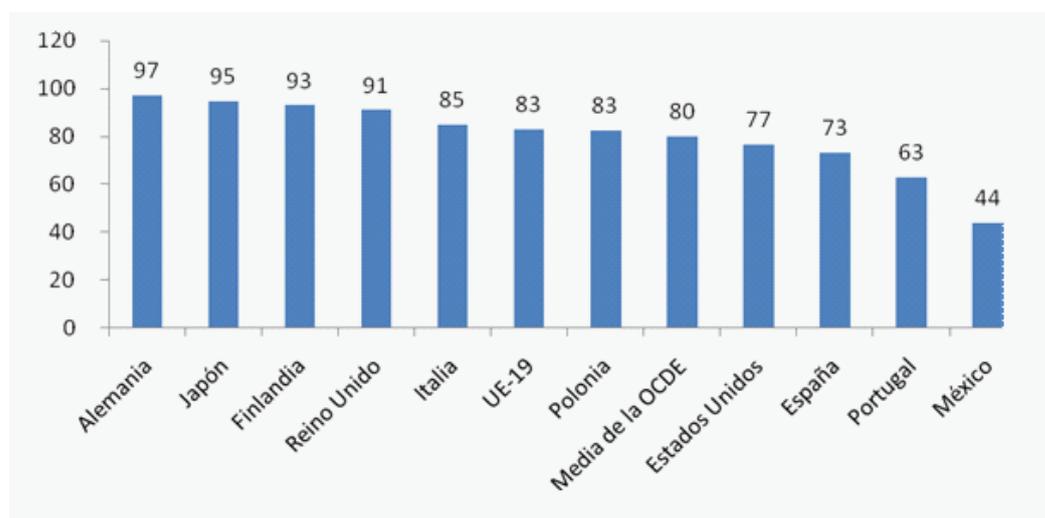
	General	Pre-profesional Profesional
Alemania	19-20	19-20
Estados Unidos	17	m
España	17	17
Finlandia	19	19
Francia	18-19	17-21
Italia	19	18
Japón	17	17
México	18	18
Países Bajos	17	19
Polonia	19	20
Portugal	17	18
Reino Unido	16-18	16-18

(1) (m): dato no disponible.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

En relación al total de personas graduadas en educación secundaria superior, la media de los países de la OCDE se sitúa en el 80% y en la UE-19 en el 83%. De los países incluidos en la muestra, por encima de la media de la OCDE se encuentran Alemania, Japón, Finlandia, Reino Unido, Italia y Polonia, mientras que Estados Unidos, España, Portugal y México presentan tasas de graduación en educación secundaria superior inferiores. En el caso de España, el total de personas graduadas en educación secundaria superior alcanza el 73%.

GRÁFICO 4. TASAS DE GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR PAÍS. AÑO 2008 (1)



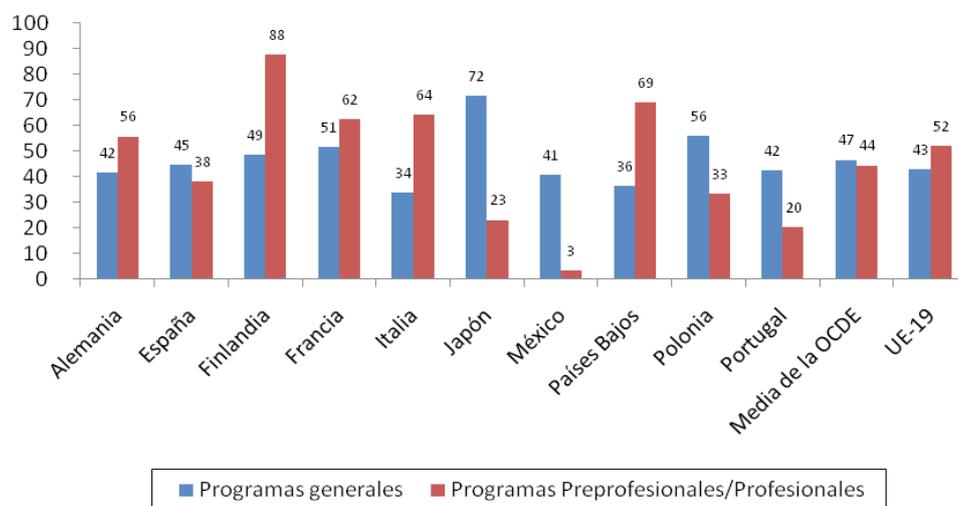
(1) En Francia y en los Países Bajos los datos no se encuentran disponibles.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

*En el caso de los programas pre-profesionales y profesionales, España (38%) se encuentra por debajo de la media de la OCDE (44%) y de la UE-19 (52%) junto a Japón, Polonia y Portugal.*

Por otro lado, según el tipo de programa formativo, se observan importantes diferencias entre países. En este sentido, existen países en los que predominan las personas que se gradúan en programas pre-profesionales o profesionales, como es el caso de Alemania, Finlandia, Francia, Italia y Países Bajos, y países en los que, al contrario, es mayor el porcentaje de personas que se gradúan en un programa de educación general (España, Japón, México, Polonia y Portugal). En concreto, en el caso de España, el porcentaje de personas que se gradúan en un programa general se eleva al 45%, frente al 38% de las personas que gradúan en un programa profesional. Si se atiende a las cifras de los programas de formación general (Bachillerato), España se encuentra ligeramente por debajo de la media de la OCDE (47% de graduados), y supera la media de la UE-19 (43%) y la de países como Italia (34%), Países Bajos (36%) y Alemania (42%). En el caso de los programas pre-profesionales y profesionales, Japón, Polonia, Portugal y España se encuentran por debajo de la media de la OCDE (44%) y de la UE-19 (52%). Frente a estos, por encima de la media de la OCDE y de la UE-19 se sitúan, por este orden, Finlandia, Países Bajos, Italia, Alemania y Francia.

GRÁFICO 5. TASAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR TIPO DE PROGRAMA FORMATIVO. AÑO 2008 (1) (2)



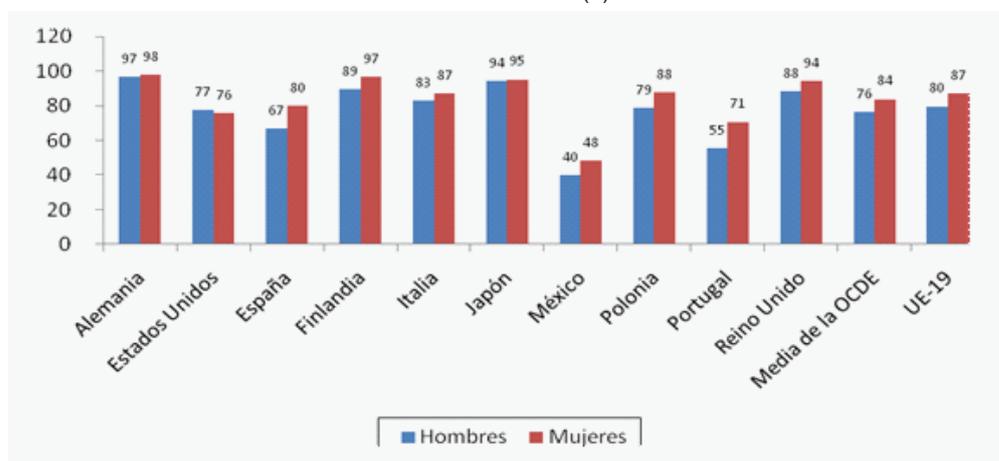
(1) En el caso de Estados Unidos los datos se incluyen en otra categoría.  
 (2) En Reino Unido los datos no se encuentran disponibles.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

*Las mujeres graduadas en educación secundaria superior superan a los hombres, especialmente en Portugal, España y Polonia, países que presentan una diferencia superior a la de la OCDE y a la de la UE-19.*

Atendiendo a la variable sexo, se observa que en la mayor parte de los países estudiados, hay más mujeres que hombres que se gradúan en educación secundaria superior. Esto sucede en todos los casos, salvo en el caso de Estado Unidos, en el que existe una diferencia de un punto a favor de los hombres. En el resto de los casos, las mujeres graduadas en educación secundaria superior superan a los hombres, especialmente en Portugal, España y Polonia, países que presentan una diferencia superior a la de la OCDE y a la de la UE-19.

GRÁFICO 6. TASAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR SEXO. AÑO 2008 (1)

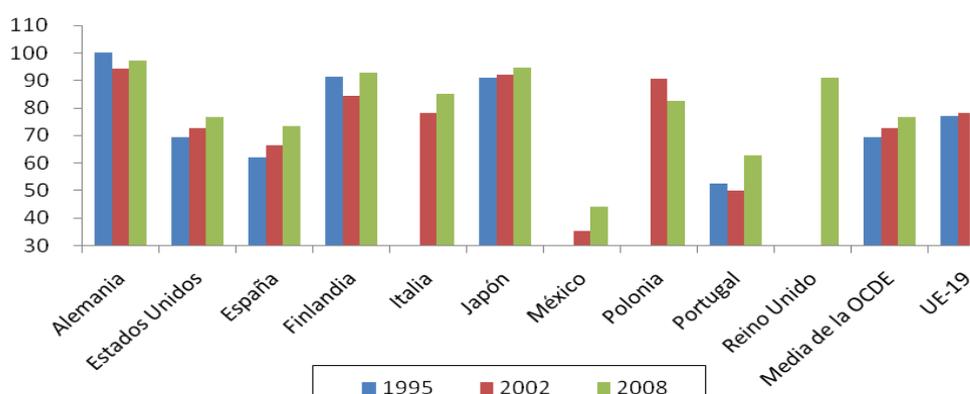


(1) En Francia y en los Países Bajos los datos no se encuentran disponibles.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

Al comparar los datos de evolución, se observa que hay países en los que ha disminuido el porcentaje de personas graduadas en educación secundaria superior, como en el caso de Alemania, Finlandia o Japón. En el caso de España, Italia, México y Portugal, dicho porcentaje ha aumentado, destacando sobre todo el caso de Portugal, donde, desde el 2002, el porcentaje de personas graduadas en educación secundaria se ha incrementado en 13 puntos. En España, en el mismo periodo de tiempo, dicho porcentaje se ha incrementado en 7 puntos, lo que denota un avance considerable en este aspecto.

GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR PAÍS. AÑOS 1995/2002/2008 (1) (2)



(1) En Alemania, España y Japón las tasas de graduación se han calculado con los datos brutos.

(2) En Francia y en los Países Bajos los datos no se encuentran disponibles. En Italia, México, Polonia y Reino Unido, no se encuentra disponible el dato de 1995. En Reino Unido no se encuentra disponible el dato de 2002.

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

Según los datos de evolución de las personas graduadas en educación secundaria superior, en España existen grandes diferencias entre el porcentaje de personas graduadas en Bachillerato y las personas graduadas en Formación Profesional de grado medio. No obstante, la evolución de la curva de graduados en Formación Profesional de grado medio<sup>3</sup> denota que, tras la caída de personas graduadas en el curso 1999/00, se produce un ligero ascenso y un incremento sostenido, a partir del curso 2000/01, el cual se mantiene hasta la fecha.

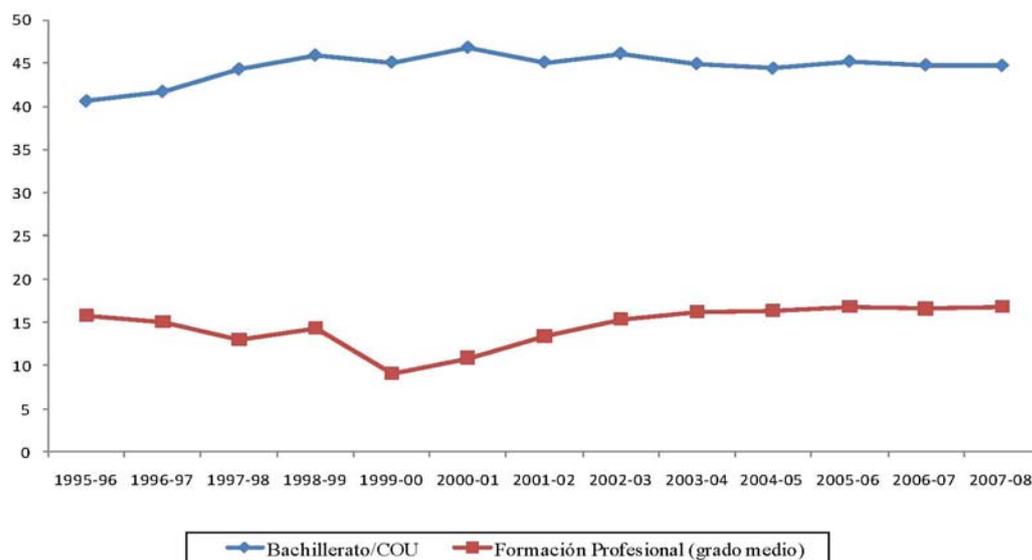
En el caso del Bachillerato, la evolución de la curva que representa la tasa de personas graduadas, presenta una tendencia poco definida, ya que se producen

<sup>3</sup> En los datos ofrecidos por la Oficina Estadística del Ministerio de Educación se recoge la tasa bruta de personas graduadas en Formación Profesional de grado medio. Sin embargo, la OCDE además recoge datos de otros programas de formación. Por esta razón, las cifras ofrecidas por la OCDE son superiores a las del Ministerio de Educación.

*Aunque en España siguen existiendo diferencias muy notables entre el porcentaje de personas que se gradúan en Bachillerato y en Formación Profesional de grado medio, se percibe un cambio de tendencia.*

ligeros incrementos en los años 1998/99, 2000/01 y 2002/03, y a partir de este año, se produce un comportamiento irregular, con ligeros descensos y aumentos de la tasa de personas graduadas. Este análisis permite concluir que, aunque en España siguen existiendo diferencias muy notables entre el porcentaje de personas que se gradúan en Bachillerato y en Formación Profesional de grado medio, se percibe un cambio de tendencia.

GRAFICO 8. EVOLUCIÓN DE LA TASAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EN ESPAÑA. AÑOS 1995/ 2008 (1)



(1) En Bachillerato se incluyen las personas graduadas en COU y Bachillerato LOGSE. En Formación Profesional se incluyen las personas graduadas en Artes, Plásticas y Diseño y EE. Deportivas de grado medio y FPI.

Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias* (Ministerio de Educación).

### Comparación descriptiva de la educación secundaria superior en diferentes países

El inicio de la educación secundaria superior suele coincidir, en el conjunto de los países comparados en este artículo, con el inicio de la educación postobligatoria, si bien no es así en todos los casos. Además, la duración y las edades de comienzo y finalización, pueden variar según el tipo de programa. En todos los países estudiados hay, al menos, un tipo de programa de formación de tipo general, dirigido preferentemente al acceso a la educación superior, y un programa de tipo profesional, dirigido preferentemente al acceso al mercado laboral. En Alemania, Estados Unidos, Japón, México y Portugal existen además programas combinados, con componentes de la formación general y profesional. En la tabla 3, se recogen los principales programas de formación general, profesional y combinados de los diferentes países estudiados en este artículo.

TABLA 3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

		Programas de formación general	Programas de formación profesional	Programas combinados
Alemania		Educación secundaria superior (Gymnasiale Oberstufe)	Escuela profesional – técnica (Berufsfachschule Fachoberschule)	Sistema dual
España		Bachillerato	Formación Profesional de grado medio	
Estados Unidos		Programa de estudios académico	Programa de formación profesional	Programa general
Finlandia		Educación secundaria general (lukio, gymnasium)	Educación y formación profesional	
Francia		Liceo general y tecnológico	Liceo profesional	
Italia		Liceo clásico, científico, lingüístico, de las ciencias humanas, de música y danza y artístico	Educación secundaria superior profesional (técnica) Formación profesional inicial de primer nivel	
Japón		Cursos generales	Cursos especializados	Cursos integrados
México		Bachillerato general	Educación profesional técnica	Bachillerato tecnológico
Países Bajos		Educación secundaria general sénior (HAVO) Educación pre-universitaria (VWO)	Educación secundaria pre-profesional (VMBO) Educación secundaria profesional (MBO)	
Polonia		Educación secundaria (liceum ogólnokształcące) Educación secundaria especializada (liceum profilowane) Secundaria superior suplementaria (uzupełniające liceum ogólnokształcące)	Formación profesional básica (zasadnicza szkoła zawodowa) Formación técnica (technikum) Educación técnica suplementaria (technikum uzupełniające)	
Portugal		Cursos científico-humanísticos	Cursos profesionales	Cursos tecnológicos
Reino Unido	Inglaterra	Educación secundaria superior general	Cursos profesionales	
	Gales	Educación secundaria superior general	Cursos profesionales	
	Irlanda del Norte	Educación secundaria superior general	Cursos profesionales	
	Escocia	Educación secundaria superior general	Formación profesional	

(1) En el Reino Unido no se establece una división clara entre los programas de formación general y los de formación profesional. En las escuelas de educación secundaria (Gales, Inglaterra, Irlanda del Norte) y en los denominados *sixth form colleges* (Inglaterra) se ofrecen enseñanzas de carácter general/académico, además de algunos cursos sobre disciplinas profesionales/aplicadas. En los *further education colleges* (Gales, Inglaterra, Irlanda del Norte) se hace mayor énfasis en los cursos de educación profesional, aunque también se ofrecen cursos generales, y en los *tertiary colleges* (Gales, Inglaterra) se imparte tanto educación general como profesional. En Escocia, las escuelas de educación secundaria imparten enseñanzas de carácter general y los *further education colleges* ofrecen programas de formación general y profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Descripción de los Sistemas Educativos Nacionales* (Eurydice).

*En los países analizados, la rama general suele durar 2 (España y Reino Unido) o 3 años (Alemania, Finlandia, Francia, Japón, Polonia, Portugal), dependiendo de la edad de inicio y/o de finalización prevista.*

En los países analizados, la rama general suele durar 2 (España y Reino Unido) o 3 años (Alemania, Finlandia, Francia, Japón, Polonia, Portugal), dependiendo de la edad de inicio y/o de finalización prevista. En México, la mayor parte de las escuelas sigue un plan de estudios de 3 años de duración, pero otras siguen uno de 2, y en los Países Bajos hay un programa de 2 años y otro de 3. En Estados Unidos, la estructura de la educación secundaria superior varía en los distintos estados, pero, en general, tiene una duración de 3 o 4 años. En Italia, la duración es de 5 años: dos forman parte de la educación obligatoria y los otros tres de la posobligatoria.

La duración de los demás programas es semejante, aunque a menudo la mayor variedad de este tipo de programas da lugar también a una mayor variedad de su duración. En Alemania pueden durar de 1 a 3 años, en Francia 2 o 3, en Italia 3 o 5, y en México, en los Países Bajos y en Polonia de 2 a 4.

En cuanto a la edad de inicio de la educación secundaria superior, suele coincidir con la edad del final de la escolarización obligatoria, pero hay excepciones. La formación de tipo general suele iniciarse a los 15 (algunos estados de Estados Unidos, Francia, Japón, Países Bajos) o 16 años (Alemania, España, Finlandia, México, Polonia, Portugal y Reino Unido). En algunos estados de Estados Unidos y en Italia se inicia a los 14 años. Las edades de finalización suelen ser 18 (España, Estados Unidos, Francia, Japón, México, Países Bajos, Portugal y Reino Unido) o 19 años (Alemania, Finlandia, Italia, México y Polonia). Las edades de inicio de los programas de educación secundaria superior no generales suelen iniciarse a la misma edad que los generales. Como excepción, en los Países Bajos, la educación secundaria pre-profesional, que puede ser considerada secundaria superior, comienza a los 14 años y va seguida por la educación secundaria profesional que se inicia a los 16. Las edades de finalización son más variadas que en el caso de la formación de carácter general. Según el tipo de programa, puede finalizar a los 17 (Alemania, Francia, Italia, Países Bajos), 18 (Alemania, España, Estados Unidos, Francia, Japón, México, Países Bajos, Polonia, Portugal y Reino Unido), 19 (Alemania, Finlandia, Italia, Países Bajos y Polonia) o 20 años (México, Países Bajos y Polonia).

*La duración de los estudios de secundaria superior ha suscitado cierto debate en la comunidad educativa aunque resulta complicado determinar la relación entre la extensión del bachillerato y la mejora del rendimiento.*

La duración de los estudios de educación secundaria superior es una cuestión que ha generado cierto debate entre los miembros de la comunidad educativa. Concretamente, en España se han suscitado debates y propuestas en determinados momentos en torno al aumento de la duración del Bachillerato a 3 años, como efectivamente sucede en algunos otros países de la OCDE. No obstante, en relación a la influencia de la duración de estos estudios en los resultados educativos, lo mismo que ocurre con la ampliación de la escolaridad obligatoria, resulta complicado poder determinar la relación directa entre la extensión del Bachillerato y la mejora del rendimiento. Así, como puede apreciarse en la tabla 4, hay tanto países cuyos programas generales de formación duran 3 años

(Alemania, Finlandia y Polonia) como países en los que duran 2 años (Reino Unido) que obtienen buenos resultados, al menos en cuanto a las tasas de graduación se refiere (véase gráfico 4).

TABLA 4. DURACIÓN Y EDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

	Duración (en años)		Edades	
	Rama académica	Otras ramas	Rama académica	Otras ramas
Alemania	3	1-3	16 a 19	16 a 17/18/19
España	2	2	16 a 18	16 a 18
Estados Unidos (1)	3-4	3-4	14/15 a 18	14/15 a 18
Finlandia (2)	3	3	16 a 19	16 a 19
Francia	3	2-3	15 a 18	15 a 17/18
Italia	5	3/5	14 a 19	14 a 17/19
Japón	3	3	15 a 18	15 a 18
México	2-3	2-4	16 a 18/19	16 a 18/20
Países Bajos	2-3	2-4	15 a 17/18	14 a 16; 16 a 17/18/19/20
Polonia (3)	3	2-4	16 a 19	16 a 18/19/20
Portugal	3	3	16 a 18	16 a 18
Reino Unido	Inglaterra	2	2	16 a 18
	Gales	2	2	16 a 18
	Irlanda del Norte	2	2	16 a 18
	Escocia	2	2	16 a 18

(1) En Estados Unidos la estructura de la educación secundaria superior varía en los distintos estados. En general tiene una duración de 3 o 4 años. En algunos casos no se establece una separación entre la secundaria inferior (*junior*) y la superior (*senior*).

(2) En Finlandia, la secundaria superior tiene una duración de 3 años pero puede cursarse en 2, 3 o 4 años.

(3) En Polonia existen dos programas suplementarios, que supondrían sumar 2 o 3 años a la formación profesional básica (que, a su vez, tiene una duración de 2 o 3 años). Por un lado, la secundaria superior suplementaria, con una duración de 2 años (alumnado de 18/19 a 20/21 años). Por otro, la educación técnica suplementaria, con una duración de tres años (alumnado de 18/19 a 21/22 años).

Fuente: elaboración propia a partir de la *Descripción de los Sistemas Educativos Nacionales* (Eurydice).

El acceso a la educación secundaria superior depende, en muchos países, de la finalización de la educación secundaria inferior (Alemania, España, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, México, Países Bajos<sup>4</sup>, Polonia y Portugal<sup>5</sup>) —véase tabla 4—. Sin embargo, en Finlandia, las personas que no han finalizado la *educación básica* (que equivale a la educación primaria y la secundaria inferior, que se organizan en una única estructura) también pueden ser admitidos si se considera que tienen capacidades suficientes para cursar la educación secundaria superior. Podría ser el caso de un candidato o una candidata que ha realizado sus estudios en el extranjero.

4 En los Países Bajos, el acceso a los distintos tipos de educación secundaria superior depende de la superación de los distintos tipos de estudios cursados en la secundaria inferior.

5 En Portugal, los alumnos y las alumnas con 15 años (límite de la escolaridad obligatoria previo a la reforma) que no han finalizado el 9º curso, pero que asistieron a clase con asiduidad, pueden solicitar un certificado de haber cursado la escolaridad obligatoria, en el caso de que no quieran presentarse a los exámenes nacionales para la obtención del diploma de la educación básica, necesario para acceder a la educación secundaria superior.

Por otro lado, en el Reino Unido los criterios de admisión son establecidos por los centros. Pueden exigir, por ejemplo, buenas calificaciones en las materias que se seguirán estudiando en la secundaria superior.

*En varios países, la matriculación en la educación secundaria superior depende de la presentación de un certificado de finalización de la educación secundaria inferior.*

En varios países, la matriculación en la educación secundaria superior depende de la presentación de un certificado de finalización de la educación secundaria inferior. Es el caso de España (título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria<sup>6</sup>), Italia (diploma del primer ciclo de educación), México (certificado de secundaria), Polonia (certificado de finalización del *gimnazjum*, la educación secundaria inferior) o Portugal (diploma de la educación básica). Por el contrario, en Estados Unidos, no hay certificados de terminación de estudios previos a la finalización de la educación secundaria. La educación escolar se entiende que es comprensiva del primero al duodécimo curso.

En Alemania, para acceder a programas de formación general se requiere el certificado de finalización de la educación secundaria inferior con un determinado nivel de rendimiento. Para acceder a la formación profesional, también se tienen en cuenta los certificados de finalización y las cualificaciones obtenidas en la educación secundaria inferior. Dependiendo del tipo de estudios cursados, se pide un tipo u otro de certificado. En el sistema dual de formación profesional no existen requisitos adicionales de entrada, puede acceder cualquier persona que haya finalizado la enseñanza obligatoria.

En Italia, Polonia y Portugal es preciso realizar un examen para finalizar la educación secundaria inferior y obtener la titulación correspondiente. Por otro lado, en Japón y en México, se realizan exámenes de admisión a la educación secundaria superior. En Japón, los centros públicos de secundaria superior seleccionan a los estudiantes según dos criterios: los resultados de una prueba de rendimiento académico, realizada por el departamento de educación del municipio que gestiona la escuela, y los expedientes académicos de los candidatos presentados por los centros de secundaria inferior. Los centros privados organizan sus propios exámenes de acceso. En México, la mayoría de las escuelas, privadas y públicas, exigen la presentación a un examen de admisión.

En Finlandia, los centros de formación pueden decidir si se realizarán exámenes de aptitudes o de acceso a la educación secundaria superior, así como si se aplicarán otros criterios en el proceso de admisión como puede ser la experiencia laboral.

En Francia, al finalizar la educación secundaria inferior (*collège*), el director del centro, tras la realización de un consejo de clase, orienta al alumno o la alumna a un tipo de

---

<sup>6</sup> La Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, aprobada el 15 de febrero de 2011, introduce una reforma por la que se permite el acceso directo a los ciclos de grado medio de Formación Profesional al alumnado que no haya finalizado la Educación Secundaria Obligatoria pero haya superado los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y al que haya superado un curso de formación específico.

secundaria superior teniendo en cuenta la opinión de la familia y el potencial del alumno o la alumna.

En Italia, los dos primeros años de la educación secundaria superior son obligatorios para los estudiantes que hayan superado el examen de finalización de la secundaria inferior. En el caso de que las solicitudes de acceso superen el número de plazas de un centro, es el propio centro el que establece los criterios de selección.

En Polonia, la admisión a la educación secundaria superior depende de la puntuación indicada en el certificado de finalización de la educación secundaria inferior (*gimnazjum*), que está basada en los resultados obtenidos en las áreas de estudio elegidas y en otros criterios, e incluye la puntuación recibida en el examen del *gimnazjum*. Los centros definen los criterios específicos de admisión (número máximo de puntos atribuidos a cada área de estudio y a otros aspectos, qué otras actividades educativas se valoran, procedimiento de cálculo, etc.).

TABLA 5. CRITERIOS DE ADMISIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (1)

	Haber finalizado la educación secundaria inferior	Superación de un examen obligatorio	Otros criterios de admisión
Alemania	Sí	No	No
España	Sí	No	No
Estados Unidos	Sí	No	No
Finlandia	No	En algunos casos	Sí
Francia	Sí	No	Sí
Italia	Sí	Sí*	Sí
Japón	Sí	Sí	No
México	Sí	Sí	No
Países Bajos	Sí	No	No
Polonia	Sí	Sí*	Sí
Portugal	Sí	Sí*	No
Reino Unido	Inglaterra	No	Sí
	Gales	No	Sí
	Irlanda del Norte	No	Sí
	Escocia	No	Sí

(1) (\*) Exámenes de finalización de la educación secundaria inferior.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Descripción de los Sistemas Educativos Nacionales* (Eurydice).

El alumnado que finaliza con éxito la educación secundaria superior recibe una titulación, que es diferente según el tipo de programa cursado. En general, la obtención de la titulación exige la superación de las enseñanzas correspondientes, pero hay algunas excepciones. Por ejemplo, en la educación de carácter general en Finlandia, se emite un *certificado de renuncia* para los estudiantes que no finalizan las enseñanzas, en el que se incluyen las materias cursadas.

*En algunos países la superación de las enseñanzas es el único requisito para la obtención de la titulación. En otros, es preciso superar un examen final o alguno de los programas.*

En algunos países la superación de las enseñanzas es el único requisito para la obtención de la titulación (España, México). En otros, es preciso superar un examen final para obtener el título correspondiente a cualquier tipo de formación (Alemania, Francia, Italia, Países Bajos<sup>7</sup>, Polonia) o a alguno de los programas (Portugal<sup>8</sup>, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte<sup>9</sup>). En Escocia, para obtener un certificado los estudiantes tienen que pasar una evaluación que depende del tipo de titulación y puede incluir la realización de exámenes<sup>10</sup>.

En Estados Unidos, los requisitos varían de un estado a otro y, en varios, es preciso superar un examen. Por otro lado, existe el programa de exámenes *Advanced Placement*, que permite obtener créditos universitarios antes de ingresar en la educación superior. En Finlandia, el certificado de finalización de la educación secundaria superior sólo requiere la superación de las enseñanzas correspondientes; sin embargo, la mayoría de alumnos y alumnas se presentan al *examen de matriculación*, aunque no es obligatorio. En Japón, la certificación de la finalización de los estudios se hace a partir de un proceso de evaluación determinado por cada centro.

Por otro lado, para acceder a la educación superior, en algunos países, es preciso superar una prueba. En España y en Italia es un requisito para acceder a las enseñanzas universitarias. En Estados Unidos existen diferentes tipos de pruebas de acceso, algunas de carácter general (aptitudes académicas) y otras relacionadas con campos profesionales específicos. Las instituciones pueden establecer además otros requisitos de acceso. En Finlandia, la admisión se suele basar en las notas obtenidas en el *examen de matriculación* (no obligatorio pero realizado por la mayoría de los estudiantes al finalizar la educación secundaria), y en el certificado de finalización de la secundaria, y/o en un examen de acceso. Se pueden establecer además otros requisitos, por ejemplo, en la formación profesional, se tiene en cuenta la experiencia laboral.

En Japón, el acceso a las universidades y las *Junior Colleges*<sup>11</sup> se realiza mediante pruebas de rendimiento académico, inclusive exámenes nacionales, y otras pruebas de habilidades y aptitudes. También hay universidades que admiten un determinado número de alumnos y alumnas recomendados por el centro de secundaria superior, sin

---

7 En los Países Bajos, en la formación general, se realiza un examen final en el centro y, además, un examen nacional. En algunas materias sólo se realiza el examen en el centro. En la formación profesional se emiten certificados por cada examen parcial superado. Una vez superados todos los exámenes y obtenidos los correspondientes certificados, éstos se sustituyen por un diploma.

8 En Portugal se realizan exámenes nacionales de educación secundaria en las materias definidas como pruebas de acceso para cada institución y curso. En los cursos profesionales no son necesarios para finalizar las enseñanzas pero sí para acceder a la educación superior.

9 Las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte no requieren la realización de un examen pero sí demostrar competencia en tareas específicas.

10 Las cualificaciones profesionales escocesas (SVQ) generalmente no requieren la realización de un examen pero sí demostrar competencia en tareas específicas.

11 Las *Junior Colleges* ofrecen cursos de dos o tres años sobre todo en los campos de las humanidades, ciencias del hogar (home sciences), educación y ciencias sociales.

necesidad de presentarse a las pruebas. Las *colleges of technology* ofrecen cursos para los estudiantes que han finalizado la educación secundaria inferior en los campos de la ingeniería y la marina mercante.

En México, hay instituciones que aplican exámenes de ingreso. En general, son pruebas de conocimientos generales y específicos del área elegida y, en algunos casos, incluyen pruebas de aptitud o de capacidad intelectual.

En el Reino Unido, cada institución de educación superior puede decidir de forma autónoma sus requisitos de acceso. Existen criterios específicos para acceder a cada tipo de estudios. En Escocia, aquellos alumnos y alumnas con 16, 17 y 18 años que abandonan sus estudios pueden acceder a la *further education* con o sin certificado.

TABLA 6. PRUEBAS PARA LA OBTENCIÓN DE LA TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR Y DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

	Examen final de secundaria	Examen de acceso a la educación superior
Alemania	Sí	No
España	No	Sí, para acceder a las enseñanzas universitarias
Estados Unidos	Según los estados	Sí
Finlandia	No	Sí
Francia	Sí	No
Italia	Sí	Sí
Japón	Decisión de cada centro	Sí
México	No	Según la institución
Países Bajos	Sí	No
Polonia	Sí	No
Portugal	En algunos programas	Los mismos exámenes que se realizan para finalizar la secundaria general
Reino Unido	Inglaterra	En algunos programas
	Gales	En algunos programas
	Irlanda del Norte	En algunos programas
	Escocia	En algunos programas

Fuente: elaboración propia a partir de la *Descripción de los Sistemas Educativos Nacionales* (Eurydice).

## Conclusiones

Los cambios sociales, producidos como consecuencia de fenómenos como la globalización, la innovación tecnológica y el desarrollo de una sociedad basada en la economía del conocimiento, están transformando la organización del ámbito laboral en nuestras sociedades, en el que se exigen cada vez más personas que posean competencias relacionadas con el manejo de la información y la gestión del conocimiento.

Dichos cambios están teniendo a la vez consecuencias muy importantes que repercuten en la transformación de los sistemas educativos. De este modo, en este nuevo contexto, la formación que debe recibir un o una joven tendría que permitirle adaptarse a nuevas situaciones, tanto en su vida personal como en su trabajo.

*Competencias como la flexibilidad, la creatividad y la innovación, pensar de manera autónoma o estratégica, resolver problemas o comunicarse de manera efectiva en varios idiomas son fundamentales para la vida adulta.*

Actualmente, competencias como la flexibilidad, la creatividad y la innovación, pensar de manera autónoma o estratégica, resolver problemas o comunicarse de manera efectiva en varios idiomas son fundamentales de cara a la preparación de los y las jóvenes para afrontar con éxito la vida adulta. En este sentido, se define como una nueva misión de los sistemas educativos ofrecer una formación de calidad en estas competencias.

A la luz de la comparativa con los países descritos en este análisis, se puede concluir que existen importantes particularidades en cuanto a la estructura y organización de la educación secundaria superior en el contexto europeo y de la OCDE. Por ejemplo, en cuanto a los programas de formación ofrecidos en la educación secundaria superior, en general, predominan los países que cuentan con programas de formación general y de formación profesional. No obstante, encontramos casos en los que se organizan programas de formación combinados, lo que aumenta las vías de formación a las que pueden optar el alumnado.

La duración de estos estudios, en general, suele establecerse en 2 o 3 años, aunque existen programas que pueden durar 1, 4 o 5 años. La edad de inicio de estos estudios suelen ser los 16 años en los programas generales y profesionales, dándose en estos últimos una mayor variedad. Evidentemente, este indicador está, entre otras cosas, determinado por la edad de finalización de los estudios obligatorios.

Sobre el acceso a la educación secundaria superior, encontramos una mayoría de países que han establecido el criterio de haber finalizado la educación secundaria inferior; entre estos, algunos además exigen la realización de un examen final y cumplir otros criterios de admisión. Sin embargo, también encontramos países en los que no resulta necesario haber finalizado la educación secundaria inferior ni superar un examen, ya que el acceso depende de otros criterios.

De la misma manera, los criterios para obtener la titulación en educación secundaria superior varían, ya que en algunos países resulta necesario superar las enseñanzas correspondientes y en otros no. En cuanto a las pruebas para la obtención de la titulación en educación secundaria superior hay países en los que es obligatorio pasar un examen, otros en los que no y otros en los que depende del programa formativo seguido, y la misma variedad encontramos en el caso de las pruebas de acceso a la educación superior.

Pero a pesar de las diferencias encontradas, se observan algunos síntomas que apuntan hacia la construcción *más flexible de las enseñanzas, más adaptadas al perfil y capacidades de los estudiantes y a las demandas económicas y sociales actuales*, por ejemplo, mediante la creación de programas de formación combinados, la implantación de estudios a tiempo parcial, la flexibilización y ajuste de los criterios de admisión y de titulación, y la adaptación de las pruebas para la obtención de la titulación en secundaria y de acceso a la educación superior.

La Unión Europea, dentro del *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación "ET 2020"* recoge, entre sus áreas prioritarias de actuación, medidas dirigidas a mejorar la calidad de la educación, a adecuar las competencias demandadas por el mercado laboral y las impartidas por los sistemas educativos y a promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque estos objetivos se definen para todas las etapas de los sistemas educativos, en concreto, en cuanto a la educación secundaria superior se refiere, resultan especialmente importantes algunos como: garantizar que en los procesos de planificación de la educación y la formación se tenga suficientemente en cuenta la evaluación de los futuros requisitos en materia de cualificaciones y que éstas correspondan a las necesidades del mercado laboral; establecer una cooperación más estrecha entre los sectores de la educación general y de la formación profesional; suprimir los obstáculos que impiden a los que abandonan prematuramente la escuela regresar a la educación y a la formación; continuar con el desarrollo de las competencias clave y alentar la creatividad y la innovación mediante el desarrollo de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje.

*El Ministerio de Educación ha elaborado un Plan de Acción que pretende dar respuesta a los objetivos europeos y reducir el índice de abandono escolar a menos del 10%.*

En el caso de España, el Ministerio de Educación, teniendo en cuenta los objetivos europeos de la década 2010-2020 y las propuestas de los diferentes agentes sociales, ha elaborado un *Plan de Acción* que pretende dar respuesta a los objetivos europeos mencionados, en particular al objetivo de reducir el índice de abandono escolar a menos del 10% e incrementar, al menos al 40%, el porcentaje de la población, entre 30 y 34 años, que finaliza los estudios de enseñanza superior o equivalente.

En relación a la educación secundaria superior, el *Plan de Acción* incluye medidas especialmente dirigidas a aumentar la tasa de graduación en estudios postobligatorios (Formación Profesional de grado medio o Bachillerato) y a fomentar que todos los estudiantes continúen su formación, flexibilizando las diferentes ofertas formativas y ofreciendo alternativas que permitan compatibilizar formación y empleo. Además, se recogen una serie de acciones que permiten arbitrar procedimientos de apoyo y reconocimiento académico de las competencias, cualificaciones y formación adquirida en contextos de educación no formal e informal; potenciar un sistema de orientación educativa eficaz; ajustar los requisitos de acceso a las características de las enseñanzas a las que conducen; diseñar una formación que se adecue a las demandas del entorno

económico y social y lograr la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, al tiempo que se promueven los valores democráticos y la cohesión social.

Asimismo, el pasado 15 de febrero el Congreso de los Diputados aprobó la Ley de Economía Sostenible, dirigida a sentar las bases de un nuevo modelo económico y de crecimiento sostenible, en la que se recogen una serie de medidas novedosas, aún pendientes de regulación que las desarrolle, orientadas a flexibilizar la educación secundaria superior. Por ejemplo, las reformas que incorpora esta ley permitirán que el alumnado con título de Técnico en Formación Profesional pueda obtener el título de Bachiller por la superación de las asignaturas necesarias para alcanzar los objetivos generales del Bachillerato, estableciendo un régimen de convalidaciones recíprocas entre los módulos profesionales de un ciclo formativo de grado medio y las materias de Bachillerato, con el fin de facilitar la movilidad entre estas enseñanzas. Además, se flexibiliza también el acceso a los estudios de Formación Profesional permitiendo acceder a los ciclos formativos de grado medio, además de al alumnado que esté en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria y al que supere una prueba de acceso, al que haya superado los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial y al que supere un curso de formación específico. Asimismo, se abre una nueva vía de acceso a los ciclos formativos de grado superior sin necesidad de estar en posesión del título de Bachiller y sin superar una prueba de acceso, para aquellos alumnos y alumnas que estén en posesión del título de Técnico de grado medio y superen un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado superior.

En definitiva, a pesar de las diferencias encontradas en la revisión comparada de la estructura y organización de la educación secundaria superior en el conjunto de los países analizados en este artículo, puede afirmarse que se observan algunas sinergias comunes que apuntan hacia una reconstrucción más dúctil de estas enseñanzas, mediante la creación de programas de formación combinados, la implantación de estudios a tiempo parcial, la flexibilización, el ajuste de los criterios de admisión y de titulación, y la adaptación de las pruebas para la obtención de la titulación en secundaria y de acceso a la educación superior.

Sin duda, España camina por esta senda común, a la luz de las modificaciones introducidas en las últimas regulaciones del sistema, en un empeño por reajustar y modelar permanentemente aquellos elementos susceptibles de tal reajuste, con el objetivo claro de alcanzar más y mejores cuotas de formación y cualificación para el conjunto de la ciudadanía, siendo la educación secundaria superior una etapa de importancia estratégica en el itinerario formativo de los y las jóvenes y de las personas adultas que continúan formándose a lo largo de la vida ■

## Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL (2005): *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Consultado el 20 de febrero de 2011. Disponible en: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079967208/Expending\\_opportunities\\_secondary\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079967208/Expending_opportunities_secondary_Spanish.pdf)

CAILLODS, F. (2004). "Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa". En JACINTO C. (Coor): *Educación para qué trabajo. Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones la Crujía; MTC y T; MTE y SS y redEtis.

*Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020")*. Consejo de la Unión Europea, Bruselas, 13 de mayo de 2009.

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2007): *Secondary education in OECD countries common challenges, differing solutions*. Consultado el 25 de febrero de 2011. Disponible en: [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok7-eng-ETF\\_Secondary\\_education\\_in\\_OECD.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok7-eng-ETF_Secondary_education_in_OECD.pdf)

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación.

— (2010): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.

*Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible* (BOE 5-3-2011).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. Consultado el 20 de febrero de 2011. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>

OCDE (2010): *Education at a glance 2010. OCDE Indicators*. Consultado el 20 de febrero de 2011. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>

## Webgrafía

Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)

Ministerio de Educación (Estadísticas de la educación):<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>

### **Breve currículum**

**Eduardo Coba Arango** es Ingeniero de Telecomunicación por la UPM (1989). En 1993, después de sus inicios profesionales en distintos trabajos del sector privado relacionados con la ingeniería, ingresa como funcionario en la Administración General del Estado desarrollando, prácticamente toda su labor profesional en el ámbito educativo en distintos puestos del Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y ANECA. Sus ámbitos de trabajo han estado relacionados con la planificación, los estudios, la investigación, la estadística, la evaluación y la calidad educativa, en unidades competentes en los distintos niveles educativos, desde la enseñanza obligatoria a la universitaria. En octubre del 2008 accede a la Dirección del CIDE, que al año siguiente se transforma, por la integración de competencia en la formación del profesorado, en el IFIIE.

**Montserrat Grañeras Pastrana** es Maestra, Licenciada en Psicología y Profesora de Enseñanza Secundaria de la especialidad Orientación Educativa. Desde hace años desempeña el cargo de Jefa del Área de Estudios e Investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio del Educación, y viene desempeñando tareas relacionadas con el estudio de los sistemas educativos y la investigación en educación desde el año 1994.

**Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra** es Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Enseñanza Secundaria de la especialidad Orientación Educativa, actualmente desempeña el cargo de Jefe de Servicio de Proyectos de Investigación en el Área de Investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio del Educación.

**Fátima Rodríguez Gómez** es Licenciada en Sociología y especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de datos. Actualmente trabaja como colaboradora externa en el Área de Investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio del Educación.

**Patricia Vale Vasconcelos** es Licenciada en Psicología y especialista en Investigación e Innovación Educativa. Actualmente trabaja en la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en el desarrollo de políticas sobre aprendizaje permanente. También es colaboradora externa en el Área de Investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación.

## La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza?

**Francisco Michavila Pitarch**  
**Francesc Esteve**

*Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*  
*Universidad Politécnica de Madrid*



Francisco Michavila



Francesc Esteve

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La información y la difusión de la oferta entre los jóvenes y las familias. 3. La orientación preuniversitaria y la coordinación académica. 4. La acogida y la integración de los nuevos estudiantes.

### **Resumen**

Las reformas surgidas tras la incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior no concluyen con la renovación de los planes de estudio o de las metodologías. Las universidades deben plantearse un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante, y para ello, será necesario no sólo revisar sus enseñanzas, sino replantearse sus objetivos y establecer una serie de medidas para garantizar el éxito educativo y profesional de estudiantes. Una gran parte del abandono escolar en la etapa universitaria se concentra en los primeros años, fruto de un desajuste en la incorporación del estudiante. En el presente artículo se apuntan una serie de medidas que pueden facilitar ese tránsito entre los niveles preuniversitarios y los primeros años en la universidad. Medidas encaminadas a mejorar la información y la orientación que poseen los estudiantes preuniversitarios y sus familias antes de incorporarse a la universidad, corregir los posibles desajustes entre los conocimientos que tienen los nuevos universitarios y los que se requieren para afrontar con éxito los estudios universitarios, y medidas para facilitar el proceso de incorporación y ajuste a la nueva institución educativa durante los primeros años.

**Palabras clave:** Educación superior, Espacio Europeo de Educación Superior, organización educativa, modelo educativo, acceso a la universidad, abandono escolar, orientación universitaria, coordinación académica, educación activa.

### **Abstract**

The reforms arisen after the incorporation of universities into the European Higher Education Area do not finish with the renovation of curricula and methodologies. Universities should consider a new student-centred educational model, and this will involve not only revising their teaching, but rethinking their goals and establishing a series of measures to ensure the educational and professional success of students. A large proportion of school dropouts in the university stage focus on the early years as they are the result of a mismatch in the incorporation of students. In this article we suggest a series of measures that can facilitate the transition between the pre-college level and the early years in college. Measures to improve the information and guidance that students and their families have before joining the university, to correct any mismatches between the skills that the new university students have and those which are required to successfully meet the university studies, and measures to facilitate the incorporation process and adjustment to the new educational institution during the early years.

**Keywords:** Higher Education, European Higher Education Area, educational organization, educational model, access to college, school dropout, university guidance, academic coordination, active education.

### **Introducción**

Una de las claves para el éxito educativo del estudiante universitario es el momento de su incorporación a la universidad. Como señalan numerosos estudios (Álvarez et al., 2005, Cabrera, et al., 2006, UAB, 2005), los mayores porcentajes de abandono son protagonizados por el alumnado de los primeros cursos, en muchos de los casos debido a elecciones inadecuadas y a desajustes en el esfuerzo, el compromiso o la motivación (Corominas, 2001). El abandono y el fracaso escolar, además de ser una importante ineficiencia a corregir en el sistema educativo, es un problema preocupante, con importantes repercusiones sociales, institucionales y personales; y en el que intervienen múltiples factores. Una buena integración a la universidad resulta, sin duda, uno de los aspectos más importantes para la persistencia y la motivación del estudiante (Tinto, 1987; Pascarella y Terezini, 1991), y que intentaremos revisar en el presente artículo.

*Una buena integración a la universidad resulta, sin duda, uno de los aspectos más importantes para la persistencia y la motivación del estudiante.*

Las reformas surgidas a raíz del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantean no solo una renovación de la oferta académica, como la que hemos visto en estos últimos años, sino una nueva forma de entender la

educación, centrada en el estudiante. No basta con un cambio de contenidos y métodos educativos. ¿Cuáles deben ser, por tanto, los principios que sustenten ese nuevo modelo educativo de la universidad?

Una universidad centrada en el estudiante, es una universidad que impulsa y estimula la educación activa y práctica, que favorece la renovación de las metodologías y la innovación educativa. El aprendizaje activo, por ejemplo, es uno de los cuatro pilares básicos que desde el inicio han regido una institución de tanto prestigio como el MIT (1998) y debe formar parte de este nuevo modelo de universidad. El estudiante no puede ser un sujeto pasivo, que un día aparece por la institución, transita por las aulas y que, tras superar numerosos exámenes, la abandona con un título bajo el brazo, y parte rumbo a la búsqueda de un empleo.

*El modelo educativo de una universidad centrada en el estudiante es aquella que busca su éxito educativo, que le hace una oferta académica atractiva, actualizada y coordinada con los niveles no universitarios.*

Hablar del modelo educativo de una universidad centrada en el estudiante es mucho más que hablar de su enseñanza. Es hablar de una universidad interesada en el éxito educativo de sus estudiantes, que se preocupa por que su oferta académica sea atractiva, esté actualizada, y coordinada con los niveles no universitarios, verificando que los conocimientos de partida de sus estudiantes son los adecuados, y motivándoles desde el inicio. En 2007, la Universidad de Harvard, en colaboración con la American Association for Higher Education y siguiendo las ideas de Chickering (1987), identifica como uno de los siete principios de buenas prácticas en la educación universitaria la importancia de transmitir grandes expectativas a sus estudiantes. Del mismo modo, Pascarella y Terenzini (1991) demostraron que la relación informal y amistosa de los estudiantes y los profesores constituía un factor significativo en la implicación de los estudiantes con su universidad y en su éxito académico.

Quizá éstos sean algunos de los elementos principales de un modelo educativo centrado en el estudiante, y para ello, la universidad debe replantearse sus fines, reformular sus objetivos y cambiar algunas de sus estructuras. Muchas de estas propuestas, podemos encontrarlas desarrolladas en los modelos educativos y en los planes estratégicos que han puesto en marcha algunas instituciones en estos últimos años. La Universitat Jaume I, hace ya casi 10 años, apuntaba algunas de estas líneas, marcando como objetivos de la institución la formación de carácter práctico, interdisciplinar e integral de los estudios. El Tecnológico de Monterrey, en 2005, diseñó su modelo educativo redefiniendo el papel de los alumnos y del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su universidad. Del mismo modo, podemos encontrar estas estrategias en otras universidades como Melbourne, Delft, Oslo o, las anteriormente mencionadas, Harvard y MIT. Recientemente, en 2010, la Universidad Politécnica de Madrid diseñó su nuevo modelo educativo, definiendo la universidad en seis pilares esenciales: centrada en el estudiante, internacional, eficiente y de calidad, interesada en el éxito educativo, comprometida con sus egresados y abierta a la sociedad.

*Es necesario desarrollar estrategias para hacer más sencillo el tránsito entre los niveles preuniversitarios y los primeros años de la universidad.*

El presente artículo, recogiendo muchas de estas ideas, pretende apuntar algunas propuestas y estrategias para hacer más sencillo ese tránsito entre los niveles preuniversitarios y los primeros años en la universidad, centradas en cuatro ámbitos fundamentales:

- Información: desarrollar instrumentos y herramientas para mejorar el flujo de información de la oferta de estudios de la universidad a las personas y a las familias interesadas en las enseñanzas universitarias.
- Orientación preuniversitaria: mejorar las vías de asesoramiento y orientación para hacer una mejor selección de los estudios universitarios.
- Coordinación académica preuniversitaria: establecer nuevos vínculos encaminados a la detección y revisión de factores que pueden incidir en el éxito académico de los futuros universitarios, así como los desajustes entre las competencias desarrolladas y las requeridas para el inicio de los estudios de grado.
- La acogida y la integración de los nuevos estudiantes: aportar los apoyos y ayudas necesarias para la integración de los estudiantes en la etapa universitaria, revisando todos los mecanismos enfocados en ese primer contacto que tiene el nuevo estudiante con la institución.

### **La información y la difusión de la oferta entre los jóvenes y las familias**

Uno de los aspectos fundamentales para la correcta elección de los estudios universitarios es la información recibida durante la etapa preuniversitaria de la oferta académica existente. Resulta esencial acercar la universidad a los estudiantes y también a sus familias, que en gran modo serán uno de los actores clave en la decisión de sus estudios.

*Se debe dar a conocer la oferta académica, sus posibles salidas profesionales e informar de los servicios, las instalaciones, las actividades extraacadémicas y las relaciones con otras universidades.*

A menudo, esta comunicación de la universidad con los niveles preuniversitarios se lleva a cabo por los canales institucionales, y frecuentemente, tanto el contenido como las formas de comunicarse con esos usuarios finales, los estudiantes, no son siempre las más adecuadas o suficientes. El contenido de los mensajes que deben enviarse a través de estos canales de comunicación debería ser creado expresamente para resolver las dudas de las familias y de los estudiantes interesados en cursar estudios universitarios. No se trata sólo de dar a conocer la oferta académica de la universidad y sus posibles salidas profesionales, sino también de informar de los servicios, las instalaciones, las actividades extraacadémicas, o las relaciones con otras universidades, de una forma sencilla y directa, claramente entendible y accesible por parte de los receptores, por medio de diferentes canales, tanto virtuales como presenciales.

### ***La difusión de la oferta y la resolución de dudas en el nuevo contexto digital***

La revolución tecnológica de estas últimas décadas ha traído consigo importantes repercusiones en el ámbito educativo (Adell, 1997; Baelo, 2009, Marqués, 2000), introduciendo cambios en los procesos de docencia y gestión (Cabero, 2000; Salinas, 2004; Uceda, 2010), y configurando un nuevo perfil del estudiante universitario (Esteve, 2009).

Si miramos a nuestros estudiantes, resulta habitual hoy en día encontrarles trabajando con sus ordenadores portátiles por los campus universitarios, descargando material en las aulas virtuales, utilizando las redes sociales para comunicarse o simplemente escuchando música a través de servicios *online*. Según Prensky (2001), los estudiantes han cambiado radicalmente. Representan la primera generación que ha crecido, los 365 días del año, rodeados de nuevas tecnologías, tales como Internet, los videojuegos o los teléfonos móviles. Numerosos autores apuntan que, en estos últimos años, ciertas características y hábitos de éstos han cambiado (Tapscott, 1999; Prensky, 2001; Oblinger y Oblinger 2005; Pedró, 2009) y que, del mismo modo, las universidades no pueden obviar todas estas posibilidades respecto a las TIC, tanto en sus políticas como en los proyectos formativos que llevan a cabo en sus instituciones (Dede, 2005). Resulta necesario replantearse estrategias de información y comunicación utilizando todas las potencialidades de las TIC y en especial de las tecnologías surgidas con la web 2.0, estableciendo mecanismos de comunicación bidireccionales, que permitan a la universidad interactuar con los estudiantes preuniversitarios.

Resultaría interesante repensar estos canales y herramientas de comunicación, utilizando todas las potencialidades de la web 2.0 para facilitar la comunicación bidireccional, la resolución de dudas, preguntas a las familias, etc. El tipo de información que se debería proporcionar a través de estos canales se encuadra en los siguientes aspectos:

- Oferta académica: características de los estudios que ofrece la universidad, así como salidas profesionales para cada tipo de oferta.
- Académico-formativos: tipo de metodologías empleadas en la docencia, métodos de evaluación, servicios de apoyo al aprendizaje, etc.
- Administrativos: información sobre el tipo de trámites que se pueden realizar y las vías para hacerlo.
- Servicios: residencias, comedores, instalaciones deportivas, laboratorios, reprografía, etc.
- Actividades extra académicas: asociaciones, clubes, representación, cultura y deporte.

*La universidad podría impulsar iniciativas que acercasen a los futuros estudiantes las vivencias y experiencias de aquellos que han realizado sus estudios en esa universidad conjugando el uso de las TIC con la participación.*

Además de una plataforma o red social que pueda dar respuesta a todos estos aspectos, la universidad podría impulsar iniciativas que no sólo fuesen informativas, como por ejemplo, la creación de *blogs* que recojan las experiencias de los estudiantes y profesionales que han pasado por esas aulas universitarias. Esta iniciativa podría tener conexión con la plataforma de difusión anteriormente descrita, acercando a los futuros estudiantes las vivencias y experiencias de aquellos que han realizado sus estudios en esa universidad y conjugando el uso de las TIC con la participación de futuros alumnos y exalumnos a través de las experiencias compartidas. Este espacio podría organizarse en apartados diferenciados por centro o titulación, de manera que las historias resultasen más cercanas a quien las leyera, contando experiencias personales en la universidad y las dificultades encontradas, o sugiriendo actividades y mejoras a la universidad.

### ***Grupo de promotores, jornadas y ferias anuales***

Del mismo modo que estas herramientas *online* para la difusión de la oferta, mencionadas anteriormente, la universidad no debe dejar de lado otras opciones, como por ejemplo, los grupos promotores y las jornadas y ferias divulgativas. La oferta académica, así como los servicios de la universidad, deberían contar con la mayor cantidad posible de vías para darse a conocer entre la sociedad.

Los grupos promotores de la universidad son un conjunto de personas, pertenecientes a la comunidad universitaria y antiguos alumnos, que actuarían de forma puntual en determinados actos de promoción. Se trata de grupos integrados por estudiantes, profesores, personal de administración y servicios y egresados de la universidad que tendrían como función principal contar de primera mano su experiencia dentro de la institución. La transmisión de información a través de estos grupos promotores tiene la ventaja de ser personalizada, pues permite interactuar directamente, y podría abordar temas como la oferta académica, las salidas profesionales y la empleabilidad, las metodologías docentes y métodos de evaluación, los servicios de apoyo al aprendizaje, o los servicios universitarios extraacadémicos.

Además de los grupos promotores, resulta muy interesante la organización de jornadas abiertas, no sólo para mostrar la oferta de la universidad, sino también el resto de actividades que se llevan a cabo. Por ejemplo, la Universitat *Jaume I* organiza periódicamente una jornada de puertas abiertas a la sociedad, "*Viu la Universitat*", haciendo visitas guiadas por sus instalaciones (con paseos en globos aerostáticos y en trenes turísticos) o mostrando su día a día en el campus. Mezcla la parte más académica con actividades lúdicas como concursos de pintura para los niños, actividades deportivas, exposiciones visuales y participativas de los principales grupos de investigación, etc., e implica tanto al profesorado, como al personal de administración y servicios, y a los estudiantes.

## **La orientación preuniversitaria y la coordinación académica**

*Una gran parte del abandono escolar en la etapa universitaria se concentra en los primeros años, fruto de un desajuste en el enlace entre esta etapa y la preuniversitaria.*

Como comentábamos en la introducción, una gran parte del abandono escolar en la etapa universitaria se concentra en los primeros años, fruto de un desajuste en el enlace entre esta etapa y la preuniversitaria.

Ante esta situación, se presentan dos posibles vías de actuación. Por un lado, acercar la oferta académica de la universidad a la sociedad y a sus usuarios directos, con más información y asesoramiento, para facilitar la decisión de elegir determinados estudios. Y por otro lado, corregir ese desfase que a menudo existe entre los conocimientos que tienen los nuevos universitarios y los conocimientos que se requieren para afrontar con mayor probabilidad de éxito los estudios universitarios.

La universidad y los centros de enseñanza preuniversitaria tienen sus límites organizativos y su propia planificación académica, como instituciones independientes, pero es necesario que encuentren puntos de unión y espacios de encuentro para el intercambio de ideas entre profesores y directivos de centros, que puedan limar todos esos posibles desajustes.

### ***Redes, unidades y seminarios de orientación preuniversitaria***

Como parte del objetivo de acercar la oferta académica y los diferentes servicios de la universidad a la sociedad, resulta necesario que las universidades diseñen y pongan en marcha diferentes medidas, tales como redes y unidades de orientación, y organicen periódicamente eventos y seminarios sobre esta temática.

Las redes sirven como vehículo de las estrategias de orientación preuniversitaria y permiten generar espacios y puntos de encuentro, no sólo entre la universidad y los orientadores, sino también entre los mismos profesionales de la orientación. A través de éstas, las universidades pueden dotar a los orientadores de toda la información pertinente a la universidad, ya fuera de carácter académico o extraacadémico. Y estas redes pueden contar con una parte presencial, en la que se darían cita los orientadores de los centros más cercanos para intercambiar ideas, opiniones y sugerencias, y otra virtual, facilitando este trabajo en red con orientadores de centros más allá de la localidad o la región.

*Es necesario que las universidades diseñen redes y unidades de orientación, con una parte presencial y otra virtual, así como estructuras formales dedicadas a la vinculación con centros de secundaria, bachillerato y FP.*

Algunas universidades se han planteado la necesidad de crear estructuras formales dedicadas a la vinculación con los centros de secundaria, bachillerato y de formación profesional, para dotarles de elementos y materiales necesarios para llevar a cabo una mejor orientación preuniversitaria enfocada en los estudios universitarios.

Estas unidades se encargan de establecer y mantener el contacto con los centros de secundaria y formación profesional, diseñan y coordinan las acciones institucionales de información, difusión y orientación preuniversitaria, diseñan los contenidos de los materiales de difusión y orientación preuniversitaria, o dirigen las acciones de orientación preuniversitaria realizadas con carácter institucional.

Otra acción importante es la celebración de encuentros periódicos que reúnan a los orientadores de los centros preuniversitarios para debatir con la universidad sobre temas relacionados con la promoción de las enseñanzas, debatir sobre las formas para atraer estudiantes a las enseñanzas universitarias, valorar y dar a conocer prácticas de la orientación preuniversitaria, etc. Todo ello, aprovechando los recursos de las TIC y de la web 2.0, abriendo estos encuentros a través de retransmisión *online* y generando espacios para el debate a distancia.

### ***Grupos de trabajo y plataformas digitales para la coordinación académica***

Otros elementos importantes, mencionados anteriormente, son los desajustes en materia académica de los estudiantes de nuevo ingreso, entre los conocimientos adquiridos en la etapa preuniversitaria y los requeridos para la nueva etapa formativa. Para evitar estos inconvenientes, las universidades deben incentivar la creación de grupos de trabajo entre profesores y técnicos universitarios, junto con profesores y orientadores de secundaria, bachillerato y formación profesional.

Estos grupos serían los encargados de valorar los desajustes entre los conocimientos adquiridos y los necesarios para afrontar con mayor probabilidad de éxito la nueva etapa formativa, valorar el desarrollo de actitudes y aptitudes para el aprendizaje, sugerir el desarrollo de herramientas de apoyo para la prevención y solución de esos desajustes y, entre otros temas, publicar guías de conocimientos científicos por especialidad, que contengan los conocimientos requeridos para enfrentar los estudios universitarios en los primeros años. Estos grupos podrían crearse de forma sectorial, agrupando tanto profesorado universitario de áreas afines, así como personal técnico de apoyo, y personal de los centros de secundaria y de formación profesional, principalmente profesorado de los últimos cursos y orientadores.

Puede resultar también apropiada la creación de plataformas web que ofrezcan a los grupos de trabajo un espacio para el trabajo colaborativo en línea y abierto a todo el profesorado, tanto preuniversitario como de las asignaturas básicas de la universidad. Además de crear espacios para el trabajo colaborativo, estas plataformas podrían facilitar el intercambio de experiencias sobre la coordinación académica y fomentar el diálogo y el debate acerca de las soluciones necesarias para frenar estos desajustes académicos.

## **La acogida y la integración de los nuevos estudiantes**

El paso del bachillerato a la universidad es un proceso de transición que no siempre se realiza con éxito. Es muy común escuchar que el primer año es el año “filtro” que sólo logran superar los “mejores”, ya que el abandono escolar se produce principalmente en esos primeros años de formación universitaria.

Esa etapa de transición entre niveles formativos es un momento clave en la vida del estudiante. Se incorpora a un nuevo contexto, a un nuevo modelo didáctico que le va a exigir mayor autonomía y responsabilidad, y es necesario, por tanto, emprender diferentes acciones en este período para que no se produzcan desajustes en la transición y que el estudiante se integre en la universidad de la mejor forma posible.

*Las universidades pueden desarrollar medidas estratégicas para facilitar la acogida y la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso y su correcta integración, incentivando su participación activa en la vida de la universidad.*

A continuación, desarrollaremos una serie de medidas estratégicas que las universidades pueden poner en marcha para facilitar, tanto la acogida y la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, como la correcta integración, abordando las diferencias o desajustes científicos de los nuevos estudiantes, estableciendo medios para su formación lingüística e incentivando su participación activa en la vida de la universidad.

### ***El contrato entre la universidad y el estudiante***

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una relación entre el estudiante, la institución y el profesorado, como resultado del conjunto de códigos y pactos, implícitos y explícitos, que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones entre ellos (García Lillo, 2006). El contrato entre la universidad y el estudiante es un mecanismo que permite fortalecer las relaciones entre los diferentes agentes implicados, explicitando las normas y los compromisos, promoviendo así la autonomía, la responsabilidad del estudiante, e incrementando su motivación e implicación en su propio aprendizaje. Podríamos definir dos tipos de contratos, uno entre el estudiante y la institución, y otro entre el estudiante y el profesor de una determinada materia.

El contrato entre la universidad y el estudiante es una herramienta que pone de manifiesto el compromiso contraído, entre el estudiante y la institución, durante la matrícula. Con este contrato, la universidad refleja su compromiso con la educación del estudiante, poniendo los medios y las condiciones para proveerle del conocimiento que, en el futuro, le permitirá desarrollar una vida laboral con una productividad mayor. La universidad se compromete a ofrecer un servicio de calidad al estudiante, poniendo todos los medios oportunos para apoyarle y dar seguimiento a su aprendizaje. El estudiante, a su vez, se compromete a dar un correcto uso y aprovechamiento de los mismos, y a participar como agente activo en su evaluación y mejora.

*El contrato entre el profesor y el estudiante es una herramienta que recoge los objetivos de aprendizaje, las metodologías propuestas, los recursos, la producción final y los criterios de evaluación de la asignatura.*

El contrato entre el profesor y el estudiante es una herramienta que promueve la responsabilidad y la implicación en el proceso formativo, recogiendo los objetivos de aprendizaje que el alumno va a adquirir, las metodologías propuestas, los recursos que se pondrían a su disposición, la producción final o evidencias que se deberían entregar, y los criterios de evaluación de la asignatura.

### ***El primer día en la universidad: información, acogida y mentorización***

Otras de las medidas relevantes para la correcta incorporación a la universidad son las destinadas a informar y orientar a los estudiantes en ese primer momento de sus estudios, que en algunas universidades, tanto a nivel nacional como internacional, se ha denominado de manera ilustrativa “primer día en la universidad”. Se trata de diferentes acciones que contribuyan a la integración de los estudiantes en el campus, dándoles a conocer los principales servicios, o ayudándoles a familiarizarse con los procedimientos más relevantes para su nueva etapa formativa.

Muchas de nuestras universidades ya realizan periódicamente jornadas de acogida, aunque en algunos casos, el contenido de las jornadas difiere mucho entre diferentes facultades de una misma universidad. Las jornadas suelen resultar un buen primer contacto con los estudiantes y, además de las charlas institucionales que a menudo se suelen realizar, es un buen momento para presentar las diferentes herramientas digitales y los servicios que el estudiante tiene a su disposición, realizando visitas guiadas, a cargo de estudiantes y mentores.

Hay universidades que han desarrollado portales web dirigidos a ese “primer día” del estudiante en la universidad. Por ejemplo, la *École Polytechnique Fédérale de Lausanne* (EPFL) recoge en su página web información de carácter académico y práctico para el nuevo estudiante, como guías de cómo estudiar en la universidad, cómo realizar los trámites administrativos, información práctica sobre el coste de vida en Suiza, o consejos para llegar al campus. Estos portales web, además de tener un contenido dinámico y cercano al estudiante, pueden aprovechar todas las potencialidades de la web 2.0, permitiendo la participación y la valoración de los propios usuarios. A continuación apuntamos una serie de aspectos que podrían reflejarse:

- Información práctica sobre la universidad: estudios, servicios, situación geográfica, plano de la universidad y los centros, ubicación de las aulas, etc.
- Información práctica sobre la ciudad y el entorno para estudiantes de otras partes del mundo: visados y permisos de residencia, ayudas y becas, información orientativa sobre el coste de vida, teléfonos de emergencias, etc.
- Foros, *wikis* informativos y *blogs* de opinión sobre los diferentes temas que afectan a la incorporación del estudiante, con canales específicos sobre servicios, infraestructuras, centros o titulaciones.

- Información práctica para los estudios: programas de estudio, calendario académico, información sobre ayudas y becas, información de contacto con los profesores, guías y recursos de orientación.
- Presentación y acceso a los diferentes recursos electrónicos de la universidad: selección e introducción de los principales recursos electrónicos, tales como el correo electrónico, la biblioteca electrónica, acceso al *wifi*, al campus virtual, etc.

*Además de las jornadas y de las herramientas digitales de información del nuevo estudiante, puede resultar interesante la puesta en marcha de un sistema de mentores.*

Además de las jornadas y de las herramientas digitales de información del nuevo estudiante, puede resultar interesante la puesta en marcha de un sistema de mentores, que además de orientar y asesorar de forma directa al estudiante, dinamice estas herramientas digitales con sus conocimientos y experiencias. La mentoría puede definirse como “*un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarias para ayudar), y un estudiante o un grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje*” (Valverde, et al. 2003). Durante el segundo semestre de cada curso, la universidad puede abrir un periodo de inscripción para los alumnos de segundo o tercer curso que quisieran participar como mentores de acogida. El cometido de estos mentores, especialmente durante el primer trimestre de curso, se centraría en las siguientes actividades:

1. Facilitar la integración de los nuevos estudiantes en la universidad.
2. Orientar en la utilización de los servicios universitarios.
3. Orientar y ayudar al nuevo estudiante ante posibles dificultades logísticas, prácticas y académicas que pueda experimentar.
4. Actualizar y dinamizar la plataforma web de acogida a nuevos estudiantes.

Este tipo de actuación ha sido desarrollada en numerosas instituciones, muy frecuentemente dentro del contexto de habla anglosajona. A nivel nacional también existen bastantes ejemplos, como en la Universidad de Granada, o en la Universidad de Sevilla, y como afirma Valverde (2003) este tipo de sistema tiende a producir efectos muy positivos, tanto académicos como personales y profesionales.

### ***Sistemas de acción tutorial***

La exigencia de un nuevo profesional, más competente, internacionalizado y permanentemente actualizado, requiere de una transformación del proceso formativo y, en especial, de los apoyos y herramientas para el fortalecimiento del aprendizaje. Este nuevo paradigma educativo requiere reformular el tradicional esquema de la acción tutorial replanteando, ya no sólo su peso relativo dentro del proceso formativo, sino también el tipo de tutoría que ofrece y en la modalidad de impartición.

*Las universidades deben replantearse un sistema de acción tutorial, más allá de las acciones puntuales que en muchos casos se dan y que coordinase las acciones de guía, acompañamiento y orientación, de manera integral.*

Las universidades deben replantearse un sistema de acción tutorial, más allá de las acciones puntuales y aisladas que en muchos casos se dan. Un sistema que coordinase todas las acciones de guía, acompañamiento y orientación, de manera integral, para el aprendizaje de sus estudiantes durante todo su paso por la universidad. Las funciones principales de este servicio de acción tutorial serían la vertebración de las acciones tutoriales y de orientación a lo largo de la formación del estudiante, la coordinación de los planes de acción tutorial de las diferentes titulaciones de Grado, Máster y Doctorado, el asesoramiento para el desarrollo y mejora de los planes de acción tutorial y la mejora continua de la acción tutorial a través de la evaluación de sus resultados.

Dadas las diferencias entre los niveles de especialización, de experimentalidad y de metodologías educativas empleadas en cada titulación, este sistema no ofrecería un modelo único, sino determinaría formatos y elementos mínimos comunes que garantizaran que todos los estudiantes de la universidad, independientemente de los estudios que estuvieran cursando, contasen con elementos comunes de acción tutorial durante su aprendizaje.

### ***La nivelación científica y la formación lingüística***

*Muchos estudiantes no consiguen la integración adecuada por el desfase que hay entre sus conocimientos previos y las materias científicas que deben cursar en el primer año.*

Otro de los elementos esenciales para la buena incorporación del estudiante en la universidad es el nivel de conocimientos y competencias en materias básicas con las que accede el estudiante. Parte del abandono escolar, anteriormente mencionado, viene motivado por estos factores, ya que, a menudo, estudiantes que proceden de bachillerato o formación profesional no consiguen la integración adecuada en la universidad por estas dificultades en las asignaturas científicas de primer curso. Además, muchos estudiantes ni siquiera son conscientes de las dificultades que les aguardan, ya que han superado las pruebas de acceso a la universidad pero desconocen cuál es el nivel que se les va a exigir. Por otro lado, también es importante que el profesorado conozca el nivel de entrada y lo tome como punto de partida, ya que para que el aprendizaje sea efectivo se requiere construir sobre conocimientos previos consolidados.

Hay universidades que están desarrollando medidas en esta línea, como por ejemplo la Universidad Politécnica de Madrid, con la organización de “cursos cero” y el proyecto “Punto de Inicio”, en el que se ofrece al alumnado de nuevo ingreso una serie de herramientas *online* para verificar sus conocimientos previos. La universidad puede impulsar acciones voluntarias para la nivelación científica, tanto presenciales como a distancia, que permitieran a los estudiantes de nuevo ingreso superar las posibles deficiencias en su formación y alcanzar el nivel científico de partida necesario para iniciar con éxito sus estudios de grado.

Otra acción muy relevante, y que se ha empezado a poner en marcha tras el diseño y verificación de los nuevos títulos universitarios, es la publicación del nivel científico de

*El nivel científico de entrada debería ser acorde con los contenidos de bachillerato y para lograrlo se hace necesaria la coordinación del profesorado de secundaria y de universidad.*

entrada. El estudiante debería conocer, antes de su matriculación, el nivel científico que se le va a requerir tanto en el título como en las diferentes materias, enumerando las competencias y conocimientos de partida y destacando aquéllos que resulten imprescindibles. Este nivel científico de entrada debería ser acorde con los contenidos de los programas de educación secundaria y bachillerato, por lo que los profesores de asignaturas de primer curso deberían conocer dicho nivel para poder usarlo como punto de partida.

Paralelamente, otro aspecto significativo para la formación universitaria en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior es la formación lingüística. La capacidad de hablar, escribir y entender otros idiomas es un pilar básico para el actual estudiante y futuro egresado en este nuevo panorama. A nivel europeo, la promoción del aprendizaje de idiomas es una de las principales líneas de acción en materia de política educativa. El Tratado de Maastricht ya abordaba, de manera explícita, la importancia de los idiomas como elemento necesario para la promoción de la Dimensión Europea de la Enseñanza, fortaleciendo la comprensión, la solidaridad y la diversidad de la Unión. Posteriormente, los diferentes programas de fomento de la movilidad y, especialmente, el Espacio Europeo de Educación Superior, han remarcado la importancia de fortalecer esas destrezas lingüísticas y comunicativas del estudiante. Es, por tanto, necesario desarrollar estrategias y medidas de formación lingüística que contribuyan a potenciar, como afirma el Marco común europeo de referencia, la importancia que tienen las lenguas para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que deben desarrollar los estudiantes para poder actuar de manera eficaz, preparando a todos para una movilidad internacional y una cooperación, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

Para ello, pueden llevarse a cabo diversas medidas orientadas principalmente a facilitar oportunidades de aprendizaje personalizado y práctico, a estos nuevos estudiantes, a través de grupos de conversación, cursos especializados y centros de autoaprendizaje de idiomas. Los grupos de conversación son reuniones periódicas de un número reducido de personas, que tienen el objetivo de mejorar la fluidez oral, la comprensión y la pronunciación en el idioma definido en cada grupo, y que a menudo están dinamizados por estudiantes de titulaciones relacionadas con las lenguas, o estudiantes internacionales. Otras universidades y asociaciones de estudiantes como AEGEE, organizan “tándems de conversación”, formando parejas entre un estudiante Erasmus y uno de la propia universidad.

### ***La participación activa de los estudiantes en la vida universitaria***

Como parte final de este artículo nos gustaría abordar el tema de la participación activa del estudiante en el campus y en la vida universitaria. No basta con que el estudiante adquiera el nivel científico-técnico requerido para afrontar con más garantías de éxito

su formación universitaria, o que cuente con los apoyos necesarios para alcanzar determinadas competencias lingüísticas. Es también necesario y fundamental que estas condiciones se complementen con una integración plena en la vida universitaria.

En el mejor de los escenarios, un estudiante que culmine sus estudios universitarios pasará cuatro años en dicho centro, en el que la vida universitaria se materializa a través de la participación, la cultura, el deporte, el asociacionismo, la cogestión de servicios, etcétera. La universidad debe propiciar que dicha vida universitaria enriquezca el paso de los estudiantes por la institución durante su formación. La participación de los estudiantes en la vida universitaria es crucial, no sólo en la parte lúdica, sino también en la académica. Los procesos de mentoría, la representación estudiantil, los equipos docentes, las asociaciones, entre otros, son estrategias que involucran al estudiante, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el nuevo paradigma centra el proceso en el estudiante, para hacerlo efectivo, la universidad debe provocar que así sea.

*Resultaría interesante que las universidades estudiaran las características de su población estudiantil, para conocer los datos reales de participación y las causas de su posible falta de implicación.*

Es frecuente encontrar en las universidades numerosas iniciativas relacionadas con la vida extra académica y la extensión universitaria. Son muchas las vías por las que el estudiante puede encauzar su actividad pero a menudo, desde diferentes frentes, se pone de manifiesto su baja participación e implicación. Resultaría interesante que las universidades estudiaran las características de su población estudiantil, para conocer los datos reales de participación y las causas de su posible falta de implicación. Y que, asimismo, facilitaran la publicación de toda la información a través de portales web. Estos portales dispondrían, de manera centralizada y actualizada, de toda la información descriptiva y de contacto sobre las vías de participación en la universidad, tanto de las vías existentes de representación estudiantil, las diferentes asociaciones universitarias, la normativa sobre creación de asociaciones, ayudas disponibles, plazos y procedimientos, recursos disponibles, memoria de las actividades realizadas en años anteriores, etc. Esta información web podría ser cogestionada por los propios estudiantes y órganos de representación estudiantil.

Además de tener actualizada y accesible toda la información referente a las vías para participar en la universidad, es importante que las universidades traten de facilitar los medios y los recursos necesarios. Hay universidades, como por ejemplo la Universidad Politécnica de Valencia, que apostó por la creación de la Casa del Alumno, como un espacio físico de nueva construcción y diseñado para ese uso específico, que se erigiera como lugar de referencia para los estudiantes, centralizando la oferta sociocultural, disponiendo de espacios de formación, estudio y entretenimiento, y gestionado por los propios estudiantes. Otras universidades han desarrollado también infraestructuras y programas de vinculación con el entorno abarcando los ámbitos socioculturales y deportivos. Siguiendo las palabras del profesor Torres Guerrero (1998),

a veces suele sorprender que la institución educativa tenga un papel relevante en la pedagogía del ocio, ya que habitualmente se considera el tiempo de permanencia de los alumnos/as en la escuela como la antítesis del tiempo libre. La formación para el tiempo libre, como parte esencial de la formación integral, debe fijarse e instrumentalizarse en todos los niveles de la educación.

La universidad, como lugar donde se aprende y se desarrolla el conjunto de habilidades, competencias y conocimientos que permitirá al futuro titulado iniciarse en el ejercicio de su profesión, debe garantizar también el aprendizaje de un conjunto de saberes éticos y ciudadanos (Martínez, 2006) que faciliten el aprendizaje integral del alumno. Una formación integral, clave también para la correcta incorporación del estudiante en la universidad, como ciudadano activo, crítico y comprometido con la sociedad, dando respuesta a ese “aprender a ser” y “aprender a convivir juntos” que ya planteaba Delors (1996) ■

### Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1997): “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECA)*, (7). Retrieved November 22, 2009.
- ÁLVAREZ, P.; BETHENCOURT, J.T.; CABRERA, L. y GONZÁLEZ, M. (2005): *Abandono y prolongación de los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza*. Informe final del Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades. Gobierno Autónomo de Canarias. Universidad de La Laguna.
- BAELO ÁLVAREZ, R. y CANTÓN MAYO, I. (2009): “Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7).
- CABERO, J. (2000): “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Aportaciones a la enseñanza”, *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis, pp. 15-37.
- CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T.; GONZÁLEZ AFONSO, M. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2006): “Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios”. *Relive*, vol. 12, n. 1, pp. 105-127.
- CHIKERING, A.W. y GAMSON, Z.F. (1987): *The seven principles of good practice in education*. Johnson Founadtion, Inc., Racine, WI.
- COROMINAS, E. (2001): “La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, pp.127-151.

- DEDE, C. (2005): "Planning for "neomillennial" learning styles: Implications for investments in technology and faculty". *Educating the Net Generation*, pp. 226-247.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ESTEVE, F. (2009): "Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0". *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 59-68.
- GARCÍA LILLO, F., et al. (2007): *Investigación en experimentación e implementación del EEES: el contrato de aprendizaje y su pedagogía en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Red de Investigación DUenDE. Universidad de Alicante.
- MARQUÉS, P. (2000): *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. (2006): "Formación para la ciudadanía y educación superior. Educación y ciudadanía". *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. OEI.
- MIT (1998): *Task Force on Student life and learning*. Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- OBLINGER, D. G. y OBLINGER, J. L. (2005): "Educating the net generation". Boulder, CO: *Educause*.
- PASCARELLA, E. T. y TEREZINI, P. T. (1991): *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- PEDRÓ, F. (2009): *New millennium learners in higher education: Evidence and policy implications*. París: OCDE.
- PRENSKY (2001): "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9 (5).
- SALINAS, J. (2004): "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 1(1), 3.
- TAPSCOTT (1999): *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- TINTO, V. (1987): *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- TORRES, J. (1998): "La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos del siglo XXI". En *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte*. Junta de Andalucía.

UAB (2005): "El abandono de estudiantes universitarios". Encuentro internacional *Deserción estudiantil en educación superior*, Oficina de Planificació i Qualitat, Universitat Autònoma de Barcelona.

UCEDA, A. y BARRO, A. (2010): *Las TIC en el sistema universitario español. Universitíc 2010*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

VALVERDE, A.; RUIZ, C.; GARCÍA, E. y ROMERO, S. (2003): "Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta". *Contextos educativos*, 6-7.

### **Breve currículum**

**Francisco Michavila Pitarch** es Catedrático de Matemática Aplicada de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Rector honorario de la Universitat *Jaume I*. Desde 1984 hasta 1990 fue Director de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de la UPM. En 1991 fue nombrado primer Rector de la Universitat *Jaume I*, cargo que desempeñó hasta 1993. Dos años más tarde fue nombrado Secretario general del Consejo de Universidades. En noviembre de 2009, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria le concedió el Doctorado Honoris Causa. Es *Officier dans l'Ordre National du Mérite* de la República Francesa, Académico numerario de la Academia Europea de Ciencias y Artes, miembro de Honor de la Asociación Alexander von Humboldt, miembro del Club de Roma, miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Métodos Numéricos en Ingeniería, y miembro de la Junta directiva de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. Entre otros galardones, está en posesión de la medalla de Oro de la Universitat *Jaume I* y de la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio por el Gobierno de España, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. Es autor de numerosos libros, investigaciones y artículos tanto en el ámbito de la Matemática Aplicada, como en el de la política universitaria.

**Francesc Esteve** es investigador de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Magisterio por la Universitat *Jaume I*. Ha realizado diferentes estudios de especialización y postgrado en el campo de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Su trabajo en la Cátedra UNESCO se centra en el análisis y el diseño de los modelos educativos universitarios, la elaboración de planes estratégicos, y la aplicación de las nuevas tecnologías en el nuevo sistema centrado en el estudiante. Ha desempeñado incipientes responsabilidades en materia de gestión y política universitaria, y colabora con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el proceso de evaluación y verificación de los nuevos títulos universitarios, y con el Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT) de la Universitat *Jaume I*, en la implementación de las TIC en la educación superior.

## Conexiones de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional: fluidez o discontinuidad

Isabel Monguilot Abeti

*Catedrática de enseñanza secundaria*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La importancia en el sistema del Título de Educación Secundaria Obligatoria. 3. La búsqueda de flexibilidad entre las diferentes etapas. 4. Las competencias básicas como un continuo.

### Resumen

La Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en su grado medio y superior son etapas fundamentales en la formación de los jóvenes españoles. Desde la apreciación de la interdependencia de las etapas educativas con que se configura el sistema educativo español, se analizan algunos elementos clave para la continuidad en las enseñanzas: el primer título académico como condicionante de otros estudios, la respuesta a la demanda de flexibilidad entre las etapas y el desarrollo de las competencias básicas como elemento en la progresión de los estudiantes.

**Palabras clave:** Secundaria obligatoria y postobligatoria, títulos, modos de acceso, flexibilización del sistema educativo, competencias básicas.

### Abstract

Compulsory Secondary Education, *Bachillerato* and Vocational Training, both its intermediate and higher levels, are key stages in Spanish youth education. Considering the interdependence of the stages of education established in the Spanish education system, some key elements for continuity in education are analyzed: first qualifications as a condition for other studies, the response to the demand for flexibility between stages and the development of basic competences as an element in the students' progression.

**Keywords:** Compulsory and post-compulsory secondary education, qualifications, entrance requirements, flexible education system, basic competences.

## Introducción

Las siguientes páginas plantean algunas consideraciones sobre las conexiones que existen entre diferentes etapas de nuestro sistema educativo sin pretender particularizar en el Bachillerato, tratado con mayor profundidad en otros artículos de este número. Parten de la reflexión sobre la finalidad de las distintas etapas y el tránsito de los estudiantes por ellas y se abordan algunos componentes que debieran asegurar una continuidad en la formación, desde la perspectiva de un aprendizaje a lo largo de la vida.

La Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio configuran en nuestro sistema educativo la educación secundaria mientras que la Formación Profesional de grado superior forma parte de la educación superior. Más allá de la intencionalidad educativa de cada una de estas enseñanzas una diferencia sustancial, que condiciona su finalidad y objetivos, radica en ser la ESO una enseñanza obligatoria que atiende a toda la población escolar mientras que el resto tienen carácter postobligatorio y, por tanto, lo hace solo a una parte, a aquella que, en principio, la ha elegido libremente.

Pero conviene señalar que, en el transcurso de los años que van desde el impulso decisivo que en el nivel de escolarización supuso la obligatoriedad hasta los 16 años, se han producido cambios sustanciales. En la sociedad actual adquiere cada vez mayor valor la formación de los individuos —más educación y mayor permanencia en el sistema educativo para todos— en el convencimiento de que el aumento de la formación incrementa la empleabilidad y contribuye a la cohesión social.

*En la sociedad actual adquiere cada vez mayor valor la formación de los individuos que incrementa la empleabilidad y contribuye a la cohesión social. La formación a lo largo de la vida hace más necesaria la conexión entre las diferentes enseñanzas.*

Hoy se considera como prematuro abandonar los estudios una vez concluida la etapa mínima obligatoria en la convicción de que cursar y estar en posesión de la acreditación de estudios secundarios postobligatorios incrementa la garantía de éxito en el mercado laboral, a la par que permite la continuidad hacia la educación superior en sus diferentes vías. Se estima que la no posesión de una cualificación en educación secundaria superior, en términos de la OCDE, representa un serio obstáculo para encontrar empleo. En este contexto ha de entenderse que la Unión Europea plantee el horizonte de una escolarización hasta los 18 años del 90% de los jóvenes y una titulación de secundaria postobligatoria superior al 85%, cifras que, aunque en aumento, todavía están alejadas de las alcanzadas en España. Este cambio de perspectiva, que proyecta lograr una formación de larga duración e incluso permanente a lo largo de la vida, hace más necesaria la conexión de las diferentes enseñanzas.

## La importancia en el sistema del Título de Educación Secundaria Obligatoria

El carácter de enseñanza básica que junto a la Primaria tiene la ESO va unido a la importancia de este nivel educativo como preparación para la vida y respecto a la

adquisición de unas competencias necesarias para el desarrollo personal y social así como para el empleo, base de aprendizajes posteriores. Pero, más allá de argumentos relativos a su función como formación inicial de toda la población, se quiere resaltar ahora el papel que tiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en nuestro sistema educativo: el tránsito de los escolares por las diferentes etapas está, en gran medida, supeditado a su adquisición condicionando, “limitando” dirían algunos, la fluidez del propio sistema.

*Nuestro sistema presenta una fuerte interdependencia entre sus diferentes etapas. Las enseñanzas obligatorias son tales en cuanto que han de ser cursadas por toda la población pero lo son también para la continuidad en la formación.*

Este primer título académico, a la vez que título único, es requisito imprescindible para el acceso de los estudiantes a enseñanzas posteriores, sean de bachillerato o de formación profesional, artes plásticas y diseño o enseñanzas deportivas, de grado medio. De igual manera, el título de Bachiller abrirá la continuación hacia los estudios superiores, universitarios o de Formación Profesional. Nuestro sistema presenta una fuerte interdependencia entre sus diferentes etapas. Las enseñanzas obligatorias son tales en cuanto que han de ser cursadas por toda la población pero son también obligatorias para la continuidad en la formación. El título de Graduado es una exigente premisa ya que, en general, no se puede seguir estudiando si no se alcanza. Ello no obsta para que, como se señalará, se cuente con otras posibilidades en la obtención de los títulos y en el acceso a las diferentes etapas al permitir cierto tránsito por ellas sin la obtención de una determinada acreditación académica, así como la obtención de una acreditación académica sin haber cursado la totalidad de una determinada etapa.

Por ello la consecución del título al finalizar la escolaridad obligatoria se convierte en objetivo primordial y los datos relativos a su no consecución en primordial problema: aproximadamente el 30% no obtiene, a la edad prevista, la titulación necesaria para poder continuar su formación. Dada su importancia, al margen de otras consideraciones más complejas relativas al denominado “fracaso escolar”, antesala de una posible exclusión social, es obvio que la mejora del rendimiento y el éxito de todos los estudiantes, siempre deseable, se haya convertido en los últimos años no sólo en un deseo normativizado en la propia *Ley Orgánica de Educación* (2006) sino concretado en abundantes actuaciones y programas de todas las administraciones educativas y en el Plan de acción propuesto por el Ministerio de Educación en sus “Objetivos de la Educación para la década 2010-2020”.

Las acciones sobre la reducción del abandono escolar, el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), la detección de las dificultades desde sus inicios seguidas de sus correspondientes apoyos y refuerzos, la atención a determinados colectivos en mayor riesgo, etc. avanzan en este sentido, a la vez que el sistema se ha ido dotando de medidas que intentan prorrogar la permanencia en él. Como han señalado distintos autores la preocupación social por el fracaso escolar parece centrarse hoy en la ESO pero este resultado debe entenderse como un proceso y existen indicadores ya previos que obligan a incrementar las actuaciones de prevención e intervención desde etapas anteriores.

*Las modificaciones introducidas en cuarto curso de ESO así como en la edad de acceso a los PCPI buscan dar respuesta a una mejor conexión de la etapa con las enseñanzas postobligatorias y ampliar las vías de acceso a la FP.*

Las modificaciones introducidas recientemente en el 4º curso de la ESO, así como en la edad de comienzo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los 15 años, creemos que no responden en exclusiva a la búsqueda de unos mejores resultados, bienvenidos siempre, sino a dar respuesta a una mejor conexión de la etapa con las enseñanzas postobligatorias y a ampliar las vías de acceso a la Formación Profesional desde sus inicios previendo aumentar también con ello la permanencia de los escolares en las aulas. Tampoco es ajeno a este planteamiento el objetivo de elevar el número de titulados en secundaria postobligatoria en el horizonte de los objetivos de la Unión Europea, ni al de invertir la tendencia española de un mayor porcentaje de titulados en Bachillerato que en FP de grado medio, si bien en este caso otras medidas a las que nos referiremos resultan más evidentes. El último informe de la OCDE (2010) vuelve a constatar que el porcentaje de alumnos matriculados en España en itinerarios académicos o generales —Bachillerato— es superior al de la media de la OCDE y a la de la UE mientras que la proporción de los que cursan Formación Profesional es notablemente inferior con referencia a ambas, aun cuando esta última se viene elevando.

El último curso de la enseñanza básica ha venido teniendo desde su implantación una configuración que pretende, desde un tronco común, dar respuesta a los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado confiriéndosele un carácter orientador. Este carácter, que se recogía ya en el desarrollo de la LOGSE al posibilitar la elección de algunas materias por parte del alumnado, lo ratificó más claramente la LOE y se ha visto reforzado en la *Ley complementaria de la Ley de Economía sostenible* (2011) en el sentido de establecer distintas opciones, orientadas a las diferentes modalidades de Bachillerato o a los distintos ciclos de grado medio de Formación Profesional.

Se opta por el mantenimiento de un título único, válido para acceder a todas las enseñanzas inmediatamente posteriores, pero no se elude que se trata de un último curso con dos perfiles diferenciados. ¿Cuestión de matiz? Creemos que no.

*El 4º curso de ESO tiene dos perfiles diferenciados: orientador y preparatorio. Sin concretar todavía en la norma las agrupaciones de materias que se prevén para cada finalidad, queda la duda de si esta decisión mejorará el éxito de todos los estudiantes.*

El carácter orientador se refuerza con un marcado carácter preparatorio, más evidente aún por cuanto se particulariza incluso según las distintas modalidades de Bachillerato. Sin concretar todavía en norma las agrupaciones de materias que se prevén para cada finalidad, nos queda cuando menos la duda de si esta decisión mejorará el éxito de todos los estudiantes y su obtención de título, si la formación más completa y plural en la ESO dejará de ser la mejor preparación para el Bachillerato de cualquier modalidad, si dará satisfacción a quienes defienden un Bachillerato de tres años disminuyendo en uno la ESO, si el acceso a la Formación Profesional de grado medio se producirá con una preparación más adecuada y será realmente más flexible. Nos queda también la duda, cuando no el temor, de si la existencia de un título único al finalizar nuestra educación básica no corre el peligro de ser solo una cuestión de tiempo.

En todo caso es obligado señalar, por su trascendencia, que el carácter orientador del 4º curso, en su estructura, debiera compaginarse con una más personalizada orientación personal, académica y profesional en el tercer curso, que acentúa un momento clave en la trayectoria del estudiante. Asimismo sigue siendo necesario reforzar la orientación al finalizar la etapa —conseguido el título— en aquellos aspectos relativos a la trayectoria académica del alumno en consonancia con las posibilidades que se le abren, a fin de predecir lo más ajustadamente posible las perspectivas de éxito en los estudios posteriores. Otro tanto podría decirse en cuanto a la orientación a lo largo y al final del Bachillerato. No obstante, se es consciente de la incidencia que en las decisiones de los estudiantes aún tiene la valoración social de los estudios de naturaleza académica frente a los profesionales.

### **La búsqueda de flexibilidad entre las diferentes etapas**

El Bachillerato y la Formación Profesional tienen en sí mismas distinta finalidad: en el primer caso, la continuidad de una formación general de tipo académico con cierta preparación especializada que ha de capacitar para acceder a la educación superior, en el segundo, la más específica de preparar para la actividad en un campo profesional sin desechar por ello la contribución al desarrollo personal y social.

La propia posición del Bachillerato en el sistema, al requerir aprendizajes previos y exigírsele aprendizajes preparatorios para estudios posteriores, dota a esta etapa de una mayor complejidad. A la confluencia de objetivos terminales y propedeúticos que tiene en sí mismo —continuación de la formación general a la vez que inicio estructurado de la formación científica, preparación para los estudios universitarios a la par que formación de base para la formación profesional superior— se unen las presiones de distinta naturaleza que le llegan: presión de los contenidos que muchas veces dificultan cambios metodológicos necesarios, presión de la Universidad sobre los conocimientos de quienes van a acceder a ella, presión social para que mayores porcentajes de población se incorporen a estas enseñanzas...

*A la confluencia de objetivos terminales y propedeúticos del Bachillerato se unen las presiones que les llegan de los contenidos, de la Universidad y la presión social.*

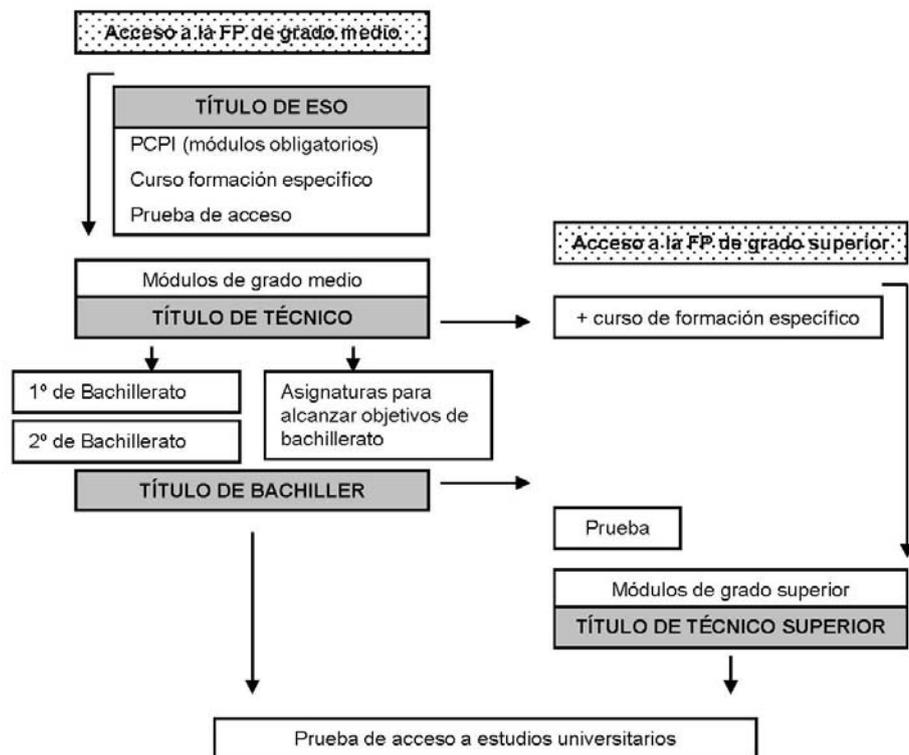
La Formación Profesional cuenta con una mayor claridad en sus propósitos y menor ambigüedad en la percepción que de ellos se tienen y aun cuando la valoración social de estas enseñanzas haya sido en otros momentos inferior, el esfuerzo de modernización y su significación como uno de los pilares en toda sociedad moderna se va convirtiendo, en especial la de grado superior, en una alternativa de creciente consideración social, en consonancia con su mayor relación con el empleo y el mantenimiento de un índice de ocupación superior a otras formaciones.

Algunas de las percepciones que se constatan sobre el Bachillerato remiten a la persistencia de contemplarlo exclusivamente como paso previo a los estudios universitarios estimando que es precisamente en ese fin en el que se centran quienes

defienden ampliar su duración. Con todo, es un hecho que se trata de la etapa que, salvo algunas actualizaciones, menos modificaciones ha sufrido en los últimos años, también la que presenta mayor rigidez en su forma de promoción, en un contexto en el que la validez de lo que ya se posee se va convirtiendo en un proceso acumulativo en el itinerario de la formación de un individuo. Dicho esto sin pretender polemizar con quienes ven la repetición de curso como fórmula de mejora de resultados.

Como ya se ha señalado, la obtención del Título de ESO condiciona en gran medida las enseñanzas secundarias postobligatorias, el de Bachiller el paso a las enseñanzas superiores, con el Título de Técnico no se accede directamente a la Formación Profesional de grado superior. La búsqueda de una mayor flexibilidad del sistema educativo, dotarlo de más movilidad entre sus enseñanzas ha ido incorporando algunas novedades en la conexión entre las etapas, si bien prácticamente referidas a la Formación Profesional, en cuya estructura se incluyen los módulos profesionales asociados a cualificaciones de nivel 1 de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El siguiente gráfico ilustra las principales ideas recogidas en las Leyes de Economía Sostenible y Ley complementaria (2011).



Además de los requisitos que ya existen para el acceso a las enseñanzas de Formación Profesional —título y prueba— se introducen algunos cambios. Se posibilita el paso directo al grado medio desde la superación de los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial; también se abre el poder acceder a estas mismas enseñanzas a través de un curso de formación específico que versará sobre las materias

básicas de la ESO. Por otra parte, quien esté en posesión del Título de Técnico podrá cursar la Formación Profesional de grado superior tras la superación de un curso de formación específico, centrado en los objetivos generales de Bachillerato pero sin tener que pasar por toda la etapa. Por último, se modifican las condiciones actuales para obtener el título de Bachiller —evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de Bachillerato— para dar entrada a que quienes estén en posesión del Título de Técnico puedan obtenerlo tras la superación de las asignaturas necesarias para alcanzar los objetivos generales del Bachillerato.

En la flexibilidad del sistema se pone el acento en la revalorización de las enseñanzas profesionales de grado medio haciendo más plural el acceso y facilitando la continuidad en los estudios, a la vez que se lleva a cabo la actualización y adecuación a las demandas laborales de todos los títulos de las familias profesionales. Dicha flexibilización parece ir, al menos hasta ahora, exclusivamente en una dirección, acorde, por otra parte, con un decidido impulso a las enseñanzas profesionales, impulso que compartimos.

*En la flexibilidad del sistema se pone el acento en la revalorización de las enseñanzas profesionales de grado medio. Respecto al Bachillerato, solo se menciona la flexibilización de su organización.*

Pero en este contexto de cambios puede pensarse que la necesidad de cursar los módulos voluntarios de los PCPI para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, aun manteniéndose vigente, quedará relegada por la pérdida de funcionalidad real en el conjunto del sistema. Por otra parte, sería deseable que, en ese objetivo de modernizar y flexibilizar el sistema, el reconocimiento recíproco entre el Bachillerato y la Formación Profesional del que hablan las normas se convierta en una evidencia mayor que la actual. Para no instalarnos en el pesimismo es justo dejar constancia de que el *Plan de Acción 2010-2011* del Ministerio de Educación incluye entre las medidas de flexibilidad en los estudios postobligatorios, una revisión del Bachillerato, aunque sólo mencione flexibilizar su organización y se desconozca en qué sentido. Nos queda la incertidumbre de que algunas medidas no hagan sino afianzar la vertiente preparatoria del Bachillerato para los estudios universitarios, por mucho que sea aún necesario para acceder la Formación Profesional de grado superior. Cuando menos cabría esperar un más amplio reconocimiento de la validez de estudios del Bachillerato en relación con otras enseñanzas.

### **Las competencias básicas como un continuo**

En el propósito de una formación de larga duración e incluso permanente, con nuevas vías de acceso y tránsito hacia los estudios, terminamos estas páginas aludiendo a un elemento que, en nuestra opinión, debiera convertirse realmente en un continuo en las etapas escolares: las competencias básicas.

La incorporación de la cultura del aprendizaje de competencias en el sistema educativo no ha estado exenta de polémica y en nuestras normas aparecen vinculadas en exceso a las etapas de la educación básica. Desde la idea de que se tratan de unos

aprendizajes imprescindibles, medios necesarios para preparar a los estudiantes para la vida adulta —para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento— deben seguir desarrollándose, manteniéndolas y poniéndolas al día.

*Con las adaptaciones y prioridades pertinentes, las competencias básicas debieran estar presentes en los currículos y en la intervención educativa en las diferentes enseñanzas.*

Suficientemente explícitas en las enseñanzas mínimas de primaria y secundaria obligatoria, aun cuando asumidas con disparidad en los currículos de las Comunidades Autónomas, no ocurre lo mismo en las otras etapas que nos ocupan. De ahí la conveniencia de resaltar que el desarrollo de las competencias básicas —competencias clave para la educación permanente dice la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006)— debe entenderse como un continuo. Con las adaptaciones y prioridades pertinentes, debieran estar presentes en los currículos y en la intervención educativa en las diferentes enseñanzas.

Partiendo de la conocida formulación de las competencias básicas en las enseñanzas obligatorias, cuyo análisis se omite, se señalan tan solo algunos aspectos sobre su continuidad.

Aunque en el caso del Bachillerato las competencias básicas no se explicitan en las enseñanzas mínimas en un apartado concreto no por ello debemos entenderlas como ausentes; basta con analizar los objetivos y orientación de esta etapa. La propia norma remite a ellas y, relacionándolas con la organización de sus enseñanzas, demanda a las materias comunes la profundización en aquellas competencias básicas que tienen un carácter más transversal, mientras que otorga a las materias de modalidad la función de seguir desarrollando las que, sin dejar de ser básicas, presentan una mayor relación con el campo de conocimiento elegido. A pesar de que esta distinción resulta un tanto “artificial”, dado el carácter interrelacionado de las propias competencias, que se solapan y entrelazan apoyando determinados aspectos esenciales en un ámbito de la competencia en otro, el peligro radica en quienes pudieran pensar que las competencias básicas competen solo a la enseñanza básica.

Una interpretación acorde con esa necesidad de continuidad de la que hablamos se pone de manifiesto en los currículos de varias Comunidades Autónomas que han afianzado su progresivo tratamiento incorporando a su legislación una referencia precisa, medida que asegura más claramente su presencia.

Así, y a modo de ejemplo, Cataluña identifica competencias generales y comunes —competencia comunicativa, en investigación, en la gestión y el tratamiento de la información, competencia digital, competencia personal e interpersonal y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo— y competencias de las materias. Las

primeras continúan el desarrollo de las competencias básicas de la etapa anterior, preparan para la vida activa y para actuar de manera eficiente en los estudios superiores. Las segundas son específicas, si bien contribuyen a su vez a las generales. Con otro planteamiento pero similar fin, el currículo de Canarias las incluye distinguiendo aquellas competencias generales, con mayor transversalidad y que posibilitan seguir aprendiendo, que pueden reflejarse y ejercitarse en una diversidad de entornos — competencia comunicativa, competencia en investigación y ciencia, competencia social y ciudadana, competencia en autonomía e iniciativa personal, competencia en tratamiento de la información y competencia digital— de aquellas otras que, desde las materias de modalidad, profundizan en algunas anteriores, bien sean como propias de alguna materia o compartidas por varias.

Por lo que respecta a la Formación Profesional, más significativo que considerar el mandato legislativo que hace referencia al desarrollo y profundización de las competencias básicas en los diferentes módulos profesionales, la necesidad de prorrogar su adquisición radica precisamente en la importancia que hoy se da en el ámbito profesional a poseer determinadas competencias —sociales y personales— que completan las competencias profesionales propias de los sectores productivos. No siempre ha sido así, en otro tiempo se venían demandando capacidades muy específicas vinculadas incluso a un puesto de trabajo.

Muchas de las competencias que deben alcanzar los alumnos para responder de manera eficaz y eficiente a los requerimientos de los sectores productivos, a aumentar su empleabilidad y a favorecer la cohesión social, tienen relación directa, o son ellas mismas competencias básicas cuyo proceso de adquisición se inicia en etapas anteriores. Relacionadas en el mundo laboral con la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos, la responsabilidad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la autoformación, la cultura empresarial, por citar algunas, es evidente que reclaman proseguir el aprendizaje.

Sin embargo, la importancia de estos aprendizajes puede diluirse si se espera encontrar en el currículo de los módulos profesionales concretos de cada título una presencia expresa de estos contenidos, más allá de la evidencia respecto al módulo “Empresa e iniciativa emprendedora”. De ahí la necesidad de su inclusión como un punto de referencia con significado en la planificación de toda la acción docente, en la que, por otra parte, no debieran ser planteadas como separadas del tratamiento de las competencias profesionales, sino integradas con ellas. Algo semejante podría decirse respecto del Bachillerato. Aun cuando en este caso algunas de las materias presenten en sus objetivos relaciones más perceptibles se corre el riesgo de que aquellas competencias que presentan un referente de menor conexión disciplinar acaben quedándose “en la tierra de nadie”.

Es de suponer que la creciente asunción por parte de todos de lo que significan las competencias básicas, en cuanto a qué aprendizajes resultan hoy imprescindibles y son base de posteriores, pero también por lo que se refiere a la concepción del propio aprendizaje que entrañan y su repercusión en la forma de enseñar y evaluar, favorezca desde todas las etapas que se conviertan efectivamente en un elemento que asegure la progresión en la formación de los estudiantes. Se habrán convertido a la vez en un potente mecanismo de continuidad ■

### Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 29.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

*Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible*. (BOE 5 de marzo de 2011).

*Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible*, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. (BOE 12 de marzo de 2011)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*. Consejo de Ministros, 25 de junio 2010.

VARIOS AUTORES (2010): "Abandono temprano de la educación y la formación. Cifras y políticas". *Revista de Educación*. Número extraordinario 2010. Madrid: Ministerio de Educación.

UNIÓN EUROPEA. "Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30-12-2006.

### Breve currículum

**Isabel Monguilot Abeti** ha sido Catedrática de enseñanza secundaria de Geografía e Historia durante cuarenta años. En su trayectoria profesional durante tan dilatado tiempo, la vertiente de profesora de aula se ha complementado con el desempeño de cargos directivos en ese nivel y la colaboración en distintos momentos con la administración educativa de Madrid y de los servicios centrales del Ministerio de Educación.



## La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster

**José M<sup>a</sup> Gutiérrez González**

*Universidad de Barcelona*

**Sumario:** 1. Los Institutos de Ciencias de la Educación y el CAP 2. Propuestas alternativas al CAP: la propuesta del Grupo XV; el Proyecto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS); el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP); el Título de Especialización Didáctica (TED). 3. El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. 4. Consideraciones sobre el Máster.

### **Resumen**

Este artículo centra su atención en la evolución de la Formación Inicial del Profesorado llevada a cabo a partir de la creación de los ICE y del curso del CAP (1970), hasta la puesta en funcionamiento del actual Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, durante el curso escolar 2009-2010. Asimismo, se analizan algunas experiencias alternativas al CAP y se establecen algunas consideraciones sobre el Máster.

**Palabras clave:** formación, Formación Inicial del Profesorado, formación de docentes de secundaria, docente de secundaria, formación de profesores de secundaria, historia de la educación, curso de formación.

### **Abstract**

This article focuses its attention on the evolution of initial teacher training carried out from the creation of the ICE and the course of the CAP (1970), up to the beginning of the current Master on Teacher Training in Secondary Education, during the 2009-2010 school year. Also some alternative experiences to CAP are analyzed and some considerations on the Master are established.

**Keywords:** training, initial teacher training, secondary teacher education, secondary school teachers, history of education, training courses.

El desarrollo profesional docente acontece siempre en un contexto social e histórico que influye en su naturaleza. Esto exige una revisión y constatación de las diversas funciones y nuevos roles profesionales que el profesorado ha de asumir en función de los cambios socioeconómicos, políticos y culturales de la sociedad actual y, por tanto, del sistema educativo. La clave para realizar dichas adaptaciones y lograr una educación de calidad reside fundamentalmente en el profesorado, que ha de disponer de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de los distintos puestos docentes. Pero esta puesta a punto del profesorado no resulta nada fácil pues las demandas de la sociedad a las necesidades emergentes son cada día más complejas.

*La Formación Inicial del Profesorado ha sido y sigue siendo un tema controvertido en relación al modelo, duración, nivel académico y contenidos en los diferentes niveles en los que ha de actuar.*

La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y sigue siendo un tema controvertido en el terreno educativo en relación al modelo, la duración de los estudios, el nivel académico, los contenidos y, en general, la formación de los profesores según los diferentes niveles en los que ha de actuar. De acuerdo con la LOE y en línea con la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, durante el curso escolar 2009-2010, se ha puesto en práctica el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en sustitución del CAP<sup>1</sup>. El cambio cualitativo que supone el nuevo curso es muy importante, por lo que en las líneas que siguen voy a intentar establecer algunas consideraciones al respecto.

### **Los Institutos de Ciencias de la Educación y el CAP**

A partir de los años sesenta, las transformaciones socio-económicas y la falta de profesorado a todos los niveles para poder cubrir las necesidades mínimas del sistema educativo, condujeron a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación o ICE como organismos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Una serie de órdenes sucesivas, precisaron que las funciones y competencias atribuidas a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio fueran asumidas por los ICE a partir del curso escolar 1969/70<sup>2</sup>.

El curso del CAP, dirigido a los profesores de bachillerato, fue diseñado como un curso de trescientas horas con carácter de postgrado y estructurado en dos ciclos: a) Ciclo teórico, en torno a los fundamentos y principios psicológicos y sociológicos de la educación; tecnología educativa y didáctica de la educación (150 horas) y b) Ciclo práctico, referido a prácticas de intervención y observación en un centro reconocido de secundaria (150 horas). Posteriormente se diseñó un curso del CAP más corto, dirigido a los profesores de Formación Profesional de 1<sup>º</sup> y 2<sup>º</sup> Grado, que comprendía también un ciclo práctico de 100 horas y un ciclo mixto de 80 horas de duración.

1 Cfr. *Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre*. BOE, 28 de noviembre de 2008, núm. 287.

2 Algunos de los precedentes históricos de la formación inicial de los profesores de secundaria en España fueron la *Escuela Normal de Filosofía* (1842), la *Cátedra de Pedagogía* de la Universidad de Madrid (1904), el *Instituto-Escuela* (1918), la *Sección de Pedagogía* (1931), los *Ayudantes Becarios* (1957-1962) y la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963-1970).

El CAP, juntamente con la titulación requerida, debía ser un requisito indispensable para acceder a los diversos cuerpos docentes de secundaria. No obstante, la aplicación práctica de esta normativa sufrió diversos vaivenes. Durante una serie de años el CAP primeramente fue considerado sólo un mérito y posteriormente un requisito para presentarse a las oposiciones si no se acreditaba una experiencia docente mínima de dos años. Finalmente, tal como la ley establecía en sus inicios, fue exigido tanto para las oposiciones como para acceder a una plaza de Educación Secundaria, excluyendo de este requisito a los maestros y licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía.

*La falta de un adecuado marco legal, el escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, las limitaciones financieras, el profesorado inestable y la masificación hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad.*

Curiosamente, si examinamos las disposiciones iniciales que marcaba la *Orden Ministerial de 8 julio de 1971*, veremos que tras los treinta nueve años que estuvo en vigor, paradójicamente el curso nunca llegó a realizarse. Concebido como un curso de postgrado, el CAP no pudo llevarse a cabo, entre otras razones, por falta de un adecuado marco legal, escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, limitaciones financieras, profesorado inestable, masificación, poco reconocimiento administrativo, escasa oferta de plazas docentes, gremialismo departamental, incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos, y un largo etc., que hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad o, como escribí en su día, *la crónica de una muerte anunciada* (Gutiérrez González, 2005).

En los *Informes de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona del curso del CAP 1972-1973*, tras dos años de funcionamiento, se señalaba que, aunque el curso estaba estructurado y organizado en trescientas horas de duración, estas eran inviables dados los siguientes problemas:

1. Falta de recursos económicos y la necesidad de establecer un presupuesto en función del coste real del alumno.
2. El abandono, la poca participación del profesorado universitario y la urgente necesidad de crear un Departamento de profesorado estable en el ICE y equipos de trabajo que investiguen y elaboren materiales en el campo de la didáctica.
3. Más flexibilidad en las materias y horarios. Era necesario establecer y diferenciar entre materias obligatorias y optativas, distribuir el horario lectivo a lo largo de todo el año escolar y suprimir el curso intensivo de verano del CAP, ya que esta fórmula estaba lejos de alcanzar los objetivos previstos.
4. Reducir el número de alumnos por tutor de prácticas: pasar de 25 a 10, pero el ideal hubiera sido de 4 a 6. Los tutores de cada materia deberían estar dirigidos por un coordinador general de la especialidad.
5. Por último se sugiere colaborar con la inspección de enseñanza media para que las vacantes de los institutos sean ocupadas por alumnos que hayan aprobado el primer ciclo del CAP (Benedito y Piquer, 1973).

*Algunos responsables de los ICE trataron de dignificar y paliar la situación introduciendo algunas medidas de mejora.*

Con el paso del tiempo estos problemas se acrecentaron aún más debido a la falta de infraestructura adecuada, recursos humanos, materiales didácticos, masificación de alumnos y, sobre todo, a la falta de voluntad administrativa y política para solucionarlos. El abandono e indiferencia eran grandes y el CAP subsistía en condiciones muy precarias. Algunos responsables de los ICE trataron de dignificar y paliar la situación introduciendo algunas medidas de mejora: reducir el curso a un total de 150 horas para que fuera económicamente rentable<sup>3</sup>; establecer horarios más flexibles compatibles con otros estudios o trabajos; reducir el número de alumnos de prácticas de 3 a 5 por tutor/a; experimentar fórmulas alternativas teoría-práctica-teoría, práctica-teoría-práctica; crear grupos de trabajo e impulsar experiencias alternativas al CAP. Desgraciadamente estos intentos de mejora del curso que algunos ICE llevaron a cabo fueron contados y el CAP continuaba agonizando lentamente.

### **Propuestas alternativas al CAP**

Algunas universidades, como acabo de señalar, hicieron esfuerzos notables para encontrar alternativas de calidad y mejora de la formación inicial. Todo ello se tradujo en diversos encuentros institucionales, artículos de opinión, intercambios y propuestas de experiencias alternativas al CAP<sup>4</sup>. Entre otras propuestas destacaría las siguientes:

#### ***Propuesta del Grupo XV***

El denominado *Grupo XV*<sup>5</sup>, dirigido por J.Gimeno y por C. Coll, tuvo a su cargo la elaboración de un informe técnico para la ponencia de la Ley de la Reforma Universitaria (LRU) sobre las nuevas titulaciones del profesorado no universitario. En el informe se proponía un modelo de formación integrado dentro de la propia formación académica universitaria y se optaba por una doble titulación para ser profesor de secundaria: Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria —profesor de área polivalente—, y Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria —profesor especialista en alguna materia concreta pero también con formación genérica—. En ambos casos se debía cursar una diplomatura de tres años y otros dos años más relacionados con aspectos psicopedagógicos y didácticos relacionados con la especialidad cursada en la diplomatura. El currículo en ambos casos comprendía una serie de materias troncales repartidas en 150 créditos entre los que se incluía el Practicum a realizar en centros de secundaria durante un trimestre (*Grupo XV*, 1998).

---

<sup>3</sup> Durante el curso escolar 1984/85 se regularon administrativamente las tasas académicas del CAP, pero estas eran económicamente inviables, por lo que los ICE de Cataluña redujeron las 300 horas oficiales del curso a un total de 150 horas (100 horas el ciclo teórico y 50 el ciclo de prácticas).

<sup>4</sup> La bibliografía en torno al tema es muy abundante. En las actas de los congresos celebrados sobre formación del profesorado, se recogen artículos muy diversos sobre la formación inicial de los profesores de secundaria y en concreto sobre el CAP. Cfr. MENESES, J.A.; LARA, F. (Coord.), 1991; FERNÁNDEZ, M.; MORAL, C., 1998; ZABALZA, M.A. (Coord.), 1989.

<sup>5</sup> Cfr. *Grupo XV. Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades*. Madrid. MEC. 1988.

No obstante, la *Ponencia* encargada de juzgar el proyecto desestimó la propuesta del *Grupo XV*, al considerar que, por un lado, la titulación ofertada profesionalizaba en exceso y limitaba otras salidas laborales y, por otro, las dificultades que entrañaba una doble titulación de profesor de secundaria. Finalmente se optó por una única titulación de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. Dicho título se obtendría tras la realización de un curso de postgrado de 600 horas y su posesión sería requisito necesario para el acceso a la docencia en la Educación Secundaria.

### ***Proyecto Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS)***

El proyecto del FIPS fue también un intento de renovación de la Formación Inicial de los Profesores de Educación Secundaria, llevado a cabo por los ICE de algunas universidades en colaboración con las instituciones administrativas del MEC y de las Consejerías de Educación autonómicas. A través de esta propuesta se emplazaba a las instancias administrativas a definir de modo claro y preciso las características básicas de la formación inicial y dotar de los medios y recursos humanos y materiales, para evitar la precariedad, el voluntarismo y la inestabilidad de los cursos del CAP.

*El FIPS pretendía un cambio conceptual, procedimental y actitudinal no sólo ante la función docente sino también ante la propia disciplina. La teoría y las prácticas tenían como eje del curso las didácticas específicas.*

El modelo propuesto pretendía un cambio conceptual, procedimental y actitudinal no sólo ante la función docente sino principalmente ante la propia disciplina. El programa del curso se estructuraba a través de un *módulo teórico* (400 horas) con asignaturas de carácter psico-socio-pedagógicos, fundamentación científica y didácticas específicas y un *módulo de prácticas* (200 horas) en los centros de secundaria. Tanto la teoría como las prácticas tenían como eje fundamental del curso las didácticas específicas. La experimentación del proyecto FIPS duró dos años, coexistiendo con los cursos del CAP (Brincones y otros, 1991).

### ***El Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)***

En el año 1990, el gobierno socialista deroga la *Ley General de Educación* de 1970 y promulga la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, conocida como LOGSE<sup>6</sup>. Esta nueva Ley planteaba también un cambio en la formación inicial. Para ser profesor de secundaria era necesario, además del título de licenciado o similar, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, que se obtenía mediante un *Curso de Cualificación Pedagógica* de seiscientas horas. La normativa señalaba el carácter profesionalizador teórico-práctico del curso, insistía en la importancia de los aspectos psicopedagógicos y didácticos y en "*el Practicum como el componente formativo vertebrador del curso*"<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE de 4 de octubre de 1990.

<sup>7</sup> Cfr. *Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica*. BOE 9 de noviembre de 1995 y la *Orden del 26 de abril de 1996*. BOE 11 de mayo de 1996.

El *Real Decreto 1692/1995* contemplaba un periodo transitorio para la plena aplicación del CCP, cuya implantación debía iniciarse a partir del año académico 1996/97. Las Administraciones educativas podían, no obstante, seguir organizando paralelamente los cursos del CAP, que se fueron prolongando hasta el 2008-2009<sup>8</sup>.

### ***El Título de Especialización Didáctica (TED)***

En diciembre de 2002 entró en vigor la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, la LOCE<sup>9</sup>, con la pretensión de reformar de nuevo el sistema educativo y la formación inicial del profesorado a través del *Título de Especialización Didáctica* o TED<sup>10</sup>, derogando con ello el CAP y el CCP. Los objetivos, finalidad y estructura del TED eran prácticamente los mismos que los del CCP. El curso del TED se configura también como curso de postgrado y abarcaba dos años, tras la titulación exigida. El primer año formativo comprendía 48,5 créditos distribuidos en materias comunes, específicas y optativas. El segundo año incluía las prácticas tutorizadas en un centro de secundaria durante tres meses y el desarrollo de 12 créditos formativos en torno al ejercicio docente y al conocimiento de la organización y programación de las materias a impartir.

Esta disposición sobre el TED, sin embargo, tuvo una vida efímera pues su aplicación, que debería haber sido efectiva a partir del curso 2004-2005, se paralizó por la aparición de un nuevo decreto que modificó el calendario de ejecución de la LOCE. Ello obedecía esencialmente a un interés jurídico de los diversos gobiernos y partidos políticos en el poder. El CCP desarrollaba la LOGSE, promulgada por el PSOE y luego derogada por el PP; el TED desarrollaba la LOCE, promulgada por el PP y luego derogada por la LOE del PSOE. Esta situación de cambios continuos evidenciaba una vez más la incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos al respecto.

### **El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Tal como he señalado, las diversas leyes orgánicas de educación, los referentes internos —FIPS, CCP, TED— y externos —Inglaterra, Holanda, Francia<sup>11</sup>— contemplaban la necesidad de nuevos modelos de formación inicial del profesorado de secundaria, referentes que no llegaron a generalizarse, pero que evidenciaban la necesidad del cambio. En 2006 se promulga la *Ley Orgánica de Educación o LOE*<sup>12</sup>. Esta ley, vigente

8 El CCP fue desarrollado de forma experimental en algunas universidades, entre otras: Las Palmas, La Laguna, Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Girona y Valladolid.

9 *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE, 24 de diciembre de 2002, núm. 307.

10 *Real Decreto 118/2004 por el que se regula el Título de Especialización Didáctica*. BOE, 30, pp. 4716-4725.

11 Algunos referentes externos que algunas universidades tuvieron en cuenta para la confección de los planes de estudio fueron entre otros las experiencias llevadas a cabo en el King's College de Londres, o en las universidades de Exeter, Utrech, Gröniguen o Louis Lumière de Lyon.

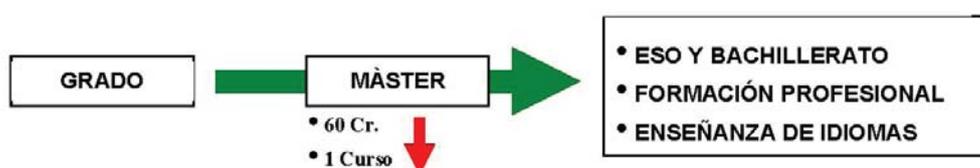
12 *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE 4 de mayo de 2006, núm.106.

*Las diversas leyes orgánicas y los referentes internos y externos contemplaban la necesidad de nuevos modelos de formación inicial del profesorado de secundaria, aportando como novedad su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.*

actualmente, puso de relieve de nuevo la necesidad de la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado, aportando como gran novedad su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior. Según la LOE, para acceder a una plaza de profesor de secundaria, tras la obtención de un título de grado, se deberá cursar un Máster de carácter profesionalizador, que es requisito legal para el ejercicio de la profesión docente<sup>13</sup>.

La duración establecida para el Máster es de un año y consta de sesenta créditos destinados a la adquisición por parte del profesorado de las habilidades necesarias para ejercer la actividad docente. Los créditos se organizan en torno a tres módulos subdivididos a su vez en materias o asignaturas: a) Módulo genérico: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y educación.* b) Módulo específico: *Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.* c) *Practicum*, prácticas en centros de secundaria. Asimismo el alumno ha de realizar un *Trabajo de Fin de Máster*. Una vez obtenido el título de *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, el estudiante debería poseer la formación y competencias necesarias para ejercer como profesor de educación secundaria. El título le habilitará también para acceder al tercer ciclo de estudios universitarios, los estudios de Doctorado, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios.

**Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**



- MÓDULO GENÉRICO (15 Cr)**  
Psico – Socio – Pedagògic (3x5)
- MÓDULO ESPECÍFICO (25 Cr)**  
Complementos disciplinares (10)  
Formación didáctica (12'5)  
Investigación e innovación educativa (2,5)
- PRÀCTICUM I TFM (20 Cr)**  
Pràcticums I y II (5 + 10)  
Trabajo Final de Máster (5 Cr)

- Biología – Geología
- Cultura Clàssica - Llatí i Grec
- Dibujo
- Educación Física
- Filosofía
- Física – Química
- Formació Profesional (Salud y Servicios)
- Geografía e Historia
- Inglés
- Lengua y Literatura – Catalán, Castellano
- Matemáticas

Estructura académica del Máster desarrollado en la Universidad de Barcelona

<sup>13</sup> El Máster quedó regulado en el capítulo IV del *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre* y desarrollado posteriormente en la *Orden Ministerial 3858/2007 de 27 de diciembre*. BOE, 19 de diciembre de 2007.

*Las expectativas optimistas del Máster se han visto un tanto frustradas debido a las condiciones desfavorables de su puesta en marcha durante el curso 2009-2010 y han despertado los viejos fantasmas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.*

## **Consideraciones sobre el Máster**

Se ha de valorar positivamente que, tras la larga y accidentada trayectoria de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, se haya puesto en funcionamiento el Máster. El cambio cualitativo y cuantitativo respecto al CAP en cuanto a contenidos, número de horas y organización es muy importante. Por primera vez las universidades y las Consejerías de Enseñanza de las diversas Comunidades Autónomas han firmado convenios de colaboración, que posibilitan mejorar la simultaneidad entre la teoría y la práctica, facilitar el acompañamiento profesional del estudiante tanto desde la universidad como del centro educativo y adquirir las competencias personales profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, las expectativas optimistas del Máster se han visto un tanto frustradas debido a las condiciones nada favorables de su puesta en marcha durante el curso 2009-2010 y han despertado de nuevo el pesimismo y los viejos fantasmas que a lo largo de la historia han acompañado a la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

### **Inicio adverso**

El Máster ha tenido en gran parte de las universidades unos inicios adversos y turbulentos. La falta de planificación y concreción en los planes docentes, los intereses corporativistas de algunos departamentos universitarios, la falta de coordinación e información, unidas a las de los detractores de la *Reforma del Espacio Europeo de Educación Superior* —*Declaración de Bolonia*—, condujeron a los estudiantes de diversas universidades a dirigir continuas protestas, encierros, manifestaciones, y denuncias contra el curso<sup>14</sup>.

### **La obligatoriedad y validez**

En el sistema actual las titulaciones académicas universitarias en general capacitan para las diversas salidas profesionales, por lo que la opción de completar la formación con un Máster es más bien una opción personal y no necesaria a nivel profesional. Sin embargo, para ser profesor de secundaria el Máster se convierte en una formación obligatoria. De ahí también la polémica y el rechazo de algunos departamentos universitarios donde la oferta de cursos de postgrado es limitada y la elección del Máster restringiría la posibilidad de elección de otros.

Asimismo, no basta con que el Máster sea un requisito, parece lógico establecer, tal como reclaman los alumnos, que el nivel académico obtenido en el mismo tenga un adecuado reconocimiento administrativo y sea también un mérito significativo para acceder a una plaza de enseñanza secundaria, ya sea como profesor contratado, interino o titular. Ello

---

<sup>14</sup> En el diario *ABC* de Sevilla (10-03-2010) se escribía “los alumnos consideran el Máster una estafa”. En el diario *El País* (4-10-2010) se hablaba de los agravios comparativos del curso: “El mismo título para ser profesor de instituto, en 192 o en 900 horas”, “el coste puede variar entre 875 y 10.000 euros según la universidad”. A todo ello se añadió el boicot de muchos centros y profesores de secundaria, que haciendo uso de sus reivindicaciones legales, se negaron a colaborar en las prácticas del Máster.

sería un factor de estímulo importante de cara al interés y esfuerzo del alumnado y de responsabilidad de las instituciones y profesorado que ha de intervenir en el curso.

### ***Infraestructura deficiente***

Históricamente uno de los graves problemas a la hora de planificar la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria ha sido la falta de financiación y recursos económicos adecuados. Elevar el número de horas de 150 horas a 600 tiene unos costes económicos, de ahí la disparidad de precios entre las diversas universidades, cuyo agravio los estudiantes denuncian. La crisis económica del momento y los recortes presupuestarios a todos los niveles han acentuado aún más el problema.

### ***Los planes docentes***

Las enseñanzas del Máster se estructuran en torno a los módulos de psicopedagogía didáctica y Practicum, conocimientos que se consideran fundamentales para la adquisición de las competencias y que han de ofrecer la perspectiva necesaria para comprender y dotar de sentido la intervención educativa del profesorado. Los alumnos critican la falta de coordinación entre los módulos y asignaturas y que sus contenidos resultan demasiado teóricos en relación a la práctica. Para que ello no ocurra se debería procurar una mejor interconexión entre los diferentes módulos y asignaturas y con el contexto educativo donde han de ser aplicados. En este sentido el Practicum ha de ser realmente el *eje vertebrador* del curso, ya que en relación al mismo se debe ordenar y coordinar toda la propuesta formativa. Los diferentes períodos de prácticas deberían cumplir así la triple función de verificar, evidenciar y contrastar las competencias adquiridas a lo largo del curso.

*El Practicum ha de ser realmente el eje vertebrador del curso y en relación al mismo se debe ordenar y coordinar toda la propuesta formativa.*

### ***La selección de centros y el profesorado***

A nivel organizativo, el Practicum se está llevando a cabo a través de convenios de colaboración entre las Consejerías de Educación y las universidades. En Cataluña la selección de centros se ha realizado a partir de la calidad de los *Planes estratégicos*, *Planes de Mejora*, *Proyectos de Innovación Pedagógica* y prácticamente todos los centros que se presentaron han sido aceptados. Sin embargo, muchos centros que en principio se mostraban dispuestos a colaborar retiraron su oferta al considerar que las compensaciones ofertadas, tanto por parte del Departament d'Ensenyament como por parte de las universidades, se quedaron en meras certificaciones académicas. Todo ello ha generado grandes dificultades para poder asignar el alumnado a los centros y al profesorado que se consideran mejor cualificados para realizar las prácticas.

En cuanto al profesorado del Máster, a nivel universitario se debería efectuar una selección en función del conocimiento y experiencia en la Educación Secundaria, especialmente

por lo que se refiere a la impartición de asignaturas centradas en la didáctica específica y en la investigación e innovación educativa. Carece de sentido que el principal criterio de selección del profesorado universitario para impartir el Máster haya sido en numerosos casos la disponibilidad de créditos en los Departamentos universitarios sin tener en cuenta previamente su perfil.

*Es importante la incorporación efectiva de los profesores de secundaria en ejercicio, articulando fórmulas que le permitan una plena dedicación al curso.*

Es importante, tal como se contempla en las disposiciones reguladoras del Máster, la incorporación efectiva de los profesores de secundaria en ejercicio, articulando fórmulas que le permitan una plena dedicación al curso: profesor asociado, profesor en comisión de servicios, profesor que comparte su horario entre el centro de secundaria y la universidad u otras fórmulas que se consideren más adecuadas y efectivas. Asimismo, esta labor merece ser reconocida y compensada adecuadamente. En todo caso, gran parte del profesorado de secundaria implicado en el Practicum, más que compensaciones económicas lo que principalmente reclama es disponer del tiempo suficiente dentro de su horario laboral para poder ejercer adecuadamente su labor como tutor.

### ***El Trabajo de Fin de Máster (TFM)***

Tampoco las funciones del TFM acaban de estar bien definidas y varían según las distintas universidades que ofertan el curso. La mayoría de los planes docentes suelen coincidir en que el TFM tiene la función de demostrar que el alumnado, al final de su proceso formativo, ha adquirido las competencias docentes, efectuando una síntesis del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, una propuesta educativa innovadora, pero falta una concreción práctica de dichos contenidos. Algunas de las quejas del alumnado en este sentido versan sobre las dificultades que han encontrado en la realización del TFM, al no disponer de unas directrices claras y precisas y al breve tiempo para su realización. Se precisa, por tanto, subsanar tales deficiencias a través de la adecuada planificación y tutorización a lo largo del curso.

### ***La Evaluación***

La evaluación ha de servir, por un lado, para comprobar que el alumnado en formación ha adquirido las competencias y la disposición abierta a seguir formándose y, por otro, para verificar la calidad de formación del curso. Las universidades disponen de sus propios Sistemas de Garantía Interna de Calidad a través de los cuales efectúan un seguimiento sistemático del desarrollo de los planes formativos, objetivos, contenidos y resultados obtenidos. Este seguimiento interno debería también prestar especial atención a comprobar que el Plan de Estudios del Máster se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, teniendo presente la Memoria presentada y evaluada positivamente en la solicitud de verificación del título. Paralelamente se precisan también evaluaciones externas que ayuden a corregir las posibles deficiencias y garanticen la calidad del curso.

*La Formación Permanente del Profesorado deberá ser asumida por todas las instituciones y, especialmente, por el profesorado, pues de poco sirven las reformas educativas si los encargados de llevarlas a cabo no asumen dicha tarea.*

### **La Formación Permanente del Profesorado**

Por último, el Máster ha supuesto una mejora significativa pero está aún lejos de ser la solución esperada y deseable. No podemos obviar la importancia de estructurar el desarrollo profesional del profesorado en las diversas etapas que comporta la introducción gradual a la carrera docente. Todo cambio de la enseñanza, sea estructural o curricular, deberá fundamentarse y coordinarse no sólo a través de una adecuada formación inicial, sino también permanente centrada en los contextos de trabajo. Este proceso inicial y continuo deberá ser asumido por todas las instituciones dirigidas a tal fin, especialmente por el profesorado, pues de poco sirven las reformas educativas si los encargados de llevarlas a cabo, los profesores, no asumen dicha tarea. Sólo así podrá lograrse que la formación del profesorado no se convierta en un perfeccionamiento meramente teórico, individual y aislado, y que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa del sistema educativo ■

### **Referencias bibliográficas**

- BENEDITO, V. y PIQUER, J. (1973): *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato. Informe 9*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- BRINCONES, I.; APARICIO, J. y RODRÍGUEZ, M. (1991): *La Formación Inicial de Profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.*: Madrid: Ediciones MEC. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ECHEBARRÍA, I. y GUTIÉRREZ, J. M. (1991): “Experiencias sobre la formación inicial en el ICE de la Universidad de Barcelona”. En MENESES, J. A. y LARA, F. (Coord.): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 65–74.
- FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (1998): *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: Grupo FORCE; Grupo Editorial Universitario.
- GRUPO XV (1988): *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado*. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades. Madrid: MEC.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M. (1996): *La formació inicial dels professors de Filosofia d'Educació Secundària*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- (2005): “El CAP. Crónica de una muerte anunciada”. *Aula*, 143-144, pp. 28–31.

LORENZO VICENTE, J.A. (1996): *Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España: Pensamiento e Instituciones (1936-1970)*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.

MENESES, J. A. y LARA, F. (Coords.) (1991): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

MORENO, A. (1990): "El Instituto Escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 149, pp. 92–97.

PRATS, J. y BENEDITO, V. (1982): *Revisió del CAP a la Universitat de Barcelona. Introducció a un projecte en la línia de l'Institut-Escola*. Document inèdit. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

RUIZ BERRIO, J. (1980): "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores". *Actas VII Congreso Nacional de Pedagogía. La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, vol. I, pp. 99–120.

ZABALZA, M. A. (Coord.) (1989): "La formación práctica de los profesores". *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra): ICE de la Universidad de Santiago.

### **Breve Currículo**

**José M.G. Gutiérrez González** es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciado en Filosofía, en Psicología y en Filología Hispánica. Actualmente es profesor asociado de Didáctica de la Filosofía de la Universidad de Barcelona y Catedrático de Filosofía de Educación Secundaria. Ha coordinado la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en el ICE-UB, tema en el que se doctoró con la tesis *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria de Cataluña*. Ha llevado a cabo diversas experiencias, investigaciones, cursos, encuentros y publicaciones sobre el profesorado novel y la formación inicial del profesorado. Así mismo, es coordinador del Practicum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universitat de Barcelona y del Seminario Permanente y del área de Filosofía a la ICE-UB.

Miembro de los grupos *DIGHES* y *Aula y Ciudadanía*, es coordinador y autor de varios estudios y publicaciones en torno a la elaboración de materiales curriculares para el estudio de la Ética —el hedonismo, el estoicismo, el utilitarismo, etc.— y la Filosofía —los presocráticos, Descartes, Kant, Hume— y ejercicios de Historia de Filosofía para las PAU en el ámbito de la Educación Secundaria. Ha dirigido también varios grupos de trabajo —Filosofía 2000, Didactex, Episteme—, cursos y seminarios de investigación didáctica. Entre otros cargos desempeñados destaca su labor como miembro de la Comisión Permanente del Consejo de Dirección y secretario del ICE-UB y miembro de la Comisión de la ANECA, que evaluó los Máster de Formación del Profesorado de Secundaria presentados por las diferentes universidades españolas.

## Los “bachilleres rurales” en la España de la posguerra. Testimonios y recuerdos para un estudio preliminar<sup>1</sup>

María Nieves Gómez García  
Universidad de Sevilla

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La educación como factor de cambio social en la población rural de la posguerra. 3. La regulación del bachillerato franquista. 4. Los bachilleres rurales: testimonios y recuerdos. 5. Conclusiones.

### Resumen

En la posguerra, los centros oficiales de enseñanza secundaria eran muy escasos, y los centros privados muy caros, por lo que los escolares de origen humilde y procedentes de los pueblos que querían acceder al bachillerato tenían que matricularse como alumnos libres, preparados por los maestros de enseñanza primaria en las “clases particulares” de larga tradición. Gracias a estas clases obtuvieron el título de bachiller una gran cantidad de alumnos y alumnas “aventajados” que influyeron en la transformación social del país. En 1960 se crearon los Colegios Libres Adoptados con los que empezó a democratizarse el bachillerato, al extenderse por toda la geografía nacional.

**Palabras clave:** bachillerato, medio rural, clases particulares, movilidad social.

### Abstract

There were not enough state high schools after the Civil War, and private institutions were very expensive. For that reason, schoolchildren coming from modest families and villages, who wanted to obtain a high school diploma, had to register as independent students, prepared by elementary school teachers in private lessons that had a longstanding tradition. Thanks to these lessons, an important number of outstanding students obtained their high school diploma, and had the opportunity to make their own contribution to the social transformation of the country. Pre-university studies began to be democratised when the “Colegios Libres Adoptados” (Adopted Free Schools) were created in 1960, as they were extended all along the national territory.

---

<sup>1</sup> Una aclaración previa: soy consciente de que el tema propuesto difícilmente puede desarrollarse en un artículo de esta extensión, pues necesitaría un número de páginas propio de un libro. Pero a veces un artículo puede ser el prólogo de una obra más extensa, iniciando el camino de una investigación más exhaustiva, y ese es el sentido que quiero dar a este escrito. Que aunque esté apoyado en un número de datos escasos, y por eso sólo de carácter testimonial, creo que puede servir como una primera mirada a lo que fue la enseñanza del Bachillerato en la España rural de la posguerra como instrumento de movilidad social.

**Keywords:** High school diploma, rural areas, private lessons, social mobility.

## Introducción

Hace unos días, los primeros del pasado febrero, asistía yo como oyente a un Congreso Internacional<sup>2</sup> que tenía lugar en la Universidad de Sevilla, en la Facultad de Ciencias de la Educación, mi Facultad. El tema era de lo más sugerente: *Educación Superior en las ciudades y las regiones*, y los congresistas, hombres y mujeres de la política universitaria de España y de diversos países de todo el mundo. Andaba yo por entonces recabando material para este artículo y concentrada en su posible redacción. Por ello, cuando, sentada en lo más alto del salón de actos donde se celebraba la inauguración a cargo de distintas personalidades: Rector Magnífico, Secretario General de Universidades del Gobierno Español, Secretario General de Universidades de la Junta de Andalucía, Deputy-Secretary-General of the OECD, escuchaba sus intervenciones: *papel determinante de la universidad para la educación, la investigación y la innovación, importancia de la población universitaria como trasmisora de valores y de códigos de conducta y a su vez como transformadora de la sociedad...*, no pude menos que recordar mis años de estudiante de bachillerato, alumna de enseñanza libre preparada por un maestro de escuela y que imaginaba la Universidad como un lugar inaccesible. Porque era tan pequeño el pueblo donde vivía y tan escasas las posibilidades de acceder a la enseñanza superior que teníamos los estudiantes rurales, que ser universitario era un sueño imposible, una utopía. Y si bien es cierto que a lo largo de mi vida académica he tenido ocasión, con bastante frecuencia, de asistir a congresos y reuniones científicas de toda índole, el hecho es que fue en este último evento en el que me sentí especialmente orgullosa de pertenecer a ese grupo de españoles y españolas que, criados en la España rural de la posguerra, conseguimos romper las trabas de una sociedad estática, y lo logramos, la inmensa mayoría, de la mano de los maestros y maestras de enseñanza primaria. Maestros y maestras que hicieron posible que la Universidad penetrara en las ciudades y en las regiones, en otros tiempos muy distantes de sus aulas, porque transformaron en muchas ocasiones las habitaciones de sus propias casas en institutos de bachillerato. Y ahora, sesenta años después, esos estudiantes pueblerinos contemplamos cómo los estudios secundarios son obligatorios, cómo el bachillerato es accesible para todos y cómo la Universidad está abierta y cercana, sin distinción de clases. Y el sentimiento de orgullo creo que está justificado.

*Mi intención es rescatar del olvido los nombres y las vidas de maestros y maestras, alumnos y alumnas que supieron encontrar el entusiasmo necesario para transformar espacios sin condiciones adecuadas en aulas llenas de saber.*

Cierto que todavía los datos con los que cuento referidos tanto a maestros como a estudiantes son poco numerosos, y la mayoría de carácter testimonial, pero mi intención en un futuro es rescatar del olvido los nombres y las vidas de maestros y maestras, alumnos y alumnas que en esos años de dureza política y económica supieron encontrar el entusiasmo necesario para transformar espacios sin condiciones adecuadas en aulas

---

<sup>2</sup> Organizado por la OECD, la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla, los días 10 y 11 de febrero de 2011, con el título completo: *Higher Education in Cities and Regions For Stronger, Cleaner and Fairer Regions*.

llenas de saber. A la vez que pretendo averiguar, a través de recuerdos y testimonios, lo que fue su vida de entonces y lo que lograron con su esfuerzo.

### **La educación como factor de cambio social en la población rural de la posguerra**

No hay duda de que la educación es uno de los factores que más contribuyen a cambiar la estructura social de un país y eso también ocurrió en la posguerra, aún a pesar del carácter dictatorial del Régimen del General Franco. Cuando, primero en números reducidos y casi solapadamente, y, más tarde (décadas de los años cincuenta y sesenta), los estudiantes de bachillerato aumentaron su nómina y accedieron en gran número a la Universidad. Que se fue llenando no solo de los hijos de los más favorecidos social y económicamente sino de los que durante siglos habían sido tildados de analfabetos e ignorantes campesinos, siervos obligados de la tierra. Provocando una revolución lenta pero firme, porque el conocimiento desarrolla la crítica y, a su vez, la crítica, si es fundada, exige actuación sobre la realidad. Y en la década de los años setenta no fue una casualidad que la mentalidad colectiva de muchos españoles y españolas estuviese capacitada para ambas cosas y pidiese ejercer su derecho a la libertad. Pues ya la España rural de la posguerra había traspasado los límites de la enseñanza primaria.

La Guerra Civil, el acontecimiento más grave y sangriento de los ocurridos en nuestro país en el pasado siglo, supuso el comienzo del hundimiento de todas las esperanzas que los llamados "reformadores de la España Contemporánea" habían colocado en la educación como derecho inalienable de todas las personas. La Dictadura del General Franco, que siguió a la guerra, consideró la enseñanza republicana no como un medio de progreso y dignificación, sino como un instrumento subversivo al que había que hacer frente, y transformó la escuela en el medio más eficaz de adoctrinamiento político. Cierto que la economía del país estaba esquilmada y que, sobre todo, los núcleos campesinos y el medio rural mostraban con toda su crudeza las dificultades que para sobrevivir acosaban a sus habitantes. Por lo que especialmente en esas zonas una gran mayoría de la población todavía consideraba la escuela como algo accesorio. Y aún más al bachillerato, que volvió a tener carácter de estudios preparatorios para la Universidad, y accesible solo para unos pocos<sup>3</sup>.

Y es que en la década de los años cuarenta, para el gobierno de la dictadura franquista el nivel de estudios secundarios se entendía como un nivel propio de una clase social integrada por las clases dirigentes que había que preparar, precisamente, para mantenerlas como tales, separándose cada vez más de la mentalidad republicana.

---

<sup>3</sup> GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (1998), "Introducción a la Historia de la Educación Secundaria". *Historia de la Educación*, v. 17, pp. 5-14. La sección monográfica de este volumen está dedicado a la educación secundaria.

De ahí que los centros donde estos estudios se impartían estuviesen normalmente en las poblaciones urbanas, que los públicos fuesen muy escasos y que los privados, generalmente en manos de la Iglesia, adquirieran el carácter de excelentes por atender a las clases sociales más privilegiadas de nuestro país<sup>4</sup>. Y que el bachillerato programado por la Ley entonces vigente, promulgada en 1938, fuera un nivel de estudios preferentemente humanístico, redactado pensando, precisamente, en esa minoría de alumnos privilegiados.

*El saber abría las puertas del poder, independientemente del concepto que del bachillerato se tuviese, y la movilidad social para las gentes de origen humilde tenía en los estudios secundarios y superiores el instrumento más fiable.*

De aquí que en la España rural de la posguerra, sujeta a las coordenadas tradicionales, solo los más favorecidos económicamente podían salir de sus pueblos para estudiar bachillerato, ya fuera en los Institutos Provinciales de Enseñanza Media, o en los ya citados colegios privados, creados unos y otros, generalmente, en capitales de provincia. Y el resto de la población escolar tenía que renunciar a seguir esos estudios o cursarlos como alumnos libres, para examinarse en los centros oficiales, preparados en la mayoría de los casos por los maestros nacionales de enseñanza primaria que, con su trabajo fuera de la escuela, consiguieron que un número considerable de muchachos y muchachas procedentes de los pueblos campesinos obtuviesen en estos años el grado de bachiller. Contribuyendo de esta forma a la transformación de la población rural, que poco a poco fue accediendo al conocimiento y a las titulaciones subsiguientes, y con ellas a un estatus social más autónomo del que tenían como trabajadores al servicio de los dueños de la tierra. Pues el saber abría las puertas del poder, independientemente del concepto que del bachillerato se tuviese, y la movilidad social para las gentes de origen humilde tenía en los estudios secundarios y superiores el instrumento más fiable: nuevos trabajos, una vida más digna, un mayor reconocimiento social, a más de conseguir desarrollar todas aquellas posibilidades creativas tan aletargadas en la ignorancia.

En la década de los años cincuenta, en palabras de García Delgado, "*se produce una vacilante liberación y apertura al exterior que genera un incipiente despegue económico, aunque muy alejado del ciclo de expansión que disfruta el resto de Europa debido a las políticas keynesianas*"<sup>5</sup>. Y tal situación se hace notar en la política educativa que empieza a considerar la necesidad de extender los estudios de bachillerato al medio rural. Así, con la *Ley de Ordenamiento de las Enseñanzas Medias* de 1953, variaron los planes de estudio y se contempló la creación de unos centros, los Colegios Libres Adoptados, en los que se impartirían los estudios de Bachillerato Elemental y que se ubicarían en los núcleos rurales de al menos 3.000 habitantes. Ciertamente que este cambio formal de los estudios de bachillerato sí que se desarrolló en esa década, pero la creación de los nuevos centros

4 ESCOLANO BENITO, Agustín hace un interesante análisis de esta doble modalidad de la enseñanza secundaria en un artículo que titula, "De la Educación Secundaria de élites a la Educación Secundaria de masas: cambio de modelo, cambio de cultura", en *Miscelánea Pedagógica*, nº 3, pp. 131-143. Reproduzco un texto significativo: "En 1939, un siglo después de instaurarse esta modalidad de enseñanza intermedia entre la elemental y la superior, el número de centros oficiales solo llegaba a 115 [...] y en 1960 la anterior cifra no pasaba de 120 [...] La implantación de la segunda enseñanza y su escasa expansión permite hablar de la materialización de un modelo de educación secundaria de élites, caracterizado por la baja tasa de escolarización y su lenta evolución", p. 133.

5 GARCÍA DELGADO, J.L. (1995): "La economía española durante el franquismo". *Temas para el debate*.

ocurriría entrados ya en la década de los años sesenta. Por lo que siguieron siendo los maestros y sus clases particulares el principal recurso para que estudiaran los muchachos y muchachas de los pueblos, cuyo número iba aumentando al mismo tiempo que se incrementaba la salida de nuestros trabajadores a los países europeos.

*Al final de la década de los sesenta los estudios de bachillerato empezaron a ser considerados necesarios para cambiar de situación social por una gran mayoría de la población, incluido el mundo rural.*

Y, precisamente, esa emigración, que en un principio tuvo un carácter esencialmente político y buscó sobre todo en Latinoamérica el lugar de acogida para los represaliados, a mediados de los cincuenta se inicia como un éxodo campesino a las grandes ciudades nacionales, para desembocar en los años sesenta en la mayor corriente migratoria de la España rural, que esperaba encontrar en Europa un futuro más prometedor. Y que desde nuestro punto de vista<sup>6</sup> contribuyó de manera decisiva a que el interés por la educación se hiciera mucho más fuerte en las clases trabajadoras y desde luego en las campesinas, con el cambio más modernizador de mentalidad de los ocurridos en nuestro país después de 1939. De forma que al final de la década de los sesenta, aún cuando todavía perdurasen modos y maneras de los primeros años de la posguerra, los estudios de bachillerato empezaron a ser considerados necesarios para cambiar de situación social por una gran mayoría de la población, incluido el mundo rural. Y el gobierno tiene que hacer frente a esa demanda multiplicando los centros y las posibilidades de estudio.

Sin embargo, todavía los maestros de enseñanza primaria siguieron preparando con sus "clases particulares" a los alumnos rurales de aquellos pueblos más pequeños y alejados de las urbes hasta bien entrados los años setenta, y, con su trabajo, siguieron siendo un instrumento decisivo de promoción social.

### **La regulación del bachillerato franquista**

En las tres primeras décadas de la Dictadura del General Franco, la enseñanza secundaria va a estar regulada fundamentalmente por dos leyes, ya citadas. La promulgada en 1938 en el frente nacional, en plena guerra civil, y la que se aprobó en 1953, cuando nuevos vientos, aunque todavía muy leves, empezaban a soplar en nuestro país. Que, con algunos cambios referidos a los planes de estudio en distintos años: 1957, 1963..., estará vigente hasta 1970, en que se promulgará la Ley General de Educación, derogándose la antigua Ley Moyano de 1857.

Ambas leyes respondieron sin duda al espíritu del momento en que se redactan y aprueban. Así, la primera<sup>7</sup> se corresponde con la implantación del nacional-catolicismo

6 GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (1997): "La escuela se transforma". *Vela Mayor*, 11, pp. 71-79.

7 *Ley de 20 de septiembre de 1938. Reforma de la segunda enseñanza* (B.O.E. de 23 de septiembre de 1938). Que se justifica con el siguiente párrafo: "Iniciase con la parte más importante de la Enseñanza Media –el Bachillerato Universitario– porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo [...] este grado de enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras", en UTANDE IGUALADA, M.: *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*. Ministerio de Educación Nacional, 1964.

como fundamento ideológico del nuevo Régimen, y de ahí que necesite la ayuda de un bachillerato con contenidos fundamentalmente humanísticos y retóricos que tengan una larga duración, sin titulaciones medias, propio de una clase social capaz de realizar estos estudios sin premura de tiempo ni dinero, consciente de que apenas tendrá competitividad fuera de su ámbito. Bachillerato que se impartirá en los escasos institutos oficiales existentes, con una también escasa matrícula escolar<sup>8</sup>, y sujeto siempre a la fiscalización de los censores oficiales responsables de que los libros de texto y el profesorado fueran leales al Régimen. Pero que proporcionará a sus usuarios una gran cultura literaria, favoreciendo con ello y en contra del propio Régimen el desarrollo de la conciencia crítica. Pues a pesar del proselitismo que se intentaba hacer, sobre todo desde los textos de historia y de literatura, los estudiantes del “Plan 38”, como se nos llamó, empezamos a tener una visión del mundo más analítica y personal.

Ciertamente que en esta Ley no existía ninguna referencia a los estudiantes de las zonas rurales y, si acaso, ofrecía la oportunidad de asimilar sus estudios con los de los seminarios diocesanos, donde el latín y los contenidos filosófico-teológicos eran el soporte fundamental. Porque al Seminario acudían gran número de muchachos de pueblo<sup>9</sup>, estudiantes que en muchas ocasiones no llegaban a culminar su carrera sacerdotal, pero sí podían convalidar sus estudios con cierta facilidad y conseguir el grado de bachiller. Transformándose paradójicamente esos seminarios en canteras de bachilleres que generalmente accedían a la carrera de Magisterio.

*La “Ley de Ordenación de la Enseñanza Media”, de 1953, abrió más posibilidades a la enseñanza libre, pues con el título de Bachiller Elemental se podía acceder a las carreras de tipo medio.*

*La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media* aprobada el 26 de febrero de 1953, BOE de 27 de febrero<sup>10</sup> y firmada por el ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Jiménez, supuso un cambio importante para los estudios de bachillerato, que se dividieron en dos periodos: Bachillerato Elemental y Bachillerato Superior, este último con dos opciones, Ciencias o Letras. Todo lo cual abrió más posibilidades a la enseñanza libre, pues con el título de Bachiller Elemental se podía acceder a las carreras de tipo medio. Además de que la Ley, en clara respuesta a las necesidades de los estudiantes rurales, se comprometía a la creación de centros para esos estudios elementales<sup>11</sup>. Era además una ley que, sin renunciar a los presupuestos propios del gobierno del que era deudora, siguió “*el triple criterio de descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias*

---

8 ESCOLANO BENITO, A. *op. cit.*, p. 133.

9 Protegidos en muchos casos por las llamadas “madrinas”, señoras piadosas pertenecientes a la clase adinerada del lugar, que se hacían cargo de los estudios del futuro sacerdote, orgullosas de aumentar sus méritos como creyentes católicas. No tengo noticias de que se haya investigado este tema, ciertamente importante para el análisis de la movilidad social rural en la posguerra, pero personalmente conozco varios ejemplos de este tipo, que quitaron del arado a “niños yunteros”. Más tarde, esos estudios les permitieron acceder sobre todo a la carrera de Magisterio, si se “arrepentían” (esa era la manera de designar su abandono del Seminario) de su decisión de ser sacerdotes.

10 El Plan de Estudios se aprobó el 12 de junio de 1953, en UTANDE IGUALADA, M. *op. cit.* p. 462.

11 *Decreto 1114/1960 de 2 de junio* (BOE. de 15 de junio).

la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar, e, incluso acentuar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas"<sup>12</sup>. Cierto que así fue y que la Religión y el Latín no dejaron de estar presentes en el Bachillerato Elemental, pero se simplificaron las materias y el Griego pasó al Bachillerato Superior, en el que era posible la elección entre Lenguas Clásicas y Ciencias.

### **Los bachilleres rurales: testimonios y recuerdos**

Normalmente, en las primeras décadas de la posguerra, los estudiantes de los pueblos que querían acceder al bachillerato mediante la enseñanza libre procedían en una gran mayoría de familias de economía media: pequeños terratenientes, comerciantes, artesanos, maestros de escuela, practicantes..., y muy pocos de origen proletario. Sólo excepcionalmente los más ricos mantenían a sus hijos estudiando junto a ellos, e incluso, a veces también estudiaban en los pueblos los hijos de los profesionales liberales: médicos, farmacéuticos, abogados. Pero solo excepcionalmente, pues lo normal era que marchasen a la capital a estudiar el bachillerato como alumnos internos en algún colegio religioso. No tengo datos cuantificados pero, creo no equivocarme al afirmar que las ya mencionadas "clases particulares" eran el único medio del que se valían estos estudiantes para conseguir el título de bachiller. Por lo que la enseñanza secundaria seguía estando limitada a una minoría, aunque ciertamente no tan elitista como a principios de siglo. Si bien, a veces, si un alumno de enseñanza primaria destacaba mucho y su familia ni siquiera podía pagar esas clases, los propios maestros procuraban buscarles los medios para que estudiaran, no cobrándoles<sup>13</sup> nada o consiguiéndoles un protector o protectora.

Vigente el Plan de Estudios de 1938, uno de los problemas que se les plantea a los maestros es poder impartir las clases de griego y latín superior, con lo que tendrán que acudir a la ayuda del sacerdote o algún licenciado de Letras. Esto último sólo era posible en las poblaciones rurales de más habitantes<sup>14</sup>, pues en los pueblos más pequeños muchos estudiantes no pudieron pasar de tercero de bachiller por esa causa, aunque, al menos, consiguieron una mayor formación<sup>15</sup>. Problema que desaparece en parte al estar vigente la Ley de 1953, con la división del Bachillerato en Elemental y Superior, y con las opciones de Letras y Ciencias para este último, pero sin Griego en el Elemental. Produciéndose un fenómeno sociológico muy curioso, aunque ciertamente nada extraordinario, y es que los alumnos rurales que suelen cursar el Bachillerato

---

12 Plan de estudios de 12 de junio de 1953, UTANDE IGUALADA, M., *op. cit.* p. 468.

13 SANZ VERA, M. (2009), *Tiempos de olvido imposible*. Cultiva Comunicación SL.

14 GÓMEZ GARCÍA, María Nieves, "El bachillerato en el medio rural de la posguerra: de las 'clases particulares' a los Colegios Libres Adoptados. Apuntes para una investigación". Comunicación inédita aceptada para ser publicada en las Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, a celebrar en Burgo de Osma, julio de 2011. En ella hago una descripción de las clases particulares en los pueblos de Maguilla y Azuaga en los años cuarenta y principios de los cincuenta y de Villaverde del Fresno en los sesenta, explicando los motivos por los que elegí estos pueblos. Y cito a sus maestros y métodos de clase. Y aunque no se publicará hasta julio he preferido no repetirme en este artículo que es en realidad continuación de ese trabajo.

15 SANZ VERA, M. *op. cit.* p. 36.

Elemental serán en general mujeres y varones de baja economía, accediendo al Superior los varones de mejor economía y pocas mujeres aunque fueran de ese nivel. Que normalmente eligen Letras, mientras que los varones elegirán Ciencias. Situación que se va a mantener hasta bien entrados los años sesenta, en todos los centros de enseñanza secundaria<sup>16</sup>.

*En el mundo rural las carreras cortas, como Magisterio, la cursan tanto alumnos como alumnas, aunque, a medida que se extienden los estudios de bachillerato, disminuye el alumnado masculino en las Escuelas Normales.*

Por todo ello, en el mundo rural las carreras cortas para las que solo se exige Bachillerato Elemental, como Magisterio, la cursan tanto alumnos como alumnas, aunque, a medida que se extienden los estudios de bachillerato, se va a producir una bajada de alumnado masculino en las Escuelas Normales, incluidos los procedentes de los pueblos, mientras que aumentará considerablemente el número de alumnas. Y es que al ser, la de maestro o maestra de escuela, una profesión mal remunerada, los varones, que socialmente aún eran los principales responsables de mantener a la familia y aspiraban a una mejor situación económica, intentarán cursar carreras que les proporcionen mejores salarios y mayor consideración social. Pero, en cambio, para la mujer esto no será un obstáculo y lograr trabajar ya fuera como maestra, enfermera o administrativa, por poner ejemplos de carreras no universitarias, le supondrá librarse de la tutela paterna o de las labores del campo, y conseguir autonomía, aunque estuviesen peor pagadas. De ahí que durante estos años aceptasen con normalidad ejercer una carrera con un estatus social inferior a la de sus maridos, y pocas se promocionasen con carreras de estudios universitarios.

Tal era la situación cuando en otoño de 1960, el entonces Director General de Enseñanza Media, Lorenzo Vilas, publicó un artículo con un título sugerente: *La Enseñanza Media llega a los medios rurales*, en el que reconocía, si no el abandono, sí la falta de ayuda que durante años habían sufrido los estudios de bachillerato en la España rural. Y, entre otras, hacía la siguiente afirmación:

Masas ingentes han sido incorporadas a la Enseñanza Media en las capitales creando en ellas por el estudio, un nuevo sentido de la vida y un espíritu más confiado y decidido, al sentirse con una personalidad forjada en la disciplina del Bachillerato. Pero aparecían pretéritas también esas otras masas enormes desperdigadas por toda la geografía nacional, afincadas a la tierra, en pueblos más o menos grandes que, por no poder ir o hallarse lejos de los centros de enseñanza, se veían condenadas a anquilosarse en un ambiente anodino y sin horizontes, perdiéndose —¡cuántos y cuántos!— talentos vivos y prometedores, que constituían en ese gran patrimonio de la Patria una riqueza perdida.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> "La apertura de la enseñanza a todas las esferas sociales. Medio millón de alumnos de Enseñanza Media y unos 65.000 universitarios". Discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional. Jesús Rubio García-Mina, el día 3 de octubre de 1960, en la Universidad de Valencia. *Enseñanza Media*, núms. 67-69. Dirección General de Enseñanza Media.

<sup>17</sup> VILAS, Lorenzo (1960): "La Enseñanza Media llega a los medios rurales". *Enseñanza Media*. Revista de Orientación Didáctica. Núms. 67-69, p. 1472.

Pocos escritos tratan en estos años de la segunda enseñanza en los medios rurales de la posguerra, o al menos yo los desconozco. Por ello me ha parecido interesante seleccionar este texto que incide directamente en nuestro tema, poniendo de manifiesto las dificultades que para estudiar bachillerato tenían los muchachos y muchachas de los pueblos. Pero así como en el artículo mencionado se habla de los recién creados Colegios Libres Adoptados como del medio por excelencia para que *“la Enseñanza Media, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles”*, en ningún momento se hace alusión al modo con el que esos estudios pudieron cursarse en las décadas anteriores, cuando no existían centros accesibles para una gran mayoría de la población rural. Y en que, repito, fueron principalmente los maestros nacionales los que prepararon de bachillerato, transformándose así, con sus “clases particulares”, en los principales catalizadores de la transformación social de esos lugares. Y lo hicieron fuera de su horario habitual, unas veces en su propia casa y otras en locales alquilados y aunque cobrasen por su trabajo, la cantidad solía ser no más de cien pesetas al mes.

*He acudido a mi propia historia, bachiller rural preparada por mis padres, y también a testimonios y recuerdos de compañeros y allegados que estudiaron bachillerato en sus pueblos de la mano de sus maestros de enseñanza primaria.*

En mi anterior escrito, ya mencionado, reivindico la importancia de su papel en la culturización de nuestro país, durante los oscuros años de la posguerra. Y explico que como fuente para reconstruir la historia de sus vidas he acudido a mi propia historia, bachiller rural preparada por mis padres, maestros en un pueblo extremeño, Maguilla, pero también a testimonios y recuerdos de compañeros y allegados que estudiaron bachillerato en sus pueblos de la mano de sus maestros de enseñanza primaria, preparados con sus clases particulares. Pero más que seguir insistiendo en el papel desempeñado por esos maestros, aunque ellos fueran el eje principal de ese proceso, mi pretensión es rescatar la historia de aquellos bachilleres rurales, alumnos y alumnas de los maestros estudiados. En los mismos pueblos que elegí para mi anterior trabajo<sup>18</sup>: Maguilla, pueblo de mi infancia y adolescencia de poco más de 1.000 almas, Azuaga, otro pueblo pacense de mayor población: 18.000 habitantes, y donde se hizo famosa la academia de la maestra nacional Maravillas Garrido<sup>19</sup>, y Villaverde del Fresno, pueblecito cacereño, con cuyos maestros, Cándido Pérez Vega y María José López Rozas, me he puesto en contacto en los últimos meses<sup>20</sup>. A más de algunos testimonios aislados de compañeros y compañeras de la Universidad que estudiaron al menos tres años de bachillerato siguiendo el modelo de las “clases particulares”.

En el caso de Maguilla y siguiendo mis recuerdos, abandonaron los estudios de bachillerato parte de los estudiantes, cuando en 1954 los maestros que les preparaban

---

18 De nuevo me remito al mismo, pues hago un estudio más prolijo de cómo fueron esas clases particulares y de las características de cada lugar.

19 Madre que fue de uno de los catedráticos de la UNED de más prestigio: José Luis García Garrido. Los datos sobre la misma se los debo a un antiguo maestro que va a cumplir 93 años: Francisco Navarro Gallego que impartió clases en esa Academia. Y a su hija, estudiante de Bachillerato y Magisterio en Azuaga y actualmente catedrática de Escuela Universitaria de la Universidad de Sevilla.

20 Gracias a la inestimable ayuda de Carmen Rodríguez Guerrero, antigua alumna de sus clases de bachillerato y actual conservadora del patrimonio histórico educativo del IES madrileño *Cardenal Cisneros*, donde ejerce como profesora.

se trasladaron a Pueblonuevo del Guadiana, otro pueblo extremeño, donde siguieron con sus “clases particulares”. Poniéndose una vez más de manifiesto las dificultades de esos estudios cuando no se contaba con maestros que se responsabilizasen de impartirlos. Pero de los que consiguieron terminar el Bachiller Elemental con sus maestros, ya en la década de los cincuenta, estudiaron Magisterio cuatro alumnas: Josefa Barragán y Emilia Grueso (ya fallecida), hijas de campesinos; Josefa Gálvez, hija de panadero; y Josefa Díaz, hija del Secretario del Ayuntamiento; y los alumnos, también cuatro: Eugenio Roanes, hijo del médico, que ha ejercido como catedrático de matemáticas en la Escuela Normal de Madrid; Ernesto Barragán, hijo de panadero, perito agrícola en Don Benito; y Diego Gálvez y Pedro Gálvez (ya fallecido), también hijos de panadero, ingeniero de Telecomunicación en Madrid y perito agrícola en Tarragona respectivamente. Y en mi caso particular, solo después de cursar Magisterio y aprobar las oposiciones de acceso al Cuerpo de Maestros Nacionales, estudié como becario en la Universidad. Pero, además, los que no terminaron, como fue el caso de Miguel Sanz Vera, con los estudios realizados consiguieron promocionarse en distintos trabajos, aprovechando la formación recibida.

*Cursaban carreras cortas las alumnas sin distinción de origen y los alumnos más desfavorecidos económicamente. Mientras que los que tenían más “posibles” estudiaron en la Universidad o en las Escuelas Técnicas Superiores.*

En Azuaga, en la Academia de “doña Maravillas”, estudiaron en estos años más de un centenar de alumnos, preparados por maestros pero también por licenciados. Además de que en la misma academia se preparaba para cursar por enseñanza libre carreras como Comercio y Magisterio. Y, en general, los estudiantes siguieron un futuro similar al indicado: carreras cortas para las alumnas sin distinción de origen y para los alumnos más desfavorecidos económicamente. Mientras que los que tenían más “posibles” estudiaron en la Universidad o en las Escuelas Técnicas Superiores. Con casos de alumnas semejantes al mío: estudiaron primero Magisterio y luego pasaron a la Universidad gracias a becas o licencias de estudio<sup>21</sup>.

Muy similar a Maguilla parece que fue el caso de Villaverde del Fresno, donde en palabras de la antigua bachiller rural de principios de los años setenta, la ya citada Carmen Rodríguez Guerrero, “estudiamos cuatro chicas y un chico (los chicos iban más al Seminario que estaba en Coria). [...] Futuro de las chicas en la Sierra de Gata, es decir, en mi zona rural: trabajar apañando aceituna y hacer la boda, como dice la canción. [...] Proyección social de los cinco que estudiamos: una chica es maestra de escuela del pueblo, otra es enfermera en el hospital de Navalmoral, una tercera es ATS rural y yo misma, que soy profesora de Instituto. El chico es funcionario del Ayuntamiento”<sup>22</sup>. Todos estudiaron con los maestros citados, que por cierto son los padres y maestros de la actual Consejera de Educación de la Junta de Extremadura.

---

21 Necesitaría más espacio para narrar las historias de muchos de estos “bachilleres rurales” y lo que han hecho por Azuaga. Un trabajo a realizar que me gustaría extender al menos a Extremadura.

22 Escrito enviado por Carmen Rodríguez Guerrero el 7 de febrero de 2011.

## Conclusiones

Espero confirmar con datos más numerosos y sistemáticos lo que ha sido mi tesis inicial. Y es que las “clases particulares” de los maestros de enseñanza primaria en los pueblos de la España rural de la posguerra fueron el instrumento principal para que accediesen al bachillerato en un número cada vez mayor muchachos y muchachas procedentes de medios semianalfabetos. Que, titulados en diversas carreras, sirvieron de acicate y catalizador para la transformación social de su entorno. Constituyéndose en la “clase intelectual” de los pueblos y al mismo tiempo en el modelo a seguir por una mayoría de escolares que, ya alumnos y alumnas de los Colegios Libres Adoptados, abrieron las puertas a la obligatoriedad de la educación secundaria hasta los 16 años ■

## Referencias bibliográficas

- ESCOLANO BENITO, A. (2002): “De la Educación Secundaria de élites a la Educación Secundaria de masas: cambio de modelo, cambio de cultura”, en *Miscelánea Pedagógica*, nº 3, pp. 131-143.
- GARCÍA DELGADO, J.L. (1995): “La economía española durante el franquismo”. *Temas para el debate*.
- GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup>. N. (1997): “La escuela se transforma”. *Vela Mayor*, 11, pp. 71-79.
- (1998): “Introducción a la Historia de la Educación Secundaria”. *Historia de la Educación*, v. 17, pp. 5-14.
- (2011): “El bachillerato en el medio rural de la posguerra: de las ‘clases particulares’ a los Colegios Libres Adoptados. Apuntes para una investigación”. Comunicación inédita aceptada para ser publicada en las *Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, a celebrar en Burgo de Osma, julio de 2011.
- SANZ VERA, M. (2009): *Tiempos de olvido imposible*. Cultiva Comunicación SL.
- UTANDE IGUALADA, M. (1964): *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- VILAS LÓPEZ, L. (1960): “La Enseñanza Media llega a los medios rurales”. *Enseñanza Media. Revista de Orientación Didáctica*. Núms. 63-66, pp. 1472-1481.

### **Breve currículum**

**María Nieves Gómez García** es Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sus investigaciones y publicaciones se han referido principalmente a la historia del pensamiento educativo y a la historia de las instituciones, en especial, de los niveles secundario y superior. Es autora de una decena de libros y numerosos artículos publicados en revistas especializadas y diferentes comunicaciones y ponencias presentadas a Congresos nacionales e internacionales. Entre los primeros destacan: *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, una antología de textos de epistemología histórico-educativa, y los que ha dirigido como editora, tales como *Universidad y Poder. Problemas históricos, Ciudad y Saber. Sevilla en la Historia de la Educación. Lecciones de Historia de la Educación*. Así como los dedicados a la enseñanza secundaria: *Pasado, presente y futuro de la enseñanza secundaria en España* y *Los manuales de texto en la educación secundaria (1812-1990)*. Ha colaborado en distintas publicaciones coordinadas, entre otros, por Agustín Escolano Benito.

El Grupo de Investigación del que es responsable ha sido considerado en 2005 Grupo de Excelencia por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Directora de la colección *Cuadernos de Historia de la Educación*, de la revista *Cuestiones Pedagógicas* y de un Programa de Doctorado titulado *La calidad de los sistemas educativos*, que se ha impartido en Argentina y Chile. En la actualidad y desde el 1 de octubre es Catedrática Emérita de la Universidad de Sevilla.

## Los profesores asociados en la Universidad: una reflexión de futuro

**José Carrillo Menéndez**  
**Mercedes Molina Ibáñez**

*Universidad Complutense de Madrid*



**Sumario:** 1. Introducción. 2. La creación de la figura de profesor asociado y su inserción en la Universidad. 3. Funciones de los profesores asociados en su incorporación a la docencia universitaria. 4. Reflexiones sobre su situación: fundamentos para el cambio. 5. La relación de los profesores asociados con los cuerpos docentes de enseñanzas previas a la Universidad. 6. A modo de reflexión.

### **Resumen**

Las transformaciones que ha experimentado la Universidad española desde la Ley de Reforma Universitaria de 1983, han sido objeto de debate y de reflexión desde diferentes ámbitos sociales e institucionales. Sin embargo no siempre el profesorado constituye un elemento de análisis o de valoración, cuando a nuestro juicio es esencial para abordar los cambios requeridos con un nivel de éxito satisfactorio. En este artículo se analiza la función del profesor asociado, figura de prestigio profesional que incorpora la LRU citada como eslabón entre la sociedad y las instituciones en general con la Universidad, entre la teoría y la práctica, a efectos de mejorar la formación de nuestros estudiantes. Considerar su trayectoria a lo largo de estos más de 25 años, significar los campos de conocimiento donde se han incorporado en mayor medida y apuntar su función futura en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, son algunos de nuestros objetivos. Asimismo pretendemos, como filosofía general, no aislar esta reflexión de un contexto general en el que las Instituciones educativas públicas deben jugar un importante papel.

**Palabras clave:** LRU, LOU, LOMLOU, dinámica universitaria, calidad, profesores asociados, relaciones institucionales, compromisos.

### **Abstract**

The changes undergone by the Spanish University since the University Reform Law of 1983 have been a topic of debate and reflection for different social and institutional areas. But teachers are not always an element of analysis or evaluation, even if we believe they are essential to address the changes required to get a satisfactory level of success. This article discusses the role of *profesores asociados* (part-time lecturers who also work in secondary schools), a prestigious professional figure created by the above mentioned law (LRU) as a link between society and institutions in general with University, between theory and practice, in order to improve our students' education. Considering their professional experience over these past 25 years, pointing those fields of knowledge they have mainly entered and suggesting their future role in the new framework of European Higher Education Area are between our goals. We also intend, as a general philosophy, not to isolate this reflection from a general context in which public educational institutions must play an important role.

**Keywords:** LRU, LOU, LOMLOU, university dynamics, quality, *profesores asociados*, institutional relationships, commitments.

### **Introducción**

En un momento de importante transformación de las enseñanzas universitarias en España y en numerosos países europeos, que coincide con una aceptación social e institucional en general de los rankings universitarios sustentados esencialmente y casi en exclusiva sobre la investigación. En un momento de fuerte crisis económica general y global cuyos efectos y salidas difieren sustancialmente según los países, conviene reflexionar sobre el papel de la Universidad y sobre todo sobre su profesorado, teniendo en este caso como centro de interés una figura singular como es la de profesor asociado. Nuestro objetivo es considerar su situación y su trayectoria con una cierta perspectiva temporal y por supuesto su posible nuevo rumbo y nueva consideración, dentro de esos cambios y acorde con el espíritu de las leyes que los crearon y configuraron. Un profesorado que no se puede ni debe considerar de forma aislada sino en relación con las funciones de la Universidad, con el resto de los cuerpos docentes universitarios y por supuesto con otras instituciones, el ámbito empresarial y de forma esencial con otros niveles de enseñanza previos al ingreso en la Universidad. Así mismo pretendemos señalar que cualquier cambio de rumbo requiere un trabajo conjunto entre la Universidad y las administraciones públicas propias del Estado y de las CCAA, si de verdad se quiere que sea operativo.

### **La creación de la figura de profesor asociado y su inserción en la Universidad**

La Ley de Reforma Universitaria aprobada en el año 1983 referente de la transformación de la Universidad española, por lo que respecta a su concepción, funciones, organización y funcionamiento dentro de un Estado democrático y constitucional, incorporó una nueva

figura de profesorado, hasta entonces no considerada, que conectaba la experiencia profesional con la docencia, a efectos de reforzar la formación de los estudiantes y facilitarles una mayor integración entre contenidos teóricos y fundamentales, con los prácticos. Nos referimos al Profesor Asociado. Según consta en su artículo 33 punto 3, la contratación de profesores asociados por parte de las Universidades, se llevará a cabo *“entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad”*, considerando las figuras de dedicación docente a tiempo parcial y a tiempo completo. A partir de ese momento se produjo una contratación importante de este profesorado por parte de las Universidades coincidiendo con un momento de multiplicación de las necesidades docentes.

*En el marco de la Ley de Reforma Universitaria se dotaron plazas de profesores asociados a efectos de incorporar docentes de los niveles previos a la enseñanza universitaria por la importancia de su experiencia profesional.*

En el marco de esta Ley y siguiendo su espíritu, dada la importancia que tenían los profesores de enseñanza en niveles previos a la Universidad dentro de las salidas profesionales de nuestros licenciados, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, a través de su Secretaría de Estado, consideró importante la dotación de plazas de profesores asociados en colaboración con las Universidades, a efectos de incorporar docentes de esos niveles previos a las enseñanzas universitarias. Se reforzaba de esta manera el espíritu de la ley aunando la experiencia profesional de unos docentes con sus conocimientos. Al mismo tiempo a profesores que, o bien deseaban iniciar su investigación o continuarla, según los casos, se les abría la oportunidad de hacerlo. Cabría señalar que estos primeros pasos constituyeron una novedad y a través de un reconocimiento legal y con actuaciones específicas se consideraba la importancia que para la formación de los estudiantes universitarios tenía la experiencia profesional.

La Ley Orgánica de Universidades, aprobada en el año 2001, mantiene esta figura de profesorado en la línea apuntada, si bien introduce algunas modificaciones, una de las cuales de gran importancia. Mantiene el espíritu de la primera Ley considerando la experiencia profesional como motivo fundamental de su incorporación docente, si bien cambia su régimen de contratación ya que sólo permite la dedicación del profesorado asociado a tiempo parcial, sin que contemple en ningún momento la figura de tiempo completo. Esta nueva situación sacó a la luz, de una parte, problemas de gran calado y de otra, cómo en numerosos casos esta figura del profesorado se había considerado por parte de las Universidades como un profesorado contratado que debería reunir unos requisitos. En efecto, la posible desaparición de los profesores asociados a tiempo completo, dado su elevado número, afectaba de forma directa a la programación docente, ya que o bien aquellos profesores que reunieran los requisitos podrían optar a otras figuras de profesorado, caso de ayudante, con la consiguiente pérdida de su capacidad docente, o no se renovaban sus contratos.

En el momento en que se aprueba la LRU, la Universidad española estaba en progresiva expansión, de forma que cada año se producía una importante incorporación

*En un momento de progresiva expansión de la Universidad, los profesores asociados, 296 en la UCM el año 2003, constituyeron un importantísimo refuerzo dada su experiencia profesional y su escasa remuneración.*

de estudiantes. Con la democracia se pasó de una enseñanza de elites minoritaria a una masificación de sus aulas. Fueron muchas las improvisaciones que se vivieron en ese momento y una de gran trascendencia fue la de organizar una docencia de forma inmediata contando con escasos recursos económicos. En ocasiones estudiantes que terminaron sus Licenciaturas en las convocatorias de junio o septiembre pasaron a ser profesores, sin preparación, ni formación alguna en el curso académico siguiente, es decir, en el mes de octubre; en otras, la contratación de profesores asociados a tiempo completo y parcial vino a resolver un serio problema. Constituyeron un importantísimo refuerzo docente en un momento trascendental de nuestra Universidad dada su experiencia profesional y también su escasa remuneración, constituyeron desde sus inicios un profesorado barato. Desde la aplicación de la Ley que dio origen a esta figura se fue desvirtuando su espíritu, si bien su papel fue esencial. A pesar de los problemas que pudo vivir la Universidad de ese momento en España y de las deficiencias docentes e investigadoras que se pudieron detectar, la incorporación masiva de estudiantes y la formación de licenciados y titulados medios, fue decisiva para la transformación y modernización de la sociedad española y en ello los profesores asociados tuvieron una importante parte. Un ejemplo de esa situación apuntada es que en el año 2003 la Universidad Complutense de Madrid contaba con 296 profesores asociados con dedicación a tiempo completo.

Ante esta situación fue necesario aprobar un Real Decreto que aportara soluciones de forma inmediata permitiendo la continuidad de los profesores asociados contratados. Así en el año 2005 se aprueba un Real Decreto Ley por el que se “*prorroga el plazo previsto en la disposición transitoria quinta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades para la renovación de contratos de los profesores asociados contratados conforme a la legislación anterior*”. La LOU permitía su renovación hasta el curso académico 2008-2009, pero la LOMLOU dio un plazo de cinco años, hasta mayo de 2012, para la desaparición de los contratos administrativos, por lo que algunas Universidades todavía continúan con profesores asociados a tiempo completo ante las dificultades de su reconversión. En la UCM, a pesar de su transformación progresiva, todavía se detectan 34 personas en esta situación. La modificación de dicha Ley, la denominada Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) aprobada en el año 2007, por lo que respecta a los profesores asociados, ya no establece cambios de mención.

### **Funciones de los profesores asociados en su incorporación a la docencia universitaria**

Los profesores asociados, en la concepción de las sucesivas leyes, constituirían el eslabón entre la formación universitaria y la profesión, entre la teoría y la práctica, y deberían entenderse como un apoyo y un complemento de los cuerpos docentes universitarios o de otras figuras de profesorado contratado. Así concebidos, se establecía

una relación estrecha entre la Universidad y los ámbitos empresariales, institucionales, investigadores específicos y por supuesto con los centros de enseñanzas de niveles anteriores a la Universidad, que en algunos campos del conocimiento siguen siendo una importante salida profesional para los actuales licenciados.

Sin embargo, tal y como ya hemos señalado, no siempre se ha cumplido en las Universidades el espíritu de la Ley y no se ha establecido, a través de esos docentes, una verdadera relación entre formación y experiencia profesional y por ello con los profesores que imparten sus enseñanzas en los centros no universitarios. Con frecuencia la contratación de profesores asociados, a no ser en campos muy específicos de Ciencias de la Salud, del Derecho, de la Economía, campos científicos por otra parte significados por esta figura, ha disociado experiencia profesional con docencia, es decir, sus campos profesionales no siempre estaban relacionados con las asignaturas impartidas. Se han concebido como un refuerzo de plantilla, supliendo carencias de plazas dotadas, utilizándose como una mano de obra barata dada su baja remuneración, y en ocasiones han tenido una responsabilidad docente no acorde con su experiencia profesional y sí en función de un reparto de asignaturas sustentado sobre la categoría y antigüedad; con frecuencia se han visto obligados a impartir la docencia de las últimas asignaturas y a cambios anuales con el esfuerzo añadido que exige su preparación. Por estas razones se han suscitado, en más de una ocasión, celos del profesorado universitario, rechazos y falta de interés por las convocatorias entre los profesionales, y por ello desconexión entre la Universidad y los docentes de niveles no universitarios. La relación entre teoría y práctica, la conexión entre Universidad y mercado laboral que podían establecer esencialmente los profesores asociados no ha funcionado a plena satisfacción y con el espíritu estricto de la Ley y, una vez más, inexplicablemente, la relación entre la Universidad y los centros de formación anteriores a la Universidad integrados por buenos profesionales no se ha producido.

*La conexión entre Universidad y mercado laboral encomendada a los profesores asociados no ha funcionado a plena satisfacción y tampoco la relación entre la Universidad y sus centros, integrados por buenos profesionales.*

Ello no significa ni mucho menos que los profesores asociados no hayan contribuido a la mejora de nuestras enseñanzas, ni hayan desempeñado un importante papel, por otra parte ya destacado, y realizado con un gran esfuerzo. Tan sólo queremos señalar que con frecuencia su labor ha sido diferente a la considerada por Ley y dada la situación de escasez de recursos económicos con los que cuenta la Universidad pública se ha empleado esta figura como una salida para cubrir una docencia creciente.

### **Reflexiones sobre su situación: fundamentos para el cambio**

Esta situación nos debería conducir a una reflexión en profundidad sobre la figura del profesor asociado y en este caso significando sobre todo la relación entre la Universidad y otras enseñanzas de niveles previos. En primer lugar, sería de gran interés definir con precisión qué papel docente debería tener el profesor asociado, en qué campos

*Sería de gran interés definir con precisión el papel docente del profesor asociado que debería considerar los estatutos de las Universidades y la normativa específica de las Comunidades Autónomas, si bien se debería partir de un marco legal de mínimos a nivel estatal.*

y en qué momentos de la enseñanza universitaria. Si debe ser un profesor de refuerzo y complemento de las plantillas docentes y qué relación debe tener con el profesorado permanente. Si debe ser responsable de una asignatura o, por el contrario, adscribirlo a una materia completa de la que sea experto y sus conocimientos profesionales pueda impartirlos en diferentes asignaturas de acuerdo con la programación docente. Si debe reconsiderarse su remuneración y adaptarla a ese concepto de figura de prestigio o, por el contrario, considerando por poner un ejemplo específico, los profesores de bachillerato, previo reconocimiento por la ley, podrían completar su dedicación con la docencia universitaria en un ratio lógica y acorde con las exigencias de dicha docencia. Por supuesto que este reconocimiento laboral también podría ser aplicado, sobre todo, a trabajadores del sector público. Son numerosos interrogantes no siempre fáciles de contestar pero que deberían considerar normativas específicas, sobre todo de las diferentes Comunidades Autónomas, si bien para evitar desigualdades se debería partir de un marco legal de mínimos a nivel estatal y por supuesto de los estatutos de las Universidades. Entendemos que estamos en un momento adecuado para considerar esta figura de profesorado en la línea apuntada, porque contamos con la suficiente perspectiva para analizar su trayectoria y porque estamos ante un cambio importante de nuestras enseñanzas.

La Universidad española, al igual que otras europeas, a efectos de cumplir con la Declaración de Bolonia y construir el Espacio Europeo de Educación Superior, ha emprendido y casi cerrado una reforma en profundidad de sus estudios, tanto en lo referente a su estructura como en sus metodologías formativas. De las tradicionales Licenciaturas y Doctorado hemos pasado a los Grados, titulaciones que se podrían considerar de formación básica, a los Másteres que deberían coincidir con formaciones específicas, tanto en su orientación profesional como de investigación y a los Doctorados, como preparación e inicio hacia la investigación. En paralelo deberíamos haber considerado las responsabilidades y el trabajo académico de los profesores tanto en la docencia como en la investigación y, por supuesto, en este sentido el papel y la responsabilidad que deberían tener los profesores asociados. El futuro estatuto del PDI y a partir de él los estatutos de las Universidades pueden ayudar a configurar y sobre todo a reconocer nuestras actividades, de tal forma que formación y creación de conocimiento, es decir, docencia e investigación vayan en paralelo. Es también el momento de retomar y definir con precisión la figura del profesor asociado y especialmente sus cometidos y de forma especial de aquel vinculado a la docencia no universitaria y esencialmente al bachillerato, ya que el nuevo modelo docente derivado de la adaptación de nuestras enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior considera clave el conocimiento teórico pero también el práctico. En este nuevo marco docente la experiencia profesional puede constituir un refuerzo importante y complementario en todos los campos, si bien queremos significar aquel vinculado con la formación educativa en general.

## **La relación de los profesores asociados con los cuerpos docentes de enseñanzas previas a la Universidad**

Son numerosas las relaciones que existen entre los diferentes niveles de enseñanza y por ello resulta evidente la vinculación del profesorado de niveles previos a los universitarios con la Universidad y por supuesto de la Universidad con ese profesorado. De entrada, el máster de formación del profesorado, no exento de contestación y por ello es necesario un análisis en profundidad de su primera experiencia, probablemente debería contemplar la presencia de docentes de otros niveles, incluso en los contenidos teóricos, a efectos de transmitir a los estudiantes la necesidad y forma de adaptar sus conocimientos a los diferentes currícula, así como el conocimiento del aula y de los posibles estudiantes con los que se pueden encontrar. El profesorado vinculado a centros de enseñanza no universitaria, que juega de acuerdo con el espíritu del máster un importante y significado papel, ni siquiera tiene un mismo reconocimiento en todo el Estado a la hora de su vinculación con el prácticum, se constatan grandes y significativas diferencias según las distintas Comunidades Autónomas. El profesor asociado podría jugar un papel de gran interés y su reconocimiento docente debería definirse entre las Universidades y las Comunidades Autónomas. Por otra parte su labor podría ser esencial en los primeros cursos de Grado, aportando visiones generalistas e integradoras en relación estrecha con materias básicas.

*El esfuerzo que numerosos docentes han realizado y están realizando para compaginar su actividad académica universitaria con la no universitaria no está reconocido.*

El esfuerzo que numerosos docentes han realizado y están realizando para compaginar su actividad académica universitaria con la no universitaria, para realizar sus tesis doctorales y en ocasiones para vincularse con la investigación, sobre todo en proyectos de innovación educativa, pero también en otros campos, no está reconocido y muchos continúan por el hecho de no perder el contacto universitario, por su relación con diferentes grupos de investigación, por vocación o por deseos de mantener al día sus conocimientos. De hecho, a efectos de promoción interna de los docentes vinculados a los niveles previos a la Universidad, el grado de doctor se valora muy poco y por otro lado, a efectos de incorporarse plenamente a la Universidad en otras figuras de profesorado, encuentran importantes dificultades para obtener las acreditaciones que marca la Ley, sobre todo por su menor investigación o por su imposibilidad de realizar estancias en el extranjero, dada su escasa disponibilidad de tiempo al compaginar dos tareas docentes que requieren gran dedicación. De una parte y de otra, apenas se reconoce su trabajo.

En los últimos años, no se ha desarrollado una relación fluida entre la Universidad y los otros niveles de enseñanza, y creemos que es el momento también de reforzarla, no sólo a partir de la figura de profesor asociado, si no también mediante otra serie de acciones. Se deberían propiciar estudios y contactos entre el profesorado de niveles universitario y previos, para garantizar que los conocimientos conceptuales de los estudiantes que ingresan en primero de Grado sean los adecuados. De hecho, especialmente en

algunas áreas de Ciencias, se observa que buenos estudiantes fracasan en primer curso de la Universidad. Asimismo se debería analizar en profundidad si el tipo de pruebas que configuran el acceso a la Universidad están condicionando unas determinadas metodologías docentes y un sistema de evaluación.

Los responsables políticos tienen que considerar la necesidad de formación permanente del profesorado de niveles previos a la Universidad para actualizar sus conocimientos y ello implica desde un reconocimiento mayor de esa formación, a establecer acuerdos y convenios con las Universidades para programarla. En este sentido resulta importante la formación permanente de los asesores de los Centros de Profesores y Recursos, ya que son los que tienen un contacto directo con el profesorado y por supuesto con los Centros.

La relación de los niveles de enseñanza anteriores a la Universidad con los universitarios es importante y necesaria, porque aporta la experiencia docente para futuros profesionales, porque puede determinar una formación, en algunos casos más generalista e integradora y porque al mismo tiempo puede percibir la necesidad formativa de los estudiantes en su ingreso a los Grados. Pero también la Universidad debe propiciar una actualización de conocimientos del profesorado de otros niveles, unas relaciones más estrechas a efectos de considerar contenidos formativos de los estudiantes y un dialogo fluido y participativo para temas relacionados con el ingreso en la Universidad.

### **A modo de reflexión final**

El profesor asociado, de acuerdo con la Ley y sin invadir competencias o funciones de otras figuras de profesorado, puede desempeñar un importante papel, no sólo en esa relación plenamente justificada de enseñanzas universitarias y previas, sino en relación con otras competencias profesionales que se requieran de acuerdo con la formación de nuestros estudiantes. Sin embargo, a efectos de lograr unos objetivos concretos que integren teoría y práctica, entendemos que dicha figura debe repensarse y ajustarla al verdadero espíritu de la ley. La sociedad española debe reconocer el trabajo, la significación y la repercusión que tienen los buenos docentes en la sociedad y en consonancia a ello establecer remuneraciones adecuadas. Desgraciadamente la figura del *profesor*, en general, no goza del reconocimiento social que debiera y en consonancia a ello está su consideración institucional. La Universidad española tiene la responsabilidad de dar a conocer la labor de su profesorado y quienes deseen ser Universidades de referencia deberían empezar reconociendo las múltiples tareas que desempeñan y que relacionan investigación y docencia. Los profesores universitarios juegan un papel trascendental en la formación de los estudiantes en conocimientos y en valores. Esa formación exige una preparación, un estudio previo y constante, una relación estrecha con el estudiante y por supuesto una conexión con quienes trabajan en unos campos determinados. En esa formación el profesor asociado debería ser considerado a nuestro juicio de forma

*La sociedad española debe reconocer el trabajo, la significación y la repercusión que tienen los buenos docentes en la sociedad y en consonancia a ello establecer remuneraciones adecuadas.*

diferente a la actual y más en la línea apuntada de vinculación con materias concretas a las que debería aportar su experiencia de acuerdo con la programación docente tanto en su vertiente teórica como práctica. Significaría repensar y modificar la actual función del profesor asociado y por el contrario ajustarla al verdadero espíritu de la ley.

*En la labor investigadora los profesores asociados también pueden desempeñar un importante papel por su conexión con la empresa, por su relación con casos concretos que exigen análisis o formando parte de equipos investigadores.*

Aparte de la gran labor docente que hace la Universidad y por supuesto los centros de otros niveles de enseñanza, pero no es el caso que nos ocupa, el profesorado universitario realiza una intensa labor investigadora hoy cada vez menos en solitario y por el contrario más organizada en torno a grupos de investigación. Orientada hacia la investigación básica preferentemente pero también a la aplicada constituye el pilar de la Universidad, no en vano es el fundamento de la búsqueda y creación del conocimiento. Esa investigación materializada en proyectos, publicaciones, participación en congresos y reuniones científicas, dirección de tesis y largo etc., ni en ocasiones cuenta con el reconocimiento que merece ni tiene los medios adecuados. En esta gran e importante función de la Universidad también los profesores asociados pueden desempeñar un papel. En unos casos por su conexión con la empresa, por su relación con casos concretos que exigen análisis y por ello investigación, porque se pueden aplicar a través de su trabajo logros de la investigación universitaria, porque ellos mismos pueden formar parte de equipos investigadores. En definitiva, también a través de la investigación se establece una conexión importante, si se hace adecuadamente, con el campo de la experiencia práctica, con el empirismo.

Sin embargo, difícilmente se logrará ese cambio en la consideración del profesor asociado y difícilmente se alcanzarán cotas de calidad docentes e investigadoras si no se cuenta con los presupuestos y la financiación adecuada acordes con el reconocimiento institucional de una nueva metodología docente y de una necesidad de impulsar la investigación en la Universidad.

La responsabilidad política en el ámbito universitario es y debe ser grande y por ello, aún en periodo de crisis, no debe ser objeto de recortes presupuestarios, en parte responsables de la consideración de un profesorado mal remunerado pero cuya vocación le ha determinado aceptar condiciones no siempre acordes con su propio prestigio. En el momento actual que coincide con un cambio de nuestras enseñanzas, con una crisis económica global y en parte con una crisis social y de pensamiento, tan sólo el conocimiento sustentado sobre la investigación y la formación puede determinar cambios importantes a medio y largo plazo. Los países que han tenido una trayectoria investigadora y docente importante, con proyección en su estructura económica, en su modelo territorial, social y ambiental, son los que mejor están superando y superarán sus problemas y los que de hecho ejercen un liderazgo mundial. El profesorado, su estructura, consideración, competencias y exigencias no puede ser analizado de forma aislada de una política general educativa e investigadora, de la misma manera

que el profesor asociado no se debe desligar del resto de los cuerpos docentes y de los diferentes niveles educativos. La Universidad española en su conjunto debería reflexionar sobre la consideración y funciones de su profesorado y junto a ella y en paralelo las Administraciones públicas tanto estatales como autonómicas.

Si queremos mejorar nuestra posición internacional y destacar de forma progresiva en nuestro sistema educativo e investigador, es necesario aumentar nuestra calidad y no será posible si no revisamos en profundidad y reconocemos el trabajo del profesorado, en este caso que nos ocupa de la Universidad, y redefinimos las competencias y funciones de los cuerpos docentes y junto a ellos las de la figura del profesor asociado. Pero nada lograremos si las leyes no van acompañadas de presupuestos y de compromisos acordes con ello. Es cierto que la Universidad tiene ante sí un importante reto, que la empresa y otras instituciones, en especial aquellas unidas a formaciones educativas previas a la Universidad, también, pero el reto mayor y responsable con la sociedad en general lo tienen las Administraciones competentes en materia educativa e investigadora. De ellas depende esencialmente nuestro futuro y de sus compromisos y acciones concretas nuestro cumplimiento y, por ello, nuestras responsabilidades. Pueden existir magníficas leyes, pueden existir magníficas voluntades y pueden existir extraordinarios compromisos y voluntarismo, pero si no contamos con actuaciones precisas que comprendan la realidad académica y sus exigencias, difícilmente se alcanzarán mejores objetivos. Lo político y lo académico en este campo deben integrarse y trabajar con objetivos a medio y largo plazo ■

*La Universidad, la empresa y las instituciones tienen un importante reto. Pero el mayor reto lo tienen las Administraciones. Lo político y lo académico en este campo deben integrarse y trabajar con objetivos a medio y largo plazo.*

#### **Breve currículum**

**José Carrillo Menéndez** es Catedrático de Matemática Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de cerca de cuarenta artículos de investigación publicados en revistas de prestigio internacional. Ha sido Vicedecano (1986 a 1990) y Decano (1995 a 2003) de la Facultad de Ciencias Matemáticas, Director del Departamento de Matemática Aplicada (1994 a 1995) y Vicerrector de la UCM (2003 a 2007). El pasado 13 de abril fue elegido Rector de esa Universidad.

**Mercedes Molina Ibáñez** es Catedrática de Geografía Humana de la UCM. Vicedecana de Investigación y Doctorado durante 8 años y Decana durante los últimos 12 años, en la Facultad de Geografía e Historia de la UCM. Ha desarrollado una importante investigación reconocida oficialmente con 5 sexenios. Ha obtenido varios premios por sus contribuciones al desarrollo rural. El último en el año 2010. Pertenece al Consejo Asesor de varias revistas y al Consejo Editorial de la Fundación Carolina. Forma parte de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Promoción de la Formación e Investigación en Ciencias Sociales Jurídicas y Humanidades.



## Aurelio Menéndez, Ministro de la Transición

Senén Crespo de las Heras  
M<sup>a</sup> Cruz del Amo del Amo

*“La educación merece una gran o mayor atención en nuestro país (...) sería necesario llegar a una creencia colectiva sobre su importancia básica para elevar la formación y la mejor convivencia política y social (...)”*

Don Aurelio Menéndez Menéndez, I marqués de Ibias, nace en Gijón en el año 1927. Ya desde muy pequeño comienza a destacar como estudiante y, llegado a la madurez, orienta su carrera hacia la rama Jurídico-Social.

Este ilustre gijonés ha sido catedrático en distintas universidades españolas, Santiago de Compostela, Salamanca, Oviedo y la Autónoma de Madrid, de la que fue Decano y en la que se jubiló y la misma, en reconocimiento de sus méritos y agradecida por sus servicios, le nombró Decano de Honor y le concedió la Medalla de Honor.

*“Diálogo para la convivencia” trataba de proporcionar a todos los alumnos una formación básica para la buena convivencia democrática y social, alejada de cualquier partidismo contrario a una formación pública adecuada de las generaciones más jóvenes.*

Adolfo Suárez, en julio de 1976, le pidió que formase parte de su gobierno, el de la Transición, y se convirtió en pieza clave del gabinete desde el Ministerio de Educación y Ciencia. Ha afirmado en más de una ocasión que el desempeño de las tareas de Ministro le proporcionó una gran satisfacción pareja a la enorme preocupación con que la asumió y cumplida la labor de la Transición no quiso seguir en el nuevo Gobierno y se volvió a la Universidad. Cuando ejerció la función de Ministro de Educación y Ciencia pensó en la posibilidad de establecer una asignatura que respondiera a la idea de un "Diálogo para la convivencia". Se trataba, según su propia confesión, de proporcionar a todos los alumnos una formación básica para la buena convivencia democrática y social, alejada de cualquier partidismo contrario a una formación pública adecuada de las generaciones más jóvenes.

También ha sido magistrado del Tribunal Constitucional y Consejero Electivo de Estado. Asimismo, ha presidido diversos tribunales internacionales de arbitraje y es, en la actualidad, miembro del consejo de redacción de varias revistas: *Derecho Mercantil*, *Crítica de*

*Derecho Inmobiliario y Revista Española de Seguros*. Igualmente, es miembro permanente del Comité Marítimo Internacional, del Colegio Libre de Eméritos, Presidente de Honor de la Sección de Derecho Mercantil de la Comisión General de Codificación y Académico de Número de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Está considerado como uno de los máximos expertos españoles en Derecho Mercantil. Ha escrito varios libros sobre el mismo tema, publicado numerosos trabajos de investigación y dirigido un buen número de tesis doctorales. Se le concedió el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 1994, premiando su "condición indiscutible de maestro de derecho mercantil y de la economía", también el Premio Pelayo 1999 para juristas de reconocido prestigio y la Manzana de Oro del Centro Asturiano de Madrid y está en posesión de las Grandes Cruces de Alfonso X El Sabio, Carlos III, Mérito Naval, San Raimundo de Peñafort, Mérito en el Servicio a la Abogacía y Mérito Constitucional y es Doctor Honoris Causa por las Universidades de Oviedo, Carlos III de Madrid y Pontificia de Comillas.

En la década de los setenta (1973) constituyó, con su maestro Rodrigo Uría González, el Despacho *Uría Menéndez*, uno de los más prestigiosos de España y a ello también ha ayudado la reciente concesión del título de Marqués de Ibias del cual se ha mostrado enormemente agradecido. Mantiene también una vinculación muy estrecha con la ciudad de Gijón y con el Real Instituto de Jovellanos fundado por su ilustre paisano Gaspar Melchor de Jovellanos y que inició su andadura como Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía el 7 de enero de 1794. Llevado por su amor a la educación y al Instituto en que se formó ha creado, junto a su esposa, el Premio Aurelio Menéndez-Mercedes García Quintana para reconocer el esfuerzo de los alumnos excelentes cuya primera edición data del año 2008.

*Participación educativa* tiene el honor de publicar la opinión de Don Aurelio, persona formada en la cultura del esfuerzo, de la convivencia pacífica, del amor a las montañas de su tierra vestidas de un cierto y placentero aislamiento, sobre una serie de cuestiones referidas a la educación. Y en estas mismas líneas la revista quiere manifestarle su agradecimiento más sincero por su amabilidad y diligencia puestas de manifiesto desde el primer momento.

*Desde la situación en que usted se encuentra, una vida llena de experiencia y trabajo, ¿qué recuerdos conserva de sus años de estudiante de Bachillerato?*

Guardo un excelente recuerdo. Seguí los estudios de Bachillerato en el Instituto Jovellanos de Gijón. Éramos pocos alumnos y disfrutamos de la docencia de un gran profesorado; son dos datos de relieve para recibir una buena enseñanza. El primer año del Bachillerato lo hice en Manzanares (Ciudad Real) durante la Guerra Civil y con posterioridad a esa dolorosa contienda convalidé en el Instituto de Gijón los estudios seguidos en la zona republicana. También guardo un gran recuerdo de la enseñanza recibida en Manzanares, tal vez porque también allí gocé de un gran ambiente educativo y de la docencia de inolvidables

*Considero que el Bachillerato que cursé en unos y otros centros docentes de aquella época (1938-1944) fue decisivo para mi formación universitaria posterior.*

profesores. Considero que el Bachillerato que cursé en unos y otros centros docentes de aquella época (1938-1944) fue decisivo para mi formación universitaria posterior.

*¿Tuvo la fortuna de estudiar en esos años con algún ilustre profesor que influyese en su futuro inmediato como estudiante y adolescente/joven?*

Tuve la fortuna de estudiar en esos años con varios ilustres profesores y no me atrevería a distinguir a éste o aquél. Me parece que contaban con una vocación de magisterio muy notoria y un notable prestigio social, algo que normalmente está detrás de una seria dedicación a la enseñanza.

*¿Recuerda cuántas mujeres tenía de compañeras y cuántas profesoras formaban parte del claustro de su centro?*

Aunque los alumnos y las alumnas estábamos en grupos distintos, esto no nos impidió tener una relación de amistad y celebrar excursiones y actos festivos en común. En aquel entonces eran unas quince alumnas y un número algo mayor (unos veinte) los alumnos. En cuanto a los profesores que formaban parte del claustro del Instituto estimo que para la totalidad del Bachillerato debían ser unos veinte. De ellos, ocho eran profesoras.

*¿Qué aspectos destacaría de su etapa de Ministro de Educación y Ciencia en el gobierno de Don Adolfo Suárez en un periodo tan interesante como fue el de la Transición?*

Destacaría algunos ajustes en los planes de estudio y el gran número de construcciones escolares que entonces se programaron e hicieron, algunas subidas del sueldo de una parte del profesorado, una mayor atención a la educación especial y una particular estimación de las enseñanzas universitarias. Pero no se puede ocultar que aquel Gobierno permaneció solo durante un año, y que dedicó su mayor esfuerzo a programar, realizar y conducir formalmente la Transición política. Este era el objetivo fundamental de los distintos Ministerios de aquel Gobierno y en no pequeña parte a eso se debió el éxito de aquel delicado proceso del cambio político.

*Aquel Gobierno dedicó su mayor esfuerzo a programar, realizar y conducir formalmente la Transición política. A eso se debió el éxito de aquel delicado proceso del cambio político.*

*Como buen conocedor y profesional del mundo educativo, ¿qué opinión le merece la actual situación de la educación en España? ¿Qué futuro le espera y cuál cree que es su papel en un mundo tan cambiante y en el que la formación y el aprendizaje permanente son un valor?*

La educación merece una gran o mayor atención en nuestro país. Es algo de lo que se viene hablando, algo que cuenta con el esfuerzo de las autoridades de educación, pero sería necesario llegar a una creencia colectiva sobre su importancia básica para elevar la formación y la mejor convivencia política y social, perfeccionar la formación profesional y proporcionar una mejor preparación de las generaciones más jóvenes. Ese me parece que debe ser el camino a seguir para un mejor futuro de la educación en la

que no puede faltar el aprendizaje permanente tan necesario en un mundo cambiante que será cada vez más complejo y acelerado.

*Usted lleva muchos años dedicado a la docencia en distintas universidades ¿nos podría describir cómo han ido evolucionando los jóvenes españoles que cada año llegan a la Universidad? ¿Su preparación intelectual también ha evolucionado?*

Me parece que la juventud está evolucionando considerablemente siendo, incluso, protagonista del mismo cambio social. Por este lado puede verse una tendencia evolutiva que reclama, por múltiples razones, una educación que estimule los valores positivos y rechace los defectos que se perciban en su preparación moral e intelectual.

*¿Cree que la sociedad española concede a los jóvenes que trabajan y se preparan el trato que se merecen? ¿Qué tendría que cambiar para que el trato fuese más adecuado a su esfuerzo y preparación?*

Quizás no. El cambio está dependiendo, me parece, de una progresiva estimación de los estudiantes que trabajan y, sobre todo, de un sistema de apoyo económico que haga más viable la coordinación del trabajo y el estudio. Quiero pensar que cada vez será más importante esa coordinación.

*¿Qué cualidades le parecen imprescindibles para alguien que se dedica a educar y enseñar a la infancia y en los niveles que preceden a la universidad?*

Tal vez la calidad humana y una actitud docente que suscite curiosidad intelectual en el alumno. Lo que uno desearía es que todos nos enteráramos de lo que significa socialmente tener buenos maestros.

*¿Le parece que los profesionales de la enseñanza no universitaria y los propios planes de estudio contribuyen a hacer atractivo el acercamiento de los jóvenes al mundo científico?*

La estadística comparada parece decirnos que no estamos acertando. Mi modesta opinión queda reflejada en las contestaciones anteriores. En cuanto al acercamiento de los jóvenes al mundo científico, creo que depende en buena parte de la calidad de la enseñanza que reciben y de la vocación que sientan.

*Como Ministro de Educación le preocupó y se ocupó de la rehabilitación de los docentes que habían sido depurados durante la Guerra Civil y la posguerra. ¿Cree que es importante que la labor que desempeñaron sea patrimonio de nuestra memoria colectiva?*

No me ofrece duda. La labor que desempeñaron los docentes separados de sus Cátedras, cualquiera que sea su ideario político, es también patrimonio de nuestra memoria colectiva ■

*Quiero pensar que cada vez será más importante la coordinación del trabajo y del estudio.*

## El despertar a la ciencia desde el cerrillo de San Blas

**Julia Sequí Navarro**

*Hospital Carlos III. Madrid*

*“María Bauxá nos transmitió su pasión por las ciencias. En el Laboratorio de Biología, procedente de la dotación del “Instituto Escuela”, nos introdujo en el estudio y la experimentación científica con estrategias iniciales de investigación”.*



Foto 1. Julia Sequí en su laboratorio

Quienes cursamos los estudios de Bachillerato en el entonces exclusivamente femenino Instituto *Isabel la Católica* de Madrid, entre los años 1954 a 1962, tuvimos el privilegio de tener como docentes a personas, no sólo conocedoras de sus disciplinas sino apasionadas por el conocimiento, que influyeron notablemente en nuestro devenir vital y profesional tal como ha demostrado el paso del tiempo.

El edificio y sus jardines se encontraban próximos a la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, al Instituto Cajal y al Observatorio Astronómico. En nuestro Instituto, la

jornada escolar era de 9 de la mañana a 5 de la tarde y los sábados en horario matinal. En ocasiones, por la tarde, se realizaban proyecciones de cine mudo o audiciones musicales. Al mediodía, almorzábamos bien en casa, en el comedor del centro o nos calentaban las tarteras con los guisos caseros en las cocinas del propio comedor.



Foto 2. Año 1957. Uno de los grupos del Bachillerato Elemental, sin uniforme escolar. Al empezar 4º curso ya se implantó el uniforme.

En estos años, la implantación de un sencillo uniforme escolar soslayó las visibles diferencias económicas que, expresadas en el vestuario, podían determinar adolescentes envidias. Una gran medida.



Foto 3. Año 1960. Alumnas de Ciencias y Letras del Bachillerato Superior (5º curso y 6º curso) con el uniforme escolar. A la derecha, el escudo que iba cosido en el uniforme.

La formación, a esa edad y en ese delicado periodo de nuestra historia, era sobre todo un ejercicio continuado en el arte de la convivencia. Y doy fe de que aquel claustro lo hizo magistralmente.

En voz muy baja, casi en susurros, se sabía que aquel edificio había albergado otro proyecto pedagógico: *El Instituto Escuela*, proyecto vinculado a la Junta de Ampliación

*Allí convivíamos felizmente, recibiendo una educación que podría considerarse integral, alumnas hijas de represaliados rojos con alumnas hijas de personas establecidas en el Régimen del General Franco.*

de Estudios, cuyas formulaciones recogían las ideas más avanzadas de su tiempo, bien conocidas estas a través de lo que significó la Institución Libre de Enseñanza y recuperados merced al trabajo de investigación de las catedráticas Masip y Martínez<sup>1</sup>. Sólo muchos años después, la democracia permitió conocer que allí convivíamos felizmente, recibiendo una educación que podría considerarse integral, alumnas hijas de *represaliados rojos* con alumnas hijas de personas establecidas en el Régimen del General Franco. La dinámica formativa era tan intensa, con las peculiaridades también del momento, que dichas procedencias apenas se ponían de manifiesto. Así mismo, debieron transcurrir un buen número de años para conocer que entre nuestros profesores había ejemplos del exilio interior. Pero el silencio era absoluto, y a nosotras no nos transcendía.

En el horario de mañana, teníamos las clases de las asignaturas de Ciencias y Humanidades en el edificio del *Instituto Escuela*. Durante las tardes, en un pabellón anexo, personas de la Sección Femenina de Falange Española impartían las clases de Educación Física, Labores del Hogar y Formación del Espíritu Nacional. Incluían actividades que una *mujer debía saber realizar* ante un futuro incierto, para ser *mujer ejemplar o poder trabajar*.

La enseñanza fue obra de Catedráticos y Profesores que se comportaban como auténticos Maestros, y recibían la admiración intelectual de sus jóvenes discípulas: Martínez en Matemáticas; Bermejo de la Rica en Historia del Arte; Alegre en Dibujo (Profesor de la Academia de Bellas Artes de San Fernando). En el universo de las letras, Simón en Lengua y Literatura; Viñas y Canito en Lengua Extranjera; Rejas y Marín en Latín; Alcalá-Galiano en Griego; Úbeda en Geografía y Cueto en Religión (colaborador del Cardenal Tarancón). Destacaba la pasión y especial dedicación de Pilar Lago en Lengua y Literatura y Maria Bauxá en Biología, las cuales transmitieron el amor a sus disciplinas, a un buen número de alumnas.

*Pilar Lago dirigía la biblioteca de alumnos, que estaba abierta a los préstamos e inducía al acercamiento a los clásicos de la literatura española y universal, abonando inteligentemente el amor a la lectura.*

Como digo, en las humanidades destacaba Pilar Lago, Profesora de Lengua y Literatura que con gran serenidad nos explicaba lo pertinente de enriquecer el lenguaje escrito y oral, nos enseñaba a escribir relatos ficticios o personales e incluso nos animaba a hacer poesía. Siempre corregía y estimulaba, jamás desanimaba. También dirigía la biblioteca de alumnos, que estaba abierta a los préstamos e inducía al acercamiento a los clásicos de la literatura española y universal, abonando inteligentemente el amor a la lectura.

Maria Bauxá nos transmitió su pasión por las ciencias. En el Laboratorio de Biología, procedente de la dotación del Instituto Escuela, nos introdujo en el estudio y la experimentación científica con estrategias iniciales de investigación: como la preparación

<sup>1</sup> Carmen Masip Hidalgo, Encarnación Martínez Alfaro (2008) "Centros escolares con patrimonio histórico. IES *Isabel la Católica*". Madrid, CEE *Participación Educativa*, 7, pp. 73-78.

de técnicas histológicas, o la observación microscópica de la maravillosa estructura de los tejidos.

Del conjunto de alumnas que superamos el examen del Preuniversitario de Ciencias en la Universidad Complutense de Madrid, cinco iniciamos Medicina y dos Enfermería. A todas nosotras, esta formación científica nos dio instrumentos para abordar el desarrollo de las ciencias biomédicas en los estudios universitarios. Actualmente pensamos que nuestra vinculación a las Ciencias fue en buena medida fruto de la actitud científica transmitida por la Profesora Bauxá.

Entre nosotras, María Rubio Sotes ha sido la primera mujer responsable del Servicio de Alergia en el Hospital Gregorio Marañón de Madrid y Blanca Martínez Bocanegra trabajó como responsable de Comunicación Sanitaria en la Escuela Nacional de Sanidad.

Nuestros Maestros exigían esfuerzo y respeto, que les permitiera sentar las bases de aproximación a los valores culturales y al conocimiento científico. Recuerdo algunos paradigmas: “*Estudiar para adquirir Saberes*”, “*Saber hacer para Trabajar*”, “*Pensar para Reflexionar*”, “*Observar para Describir y Experimentar*”, “*Saber ser para Convivir*”, fueron herramientas extraídas del aprendizaje y la orientación diaria que han sido decisivas en la historia personal. Hoy, la Confederación de Sociedades Científicas de España, propicia iniciativas dirigidas a estimular la aproximación a las ciencias en las escuelas, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria<sup>2</sup>.

En el ámbito de la Inmunología, a la que yo he dedicado mi vida profesional, la *European Federation of Immunological Societies*<sup>3</sup> estableció la fecha del 25 de abril como día Internacional de la Inmunología<sup>4</sup> con el fin de promover y facilitar la comunicación entre docentes y alumnos, entre científicos y ciudadanos, enlazando directamente con el pensamiento rector de la Institución Libre de Enseñanza. En definitiva, para mí, como en nuestro Instituto ■

### Breve currículo

**Julia Sequí Navarro** es Doctora en Inmunología por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ejercido como Profesora Ayudante de Bioquímica y Fisiología en la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Jefe de Sección de Inmunología en el Hospital Carlos III. Ha sido Vicepresidenta de la Sociedad Española de Inmunología (SEI) y en la actualidad es miembro de la Sociedad Británica de Inmunología (BSI) y Vicepresidenta de la Sociedad de Inmunología de la Comunidad de Madrid (SICAM).

2 (COSCE), (<http://enciende.cosce.org>).

3 KAUFMANN, S.H.E. , ENGLIC, Sabine y GROSSMAN, M. L. (2006):” Bringing Immunology to the Classroom”, *Immunity*, pp.24,349.

4 Forum (2010): News and EFIS, *Eur. J. Immunol*, 40, 1-3 ([www.eji-journal.eu](http://www.eji-journal.eu)). ([www.immunology.info.org](http://www.immunology.info.org)).



## La enseñanza de la literatura en el Bachillerato Internacional

**Mercedes Chozas Pedrero**

*Catedrática de Lengua y Literatura. IES Ramiro de Maeztu*

**Sumario:** 1. Español A1. 2. Nuestro programa. 3. La literatura. 4. Futuro del Bachillerato Internacional en la enseñanza pública.

### Resumen

Un programa centrado en la literatura, una pedagogía más práctica y unos alumnos excelentes. Se estudian quince obras literarias durante los dos años de bachillerato y a partir de ellas se organizan los trabajos. La lectura es el eje vertebrador de las clases y, así, se crea un clima propicio para el disfrute de los textos y se desarrollan auténticas tertulias literarias. En el diálogo que se establece con los libros los alumnos aprenden, además, a hablar y a escribir bien. Se verifica una vez más que la mejor formación lingüística la proporciona la buena literatura.

La dificultad del BI no se centra en el programa o en el método pedagógico, sino en que su estudio no está homologado en la enseñanza pública española y por esta razón los alumnos tienen que cursar, además, el bachillerato oficial regulado por la LOE. Sin embargo, lo peor del currículo del bachillerato español, desde la LOGSE a la LOE, es que la literatura queda ahogada por las urgencias gramaticales y ortográficas, sin que haya tiempo para la lectura y el coloquio literario.

**Palabras clave:** Bachillerato Internacional, literatura, lectura, escritura, coloquio literario, PAU.

### Abstract

A programme focused on literature, more practical teaching and some excellent students. Fifteen works of literature are studied along the two BI years and they organize the work. Reading is the backbone of the classes and thus an atmosphere conducive to the enjoyment of the texts is created and real literary discussions take place. In the dialogue

established with the books, students also learn to speak and write well. It is verified again that good literature provides the best linguistic training.

The difficulty of the IB does not lie in the programme or teaching method, being the problem that these studies are not approved in the Spanish public education system and therefore students have to study also the official curriculum regulated by the LOE. However, the worst in the Spanish school curriculum from the LOGSE to the LOE, is that literature is sidelined by the emergency of teaching grammar and spelling, with no time for reading and literary conversation.

**Keywords:** International Baccalaureate, literature, reading, writing, literary discussion, PAU.

### **Español A1**

Cuando me pidieron que escribiera sobre mi experiencia en el Bachillerato Internacional (BI), me pregunté por qué había elegido una enseñanza que supone más esfuerzo, más dedicación y más trabajo, después de treinta y cinco años de docencia. Creo que lo he hecho por tres motivos: un programa centrado en la literatura, una pedagogía más práctica y unos alumnos excelentes. En estos tres puntos se centrará mi artículo.

*El programa de Español A1 consiste en el estudio de quince obras literarias durante los dos años de Bachillerato.*

La materia que imparto en el BI del instituto *Ramiro de Maeztu* es Español A1, cuyo programa consiste en el estudio de quince obras literarias durante los dos años de Bachillerato, organizadas en cuatro partes: 1-literatura mundial; 2-estudio detallado; 3-grupos de obras y 4-elección libre del centro.

Cada parte requiere un enfoque distinto, para la primera, la *literatura mundial*, hay que seleccionar tres obras de autores diferentes escritas en lenguas distintas a la que cursan los alumnos, aunque se leen y se trabajan traducidas al español. Las obras deben estar relacionadas entre sí por uno o más aspectos como su cultura, género, período, estilo o tipo de estudio literario al que se presten. A partir del análisis comparativo de los tres libros, cada estudiante tiene que presentar dos trabajos, uno de tipo ensayístico y otro creativo.

En la parte segunda, *el estudio detallado*, se eligen cuatro obras escritas en español, pertenecientes a géneros literarios distintos, cuyo estudio se enfoca al comentario oral.

La parte tercera, *grupos de obras*, reúne tres obras en español y una obra de literatura mundial del mismo género literario y su análisis está dirigido a un examen escrito de literatura comparada.

La parte cuarta, *elección libre*, también agrupa tres obras en lengua española y otra de literatura mundial, con el propósito de que los alumnos hagan presentaciones orales que pueden ser exposiciones, debates dirigidos, entrevistas o actividades creativas.

Todas las obras se eligen de listas muy amplias propuestas por el BI, a excepción de la parte cuarta en la que se tiene plena libertad para escoger los libros que se deseen.

*La evaluación, externa e interna, tiene lugar al final de los dos años de Bachillerato.*

La evaluación, que tiene lugar al final de los dos años de Bachillerato, se hace de dos formas: evaluación externa y evaluación interna. La externa la llevan a cabo los responsables de la organización internacional y la interna, el profesor de la asignatura, aunque moderada por el BI. Para la evaluación externa los estudiantes deben presentar los trabajos de literatura mundial y realizar dos pruebas escritas. La primera prueba es un comentario de texto sin preguntas de orientación sobre un fragmento en prosa o un poema. Este examen dura dos horas y supone el 25% de la calificación final. La segunda prueba es una redacción sobre las obras del mismo género literario estudiadas en la parte 3, es decir, un ensayo acerca de un tema seleccionado por el alumno entre seis propuestas, con una duración de dos horas. También cuenta un 25% de la nota. Los trabajos de literatura mundial deben tener entre 1000 y 1500 palabras, una estructura organizada, notas a pie de página y bibliografía.

La evaluación interna se centra en la parte oral y la realiza el profesor. Consiste en dos pruebas con una duración de quince minutos y un valor del 15% cada una, la presentación oral individual es una exposición que se hace en clase, y el comentario oral individual es una prueba en que sólo están presentes el profesor y el alumno, y que se graba para enviarla a la organización internacional. Para el comentario se escogen fragmentos de las obras estudiadas en el estudio detallado y se entregan al alumno con dos preguntas de orientación veinte minutos antes del examen.

### **Nuestro programa**

El programa del *Ramiro de Maeztu* durante el ciclo 2009-2011 ha sido el siguiente, aunque se organiza con otro orden:

#### **Parte I. *Literatura mundial***

- *La metamorfosis*, de F. Kafka.
- *El extranjero*, de A. Camus.
- *Esperando a Godot*, de S. Beckett.

#### **Parte II. *Estudio detallado***

- *Luces de bohemia*, de R. Valle-Inclán.
- La Generación del 27.
- *Cien años de soledad*, de G. García Márquez.

### Parte III. **Grupos de obras**

- *El sí de las niñas*, de L. Fernández de Moratín.
- *Don Juan Tenorio*, de J. Zorrilla.
- *Casa de muñecas*, de H. Ibsen.
- *La casa de Bernarda Alba*, de F. García Lorca.

### Parte IV. **Elección libre**

- *Lazarillo de Tormes*.
- *La vida es sueño*, de P. Calderón de la Barca.
- *Rimas*, de Bécquer.
- *Frankenstein*, de M. Shelley.

*Nuestra elección intenta hacer compatibles dos programas, el del Bachillerato LOE y el del Internacional y que los alumnos desarrollen sus capacidades de expresión, sentido crítico y apreciación estética.*

Nuestra elección intenta hacer compatibles dos programas, el del Bachillerato LOE y el del Internacional, pues en la enseñanza pública el BI todavía no está homologado.

Como puede observarse, el propósito del Español A1 es que los estudiantes no sólo conozcan el fenómeno literario, sino que desarrollen sus capacidades de expresión, sentido crítico y apreciación estética. El método más adecuado para abordar de forma rigurosa y formativa la obra literaria debe ser dinámico y participativo. Por esta razón, el eje de toda la enseñanza son los libros leídos y a partir de ellos se organizan los trabajos. Cada obra es analizada por los alumnos, teniendo en cuenta el significado y los aspectos formales, de modo que en el aula hablan de los temas, los personajes y las técnicas más importantes. Con relación a estas clases tengo que reconocer que nunca había vivido una experiencia pedagógica tan intensa y satisfactoria porque los estudiantes emprenden la interpretación con un entusiasmo y una profundidad extraordinarios. Cada nueva idea expuesta se convierte en un estímulo para que surjan otras, de tal forma que el diálogo y el análisis llegan a ser apasionantes para todos, no se pierde ni un minuto y no decae el interés. Y no exagero.

El curso de primero comienza con la parte IV y, tras el estudio de las obras, se hacen las presentaciones orales sobre aspectos relacionados con las lecturas. Cito algunos ejemplos: *La dualidad entre fiero y hombre en Segismundo y Frankenstein*, *El mito de Prometeo*, *Cine y literatura*, *La Polonia de "La vida es sueño"*, *Diálogo entre el ciego y el escudero*, *Relaciones paterno-filiales en las obras leídas*, *La educación moral*, *Layo y Basilio frente al destino*, *La sociedad romántica y los jóvenes*, *Frankenstein y su criatura frente al espejo*. Enfocados de maneras distintas, unos como exposiciones orales individuales, otros como trabajos creativos de los alumnos y algunos con ayuda audiovisual.

En el segundo trimestre se preparan los trabajos escritos de literatura mundial (parte I), y, en este caso, después del análisis de las obras, los coloquios se dirigen a relacionarlas

*El trabajo tiene carácter académico, con consulta de bibliografía, citas y notas a pie de página, lo que implica muchas horas de dedicación.*

entre sí. El año pasado, de los tres libros el que más impresionó a los alumnos y suscitó más debate fue *Esperando a Godot* por su originalidad y por los múltiples sentidos que descubrían en su interpretación, de hecho la mayoría de trabajos creativos se centraron en este drama. Una vez analizadas las obras, los estudiantes proponen sus trabajos al profesor y preparan los primeros borradores. La labor del docente es de orientación hasta la versión definitiva. El trabajo tiene carácter académico, con consulta de bibliografía, citas y notas a pie de página, lo que implica muchas horas de dedicación. Algunos títulos como ejemplo: *Gregorio Samsa y Meursault: dos personajes incomprendidos*, *La esperanza y la desesperanza en “Esperando a Godot”* y *“El extranjero”*, *Luz y calor en “La metamorfosis”* y *“El extranjero”*, *Las puertas en “La metamorfosis”* y *“El extranjero”*, *Des-esperando a Godot*, *Otro desenlace*, *Don Juan Tenorio visita a Vladimir y Estragón*, *Carta de Lázaro a Beckett*, *Doña Paquita y Nora se tutean*. Durante el tercer trimestre se estudian dos libros de la parte II, *El sí de las niñas* y *Casa de muñecas*, y se establecen las relaciones posibles entre ellos para preparar el examen de redacción.

En segundo de Bachillerato se termina la parte II, es decir, el estudio de las dos obras que quedan del mismo género literario: *Don Juan Tenorio* y *La casa de Bernarda Alba*, y se prepara la parte IV, cuatro obras de distinto género literario, que corresponde a los exámenes orales. Los alumnos comentan textos de *Bestiario*, *Cien años de soledad*, *Luces de bohemia* y cinco poetas de La Generación del 27. La prueba oral se realiza en marzo.

## **La literatura**

Tras esta exposición queda muy claro que en el BI el estudio literario se aborda siempre a partir de la lectura; desde luego el método con el que estamos más de acuerdo los que amamos la literatura. Muñoz Molina en un artículo memorable la definía como *“la memoria universal de los hombres, el testimonio de sus ideas y el archivo de sus emociones”* (y así se recogía en la regulación de la asignatura hecha por la LOGSE a pesar de que sólo se la consideraba como un tipo de lenguaje equivalente al jurídico, por ejemplo). Y, en efecto, con sus libros aprendemos las experiencias, las concepciones del mundo, los sentimientos y los modelos de conducta.

*Las obras literarias ofrecen claves imprescindibles no solo en la educación sentimental sino también en la objetivación y formalización verbal de las emociones.*

Precisamente este aprendizaje discurre en los mejores años de nuestros estudiantes, de los dieciséis a los dieciocho años, cuando los adolescentes comienzan a desarrollar una vida afectiva y moral compleja, para la que las obras literarias ofrecen claves imprescindibles, no solo en su educación sentimental, sino también en la objetivación y formalización verbal de sus emociones; ya que la historia de la literatura ilumina sus experiencias, proporcionándoles densidad cognitiva.

Todo esto he tenido la suerte de comprobarlo en las clases de BI al tiempo que los alumnos siguen las peripecias de los personajes, comparten sus inquietudes y discuten

sus ideas con verdadera pasión. En el diálogo que se establece con los libros aprenden, además, a hablar y a escribir bien. Es notable el grado de madurez verbal que alcanzan los estudiantes durante los dos años de Bachillerato para exponer argumentos, elaborar juicios y relacionar ideas. Por consiguiente, se verifica una vez más que la mejor formación lingüística la proporciona la buena literatura, sin olvidarnos de que el conocimiento del arte literario ofrece una educación estética y vital.

Por mi larga experiencia como profesora de lengua y literatura sé que a todos los alumnos les gusta leer en clase y, sobre todo, teatro. Recuerdo el silencio, el interés y la emoción de un grupo de cuarto de ESO de alumnos PIL, con una carga considerable de años y de suspensos, en los días dedicados a leer. La verdad es que en mi memoria pedagógica los mejores ratos están unidos a la lectura de obras literarias y a los diálogos que suscitan. Y, curiosamente, a quienes tengo más presentes son a los alumnos de bajo rendimiento de grupos de recuperación de primero y segundo de ESO, o pendientes de tercero; quizá porque la atención por las tareas de clase sea un hecho excepcional entre este tipo de receptores.

Lo mejor del currículo del BI es que la lectura es el eje vertebrador de las clases y, así, se crea un clima propicio para el disfrute de los textos y de manera espontánea se desarrollan auténticas tertulias literarias. Precisamente esto es lo que más aprecian los alumnos como puede comprobarse en algunas de sus opiniones: “A través de los libros he aprendido más que todos los años pasados”. “Sin duda ha cambiado mi concepción de la lectura, ahora descubro más cosas cuando leo”. “Me da pena que este sea el último año porque aquí, cuando leemos un libro, lo analizamos de tal forma que lo conocemos plenamente”. “Las conversaciones sobre las lecturas muchas veces han traspasado las paredes del instituto”. “Con ese nuevo enfoque llegamos al alma de la asignatura, leer y comentar, pero, sobre todo, llegar a conclusiones por nosotros mismos”. “Es realmente bonito llegar hasta el fondo, destripar cada obra y comentarla uno a uno”. “Se aprende más sobre literatura analizando una obra que estudiando teoría”. “Me encanta la idea de relacionar las obras entre sí”.

*La LOGSE y la LOE dejan la literatura ahogada entre las urgencias gramaticales y ortográficas sin que haya tiempo para la lectura y el coloquio literario.*

Sin embargo, lo peor del currículo del Bachillerato español, desde la LOGSE a la LOE, es que la literatura queda ahogada por las urgencias gramaticales y ortográficas, sin que haya tiempo para la lectura y el coloquio literario. Todo lo que se había adelantado en BUP y COU se ha perdido con la unión de dos disciplinas independientes, sobre todo cuando una de ellas se relega a un saber memorístico y vacío, como lo demuestran las actuales pruebas de acceso a la universidad que han eliminado los textos literarios en el comentario, olvidando que la disciplina común de la que se examinan los alumnos se llama Lengua castellana y literatura. En el BOE 283 de 24 de noviembre de 2008 se dice: “El primer ejercicio consistirá en el comentario, por escrito, de un texto no especializado y de carácter divulgativo e informativo”, y, acogiéndose al pie de la letra, los coordinadores

de la universidad con una estrechez de miras más propia de un chupatintas que de un profesor, han eliminado los textos literarios del examen. La consecuencia es que el canon verbal ahora lo marca el lenguaje periodístico y así nos va. Buena parte del fracaso escolar que arrastra España se debe al olvido de que los mejores ejemplos del español son literarios. ¿A qué obedece este olvido?, ¿cómo se explican tantos premios, tantas listas de éxitos y tanta adulación a los escritores que triunfan? De nuevo el cultivo de las apariencias y el descuido de lo importante. Da la impresión de que las autoridades educativas tienen la voluntad de acabar con la literatura que se aprende en la lectura, ignorando que como mejor se aprende una lengua es leyendo sus mejores textos literarios.

### **Futuro del BI en la enseñanza pública**

*La dificultad de este Bachillerato se centra en que su estudio no está homologado en la enseñanza pública española y por esta razón los alumnos tienen que cursar el Bachillerato oficial regulado por la LOE.*

He dejado para el final los problemas de impartir BI en un instituto. La dificultad de este Bachillerato no se centra en el programa o en el método pedagógico, sino en que su estudio no está homologado en la enseñanza pública española y por esta razón los alumnos tienen que cursar el Bachillerato oficial regulado por la LOE. Lo que supone dobles temarios, más asignaturas, un excesivo número de alumnos por aula y un horario de treinta y cinco horas semanales. En cuanto a nuestra materia, hay que añadir la Lengua y la historia de la Literatura Española y, aunque contamos con cinco horas, es muy difícil abarcar los dos currículos. Esta duplicidad de bachilleratos obliga a profesores y a estudiantes a un esfuerzo agotador, debido a que se multiplican exámenes, trabajos, correcciones y actividades académicas por tratarse de dos sistemas educativos con distintos objetivos y distintas valoraciones. La presión sobre los alumnos es excesiva por la enorme exigencia de trabajo y estudio, de hecho algunos abandonan al final del primer año y todos se quejan de la falta de tiempo, por ejemplo, los exámenes de BI ocupan el mes de mayo e inmediatamente después son los de selectividad. No tiene ningún sentido que se pida tanto esfuerzo y se trate con tanta dureza a unos alumnos responsables y trabajadores para no reconocer su titulación. Es lamentable, una vez más, que las autoridades españolas den la espalda a esta realidad injusta y no solucionen el problema de la homologación con un acceso directo a la universidad como ocurre en Europa.

De lo que más se quejan los alumnos es de la excesiva carga que implica cursar dos bachilleratos al mismo tiempo. A continuación incluyo algunos de sus comentarios: “Sin duda echaré mucho de menos las siete horas diarias al lado de mis compañeros, todos muy activos y animados a primera hora, y destrozados y ariscos a última”. “El BI está diseñado para impartirse solo. Todo este esfuerzo nos lleva a la postración”. “Este dos por uno es muy estresante, hay que renunciar a muchas cosas para seguir el ritmo de las clases”. “Mi entorno natural ahora son los papeles de todo tipo: con forma de libro, de trabajo, de monografía; escritos por una cara, por ambas caras, varias veces y en diferentes colores por cada cara... Hasta que te comen, en ese momento formas parte

del BI". "Me siento engañado, demasiado estrés y amargura". "Pienso que el BI es una gran opción para aquellos que están preparados para sentir presión, nervios, montones de trabajos acumulados y que son capaces de vivir con cinco horas de sueño diarias".

¿Podré elegir en los próximos años el BI? Si no se homologa, creo que no podrá impartirse en la enseñanza pública porque la universidad anuncia que va a adelantar las PAU a mayo, y la proeza de la ubicuidad es un don divino que todavía no alcanzan nuestros mejores alumnos ■

### **Breve currículum**

**Mercedes Chozas Pedrero** es Catedrática de Lengua y Literatura del IES *Ramiro de Maeztu* y escritora. Ha obtenido varios premios: el Nacional de Literatura Infantil en 1979 por *Palabras de cuento*, el Austral por *La mirada, la memoria y la voz de Valle*, trabajo hecho con sus alumnos de COU en 1995, y el Río Manzanares de novela por *Las horas náufragas* en 2006. Es autora de otras novelas: *Miulina*, *Las tres voces de Marina* y *Cuatro veces adiós*. Además, ha escrito los libros infantiles *Soliturno* y *los gulusmillas* y *Trocomocho*. En 2002 publicó *Antes de los dieciocho*, antología de cuentos contemporáneos y, en 2009, el libro de relatos *Sus labores*.

## El Bachillerato en la reforma experimental de las enseñanzas medias (1985-1991)

M<sup>a</sup> del Carmen González Muñoz

*Inspectora de educación*

**Sumario:** 1. Un proceso experimental inacabado 2. Principios, objetivos y estructura para unas enseñanzas nuevas. 3. El Bachillerato: modalidades y organización. 4. La prueba homologada: una novedad sustancial. 5. Un enfoque distinto para la Formación Profesional. 6. El seguimiento y la evaluación de la experiencia.

### Resumen

A partir del curso 1985/86 el Ministerio de Educación experimentó una nueva organización de la enseñanza media reglada postobligatoria que comprendía un 2º ciclo o Bachillerato, alumnos de 16 a 18 años, y unos módulos profesionales. El ciclo se cerraba con una prueba homologada de carácter estatal. El Bachillerato se organizó en cinco modalidades a las que en 1986 se añadió una artística. Para mejor cumplir su función formativa y semiespecializada el Bachillerato se estructuró en una parte común, para todos los alumnos, una específica de modalidad, cursada por los que la elegían, y una optativa que proporcionaba cierta personalización de sus contenidos. También la Formación Profesional experimentó modificaciones integrándose en los bachilleratos campos profesionales terminales como referencia para los posteriores módulos. Todos estos cambios no llegaron a consolidarse como norma general al haber iniciado en 1987 el propio ministerio una trayectoria nueva que conduciría a la LOGSE.

**Palabras clave:** enseñanza media reglada postobligatoria, Bachillerato, modalidad, parte común, prueba homologada, módulos profesionales, formación ocupacional.

### Abstract

From the academic year 1985/86 the Ministry of Education has tried a reorganization of formal post-compulsory secondary education that included a second cycle or *Bachillerato*, 16 to 18 years of age students, and vocational modules. The cycle is closed with an external state-approved examination. The *Bachillerato* was organized in five tracks to which Arts was added in 1986. The *Bachillerato* was structured, to better fulfill its training and semi-skilled role, into a common part for all students, a specific track part, done by those who chose it, and an optional part that afforded some customization of the content.

Vocational Training also experienced changes introducing some professional fields in *Bachillerato* as a reference for subsequent modules. All these changes failed to establish as a general rule, as the ministry started a new path in 1987 leading to the LOGSE.

**Keywords:** formal post-compulsory secondary education, *Bachillerato*, track, common part, approved test, vocational modules, occupational training.

### **Un proceso experimental inacabado**

En el año 1985 el Ministerio de Educación publicaba una propuesta de organización de la enseñanza media reglada postobligatoria (MEC, 1985, VII anexos) que culminaba la experimentación iniciada en 1983 con el primer ciclo o ciclo polivalente de la Enseñanza Secundaria (Menor y Moreiro, coord. 2010) y abría un nuevo proyecto centrado en su segundo ciclo o Bachillerato y en la Formación Profesional. A él se incorporaba la primera promoción de alumnos del primer ciclo. Se trataba de un punto de partida que, tras la evaluación oportuna, permitiría elevar la experiencia a norma general e iniciar una nueva etapa en la trayectoria de las enseñanzas medias y del Bachillerato. Es sabido que esto no ocurrió. Que en 1987 el mismo ministerio presentó a debate las grandes líneas de la ordenación del sistema educativo (MEC, DGRP, 1987), propuesta que, si bien citaba los anteriores programas experimentales, abría un proceso nuevo que conduciría a la LOGSE (*Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*). Un año después, en 1991, se presentaban los programas, ya currículos, del Bachillerato (MEC, DGRP, 1991) que se implantaría gradualmente. De ahí que, aunque algunos centros experimentales seguirán aplicando la reforma anterior hasta la generalización de la LOGSE, elijamos esta fecha —1991— para cerrar una experiencia inacabada. Al cabo de algunos años, y bastantes reformas, apenas quedaba recuerdo de ella pese a que el esfuerzo no había sido en vano. En efecto, las huellas que en los nuevos currículos de secundaria dejó el plan experimental, frecuentemente inadvertidas, han sido puestas de manifiesto por alguna autora y son bastante evidentes para el caso del Bachillerato (Nieda, 2010). También lo es el caso contrario, los aspectos que no prosperaron, entre ellos la prueba homologada de la que se trata en este artículo que presenta asimismo las finalidades de la etapa, sus objetivos, estructura, contenidos y novedades significativas. Y todo ello situando el Bachillerato en su contexto: la enseñanza media reglada postobligatoria de la que formaba parte conjunta con los módulos profesionales.

### **Principios, objetivos y estructura para unas enseñanzas nuevas**

La reforma de las enseñanzas medias —1983-1987— modificó la ordenación educativa heredada del tardo franquismo y configurada por la *Ley General de Educación de 1970*, una ley ambiciosa en su época, pero que ya se consideraba inadecuada. Se planificó así una reestructuración global del sistema, del ciclo superior de EGB, de las enseñanzas medias, con la creación de un ciclo común, de dos cursos, para todos los alumnos de 14

a 16 años, y de un segundo ciclo o Bachillerato. Todo ello en un proceso experimental en el que los centros participarían voluntariamente (así lo hicieron cerca de un centenar) y en el que la hipótesis de partida sería validada o no en función del seguimiento y resultados de su evaluación.

El 2º ciclo o Bachillerato debería estar preparado para el momento en que la primera promoción de alumnos hubiese concluido el 1º ciclo. Es decir, en el curso 1985/86. Los trabajos preparatorios se habían iniciado con anterioridad en colaboración con los responsables de las Comunidades Autónomas con competencias en educación y con numerosas instancias y expertos. Se trataba de una tarea importante por las cuestiones polémicas que comprendía: qué sentido y objetivos tendría la nueva etapa postobligatoria, qué estructura, qué salidas. Para empezar, el propio nombre de Bachillerato que, tradicionalmente, había correspondido a un tramo educativo bastante más amplio, la educación secundaria, situado entre la educación primaria y la universidad. Un nivel educativo que desde antiguo ha tenido numerosas reformas para adecuarlo a las cambiantes necesidades sociales y resolver satisfactoriamente su doble carácter propedéutico y terminal. Así como para democratizarlo y abrirlo a todas las clases sociales. El Bachillerato experimental pretendía compaginar esos dos caracteres o “almas” del Bachillerato y debía hacerlo amoldándolo a un comprimido ciclo de dos años, entre los 16 y los 18 años. Los intentos de extenderlo a tres años, bien ampliándolo por abajo, bien por arriba, habían fracasado ante los imperativos laborales y la resistencia de la universidad. Es decir, el Bachillerato reformado estaba marcando ya, hasta ahora irreversiblemente, un nuevo reparto estructural de la Enseñanza Secundaria y configurando los bachilleratos sucesivos de la LOGSE, la non nata LOCE y la vigente LOE.

*El Bachillerato experimental pretendía compaginar el carácter propedéutico y el terminal en dos años y marcaba un nuevo reparto estructural de la Enseñanza Secundaria configurando los bachilleratos sucesivos.*

En la presentación de esta etapa (MEC, Anexo I) se evidencian sus principios y objetivos. Se da por sentado que la formación del alumno no puede finalizar a los 16 años. La edad de finalización de la enseñanza obligatoria tiene más que ver con factores socioeconómicos y de política educativa que con la formación global del ciudadano que debe continuar para afrontar adecuadamente sus responsabilidades vitales, cívicas, profesionales y académicas. Así, el ciclo debe tener una función múltiple, y, a la vez, una cierta especialización. Pero además, la Enseñanza Secundaria, se afirmaba, “*ya no se dirige, afortunadamente, a una elite social sino a un elevado porcentaje de los jóvenes de 16 a 19 años, que proyecta expectativas múltiples y diversas sobre el sistema escolar*”. Es decir, estamos en un contexto propedéutico pero también formativo y que debe dar respuesta a los diferentes intereses y opciones del alumnado.

Se insiste en la ampliación de la formación del alumno y en la polivalencia y carácter reversible de los estudios. No se quiere encauzar a los alumnos hacia una enseñanza de especializaciones concretas y contenidos cerrados que puedan perder vigencia o sufrir

cambios cualitativos importantes. Por eso sólo en el último tramo de la etapa se plantean especializaciones diversas precedidas siempre de una visión básica y más global de los contenidos esenciales.

Todo ello conduce de modo natural a unas enseñanzas y a una estructura general abierta y en la que la enseñanza media reglada se organiza en dos partes:

- un ciclo de dos años de duración o 2<sup>º</sup> ciclo de las enseñanzas medias, semiespecializado, de función múltiple y con varias modalidades; el Bachillerato.
- el módulo profesional, coordinado con el ciclo y de un año de duración, algunos de mayor duración.

Para acceder a esa enseñanza es preciso haber terminado satisfactoriamente el primer ciclo de EEMM o ciclo terminal de la enseñanza obligatoria. Para acceder a los estudios universitarios o a los módulos profesionales se necesitará superar una prueba de madurez, de carácter general y homologada para todo el estado español. Se requiere además, para el módulo, concordancia con la modalidad cursada y, para los estudios universitarios, superar las condiciones específicas que establezca la facultad o escuela correspondiente. Existe también una formación profesional ocupacional a la que se puede acceder en cualquier momento posterior a la enseñanza obligatoria siempre que se reúnan los requisitos mínimos para cursarla con provecho.

### **El Bachillerato: modalidades y organización**

Para el Bachillerato se propusieron y experimentaron inicialmente cinco modalidades, abiertas a posibles modificaciones: Bachillerato de Ciencias Sociales y del Hombre, Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza, Bachillerato Lingüístico, Bachillerato Técnico-Administrativo y Bachillerato Técnico-Industrial. Paralelamente se trabajó en el diseño de una modalidad artística y musical, la primera de las cuales se inició más tarde (1986).

*Era necesario que cada una de estas modalidades facilitase el carácter polivalente, reversible y semiespecializado previsto en los objetivos.*

Era necesario que cada una de estas modalidades facilitase el carácter polivalente, reversible y semiespecializado previsto en los objetivos. Por ello se organizarán en tres partes:

- una *parte común* para todos los alumnos, independientemente de la modalidad por la que opten.
- una *parte específica*, de modalidad, obligatoria para todos los alumnos que la han elegido y sólo para ellos.
- un grupo de *materias optativas* que puede elegir el alumno.

Puede resultar interesante analizar con algún mayor detalle estas distintas modalidades y partes.

### **La parte común**

Su función es la de asegurar la polivalencia del ciclo, aumentar su versatilidad y el perfeccionamiento de las capacidades básicas e incidir en la formación del alumno como ciudadano. Busca perfeccionar la capacidad comunicativa del alumno y su discurso racional, desarrollar su pensamiento científico, familiarizarle con conceptos clave de la sociedad y cultura y conocer el contexto histórico e institucional.

Los centros podrían cursar un grupo determinado de asignaturas o bien utilizar un conjunto de módulos interdisciplinares, con la condición, en este caso, de dedicar el mismo número de horas semanales previstas en las asignaturas y de garantizar el logro de las mismas capacidades y contenidos que habrían alcanzado con ellas.

Se dedicarían 15 horas semanales el 1<sup>er</sup> año y 13 el 2<sup>o</sup>, lo que significa aproximadamente el 50% el tiempo dedicado al ciclo. Se distinguen, asimismo, unos mínimos para las Comunidades autónomas y otra cifra (entre paréntesis en el cuadro) para las que aún no tiene transferencias.

**Parte Común**  
**Propuesta inicial (1985)**

Asignatura	Horas	
	Curso 1 <sup>o</sup>	Curso 2 <sup>o</sup>
Lengua Española	2 (3)	2 (3)
Idioma extranjero	2 (3)	2 (3)
Fundamentos: Lógica y Matemáticas	2 (3)	-
Ciencias	-	2 (3)
Historia de España	2 (3)	-
Fundamentos: Filosofía y Antropología	-	2 (3)
Educación Física	2	-
Religión (optativa)	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>11 (15)</b>	<b>9 (13)</b>

Estas materias varían en función de la modalidad para evitar la reiteración de las asignaturas si estas se cursan también en la parte de modalidad. Así los alumnos de Ciencias Sociales y del Hombre dejan la Historia y la Antropología; los de Ciencias de la Naturaleza, las Matemáticas y las Ciencias, etc. Según esto los totales se reducen a 9 (12) horas en 1<sup>o</sup> y 7 (10) para el 2<sup>o</sup>.

Los programas aparecen detallados en anexos como mínimos. No es el caso de reproducirlos aquí aunque pueda señalarse la presencia muy generalizada de orientaciones didácticas y metodológicas e incluso de actividades. Consideración aparte merece la materia de Ciencias por su novedad. Se trataba de una materia pensada para los alumnos que no fuesen a realizar un Bachillerato de ciencias y que no debían ignorar aspectos fundamentales de estas. Para ello se eligieron 5 temas relevantes: *la materia, la energía, el origen de la tierra, el origen de la vida y el equilibrio entre la utilización de recursos y la conservación del medio*. Esta materia desapareció en el Bachillerato LOGSE y, aún con otras características, es posible reconocer su finalidad en la actual de *Ciencias para el Mundo Contemporáneo*.

### ***La parte específica de modalidad y las materias optativas***

Las modalidades responden a las exigencias de una incipiente especialización y Formación Profesional que no puede diferirse indefinidamente. Cada una responde a objetivos específicos suficientemente genéricos para cubrir áreas amplias de actividad. Su número no es definitivo. En todo caso parece evidente que las de Ciencias Sociales y del Hombre y la de Ciencias de la Naturaleza, aunque renovadas en sus materias, tienen un perfil más “académico” y las “técnicas” —administrativa e industrial— uno más profesional que, sobre todo en el primer caso, no oculta su origen en algunas ramas de la Formación Profesional.

La modalidad Lingüística, que responde al deseo de potenciar los estudios de lengua e idiomas —ofrecerá hasta tres idiomas extranjeros— tuvo desde el principio una muy baja matrícula. La modalidad de Artes se experimentará más tarde y mayoritariamente en las antiguas Escuelas de Artes y Oficios.

*La parte específica avanza en contenidos más especializados y la optativa proporciona cierta variedad y personalización.*

La parte específica de modalidad, cursada por todos sus alumnos, a la que se dedicará el 50% del tiempo, avanza en contenidos más especializados según el campo del saber elegido. La parte optativa proporciona cierta variedad y personalización. Estas últimas pueden formar un conjunto cerrado —según ocurre con las áreas de especialización A y B del Técnico-Industrial— o abierto.

No es posible reproducir aquí las asignaturas de todas y cada una de estas modalidades. Algunas de ellas desaparecieron en currículos posteriores, pero las más han permanecido, se han integrado como bloques de otras materias, han pasado a ser optativas o figuran en algún ciclo de Formación Profesional.

La selección concreta de los contenidos tropezó con la dificultad añadida de su adaptación desde un primitivo Bachillerato de tres años que, al reducirse a dos, obligó

a reestructurar unos currículos que bastantes profesores consideraron sobrecargados y poco asequibles para alumnos procedentes del 1º ciclo.

### **La prueba homologada: una novedad sustancial**

*La prueba homologada, que tuvo fuertes resistencias, garantizaba el equilibrio entre la homogeneidad y la diversidad del sistema educativo y permitía al Estado garantizar la equidad y cierto control de calidad.*

El ciclo concluía con una prueba de madurez y con la titulación correspondiente. El diseño y elaboración de esta prueba, homologada para todo el Estado, fue objeto principal del trabajo de los equipos ministeriales y de los centros y múltiples organismos implicados. Era una pieza esencial del diseño ya que garantizaba el equilibrio entre la homogeneidad y la diversidad del sistema educativo, en tiempos en que las Comunidades Autónomas estaban asumiendo competencias en educación, permitía al Estado garantizar la equidad a la hora de expedir títulos académicos y proporcionaba un útil control de calidad y del cumplimiento de los objetivos. Era, pues, una de las novedades más sustanciales de la reforma y pronto chocó con poderosas resistencias entre las que cabe destacar las de la Universidad, que controlaba las pruebas de selectividad del COU, y las Comunidades Autónomas, singularmente algunas, que no estaban dispuestas a semejante control estatal.

La prueba fue regulada tempranamente por dos órdenes ministeriales de 1985 y 1986 (BOE 4/12 y 6/11). La primera regulaba la experimentación del ciclo y establecía la prueba a su final, señalaba sus objetivos y reconocía a los alumnos que la cursasen los mismos efectos del BUP más el COU. La segunda, tras negociarse con las Comunidades Autónomas, facultaba al ministerio para establecer sus características y efectos para el acceso a estudios superiores y módulos profesionales. En esta línea se venía trabajando con la colaboración de diversos organismos —Consejo de Universidades, Comunidades Autónomas, ICES, Servicio de Inspección...— y algunos centros experimentales (Instituto *San Isidro* y Colegio *Covadonga* de Madrid, CEI de Gijón) y se contaba ya con un repertorio de modelos de pruebas. Pero el inmediato cambio de planes del ministerio cortó en flor estas tareas y supuso un golpe mortal para la naturaleza del ciclo pero también para los bachilleratos que vendrían después. En ellos desaparecerá el sentido global de la etapa al centrarse la prueba de selectividad en su segundo curso, fuertemente influido de nuevo por las normas procedentes de la Universidad y por la preparación prioritaria para esta. Se perdía asimismo una ocasión única de disponer de una prueba que homologase el sistema en todo el territorio nacional y que permitiese un diagnóstico fiable de su funcionamiento. Pero el país no evolucionaba a la sazón en esta línea y no parecía estar para semejantes controles. Fue, sin duda, una de las mayores frustraciones para los “reformadores”.

### **Un enfoque distinto para la Formación Profesional**

Para la Formación Profesional se buscaba un modelo ágil que permitiese una mayor adaptación a la diversidad de profesiones existentes y al rápido cambio tecnológico,

evitando, además, el fuerte desnivel existente entre los estudios académicos y los profesionales y el desprestigio de estos. La ley de 1970 había intentado remediar estos problemas creando una Formación Profesional de primer grado que prolongaba la Educación General Básica y una Formación Profesional de segundo grado que completaba el Bachillerato y de tercer grado a la educación universitaria de primer ciclo (que no llegó a ponerse en marcha). Se estimaba que ambos grados se habían academizado, descuidando la formación práctica y la relación con las empresas. A esta situación quiere dar respuesta el proyecto de reforma de las enseñanzas medias (MEC, 1983).

*La Formación Profesional se concretó en una organización en “Módulos profesionales” que formarían parte de la enseñanza reglada y continuarían la preparación recibida en el Bachillerato.*

Por eso desde muy pronto, y al tiempo que se seguían desarrollando programas para las diferentes ramas de FP1 y FP2, se iniciaron contactos con el mundo empresarial y académico, y entre los dos ministerios implicados, de educación y de trabajo, al objeto de perfilar un nuevo diseño para la Formación Profesional. El proyecto se concretó en una organización de módulos flexibles y en dos niveles o tipos de Formación Profesional. Los “Módulos profesionales” formarían parte de la enseñanza reglada y continuarían la preparación recibida en el Bachillerato. El otro nivel o modalidad sería la formación ocupacional, para profesiones cuyas exigencias podían satisfacerse con los estudios del ciclo previo, primer ciclo o ciclo polivalente. No entraban estos en la enseñanza reglada y su acceso era libre, con o sin título de enseñanza obligatoria.

Para facilitar esta formación —e integrarla más en el sistema reglado— a cada modalidad de Bachillerato se incorporaron campos profesionales determinados (MEC, 1985, Anexo VII), de manera que los módulos eran en cierto modo el complemento del Bachillerato y que no todas las modalidades eran idóneas para acceder a unos u otros.

Esta propuesta está concebida como un punto de partida de una fase experimental. El seguimiento de la experiencia y el análisis de resultados deberían permitir comprobar su validez y completar y depurar los programas. Pero las cosas evolucionaron de modo diferente.

### **El seguimiento y la evaluación de la experiencia**

*Los “Seminarios de diseño curricular” fueron el instrumento privilegiado para avanzar en el diseño del currículo en contacto con centros y profesorado para los que se elaboraron numerosos materiales de aula.*

Para el segundo ciclo o Bachillerato y para los módulos no se planificó un seguimiento tan descentralizado como el que venía realizándose en el ciclo polivalente. Aún así hubo de ampliarse la infraestructura ministerial para hacer frente a la infinidad de reuniones de trabajo en torno a las distintas modalidades y/o asignaturas y a los contactos con la Universidad, organismos profesionales, personalidades de reconocido prestigio y un largo etcétera. Los “Seminarios de diseño curricular” fueron el instrumento privilegiado para avanzar en el diseño del currículo en contacto con centros y profesorado para los que se elaboraron numerosos materiales de aula. Los informes elaborados por el Servicio de Innovación y Reforma de estos años (MEC, Documentos internos, 1985-

86 y 1986) revelan el exhaustivo seguimiento, los problemas que se suscitaban y los cambios que estaban previstos en el diseño inicial. Entre los segundos las dificultades de conexión con el ciclo polivalente, los ajustes necesarios en los horarios, las necesidades de perfeccionamiento del profesorado, la evaluación y calificación para la que se publicó normativa específica (BOE 5/2/1986)... Entre los terceros las modificaciones previstas en los “Seminarios de diseño curricular” en algunas materias y especialmente en la relación y encaje con los campos profesionales y módulos que se estaban diseñando aceleradamente. Así como la inquietud por conocer cuanto antes y experimentar la prueba homologada, conscientes de lo que habría de realimentar la enseñanza. Y así, cuando el ministerio cambió de planes, el equipo de seguimiento estaba a punto de publicar las modificaciones de la hipótesis inicial.

En 1987 el *Proyecto para la reforma de la enseñanza* del MEC ofreció a debate una propuesta de estructuración de las enseñanzas en la que se consideraba el precedente del Bachillerato experimental. La modalidad Lingüística se fundía en la de Ciencias Humanas y Sociales mientras que el Bachillerato Técnico recogía en su interior el Técnico Industrial y el de Administración y Gestión. Ambas decisiones se relacionaban bien con los resultados del seguimiento experimental en el que, en especial, la modalidad lingüística no consiguió despegar por el muy bajo número de alumnos matriculados y la fuerte competencia de las escuelas de idiomas. No así las dos modalidades técnicas, especialmente la de administrativo, que fue defendida con uñas y dientes por sus partidarios. Se consideraba también la posibilidad de un Bachillerato Artístico, modalidad que llegó a implantarse. Las materias seleccionadas ofrecían notables similitudes si bien, en la parte común, se renunciaba a la que había sido una interesante apuesta experimental: las Ciencias de la Naturaleza que cursarían también los alumnos de “letras”, objetivo retomado veinte años después por la LOE. Y así se puso fin a la experiencia. Y así se comenzó una nueva ■

## Referencias bibliográficas

*Bachillerato. Estructura y contenidos* (1991): MEC. DGRP.

*Cuadernos Informativos. Propuesta de organización de la Enseñanza Media reglada postobligatoria.* (1985): VII Anexos. Madrid: MEC. DGEM.

*Hacia la Reforma: Documentos de trabajo* (1983): Madrid: MEC. DGEM

MENOR, M. y MOREIRO, J. (Coord.) (2010): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión.* Madrid: Wolters Kluwer. Educación.

*Proyecto para la Reforma del Sistema Educativo. Propuesta para Debate.* (1987) Madrid: MEC.

NIEDA, J. (2010): "La huella de la reforma". En MENOR, M. y MOREIRO, J. (Coord): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987) Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer. Educación, pp. 171-196.

*Orden ministerial de 19/11/1985* (BOE 4/12/1985) por la que se autoriza la realización de las experiencias que se definen en centros ordinarios de Enseñanzas medias (23 centros).

*Orden ministerial de 21/10/1986* (BOE 6/11/1986) por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de la enseñanza secundaria (anula la Orden 19/11/1985 e introduce una mayor flexibilidad para permitir las experiencias de las comunidades autónomas y añadir el Bachillerato Artístico).

*Resolución de 27/12/1985* (BOE, 5/2/1986), de la Dirección General de las Enseñanzas Medias, por la que se dan instrucciones para la evaluación, calificación y convalidación de las enseñanzas experimentales del segundo ciclo aprobadas por la Orden 19/11/1985. (Fija también el acceso a la prueba homologada y certificación del ciclo).

SERVICIO DE INNOVACIÓN Y REFORMA (1983-1987): *Informes trimestrales. Reforma de las enseñanzas medias*. Documentos interiores. Varios tomos. Madrid: MEC.

### **Breve currículum**

**M<sup>a</sup> del Carmen González Muñoz** es Doctora en Geografía e Historia y Máster en Educación Ambiental. Catedrática de Instituto de Bachillerato y de Didáctica de las Ciencias Sociales en Escuelas Universitarias, pertenece al cuerpo de inspectores de educación. En el Ministerio de Educación y Ciencia coordinó el equipo central de la Reforma de las Enseñanzas Medias entre 1983 y 1987. Fue jefa de gabinete de Bachillerato y consejera técnica del MEC entre 1989 y 1997. Ha coordinado también diversos programas internacionales sobre la enseñanza de la historia y otros temas educativos, en la Unión Europea, la Unesco, el Consejo de Europa y la Organización de Estados Iberoamericanos. Es autora de un centenar de obras, libros y artículos, de investigación académica y didáctica. Entre las más recientes pueden citarse *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones* (Anaya, 2002), *Una respuesta didáctica a la multiculturalidad: el tratamiento en las aulas de educación secundaria de la historia común de Iberoamérica* (Comunidad de Madrid, 2005) y, junto con otros autores, *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión* (Wolters Kluwer, 2010).

## Llevarnos mejor para aprender mejor

**Lourdes González de la Higuera Montarroso**  
*Orientadora. IES Clavero Fernández de Córdoba*



### Resumen

El artículo recoge la experiencia iniciada en el año 2002 en el IES *Clavero Fernández de Córdoba* de Almagro (Ciudad Real) cuyo objetivo era evitar el deterioro de la convivencia en el centro. Tras una fase de formación, se ponen en práctica distintos proyectos entre los que destacan la mediación entre iguales que fomenta la cultura de paz y el buen clima escolar, el Diario de Aula en el que se recoge el seguimiento de las normas elaboradas democráticamente, el Aula de Convivencia, el boletín informativo *Conclave* y la tutoría individual. Con todo ello se ha logrado prevenir conflictos, disminuir soledades y formar a los alumnos y alumnas en valores como la ayuda.

**Palabras clave:** mediación, habilidades sociales, Aula de Mediación, Aula de Convivencia, tutoría individual.

### Abstract

The article describes the experience which began in 2002 at *Clavero Fernández*

de Córdoba secondary school in Almagro (Ciudad Real) whose aim was to prevent the deterioration in the school climate. After a stage of training, various projects are implemented of which we can highlight the peer mediation programme that fosters a culture of peace and good school climate, the Class Diary which includes the monitoring of standards developed democratically, the Coexistence Room, the *Conclave* news bulletin and the students' personal mentoring. With all this we have managed to prevent conflict, reduce loneliness and educate students on values such as helping others.

**Keywords:** mediation, social skills, Mediation Room, Coexistence Room, personal mentoring.

Cuando me comentaron que preparase un artículo en el que contásemos nuestra experiencia, me pareció casi imposible plasmar en unas líneas el trabajo y las ilusiones de los últimos nueve años pero, humildemente, voy a intentarlo.

*El IES "Clavero Fernández de Córdoba" es uno de los dos IES que hay en Almagro. Con 450 personas, tiene un ambiente muy agradable.*

Comenzaré por presentar nuestro centro y a los que trabajamos en él. Nuestro IES *Clavero Fernández de Córdoba* es uno de los dos IES que hay en Almagro. Almagro seguro que es conocido por su Festival de Teatro Clásico o por ser un pueblo precioso y muy cuidado. Es un pueblo manchego pequeño (tiene alrededor de 9000 habitantes) y con dos institutos, por lo que el número de personas que "habitamos" el centro es muy bajo: somos 450 aproximadamente, entre alumnado, docentes y resto de personal. El ambiente de nuestro IES es muy agradable, no tenemos grandes problemas de convivencia (desde luego nada si nos comparamos con otros) y el porcentaje de profesores y profesoras definitivos es elevado, pues estamos a 25 km de la capital, Ciudad Real. Las relaciones entre nosotros son también agradables en general.



En el año 2002, un grupo de profesores empezamos a ver cómo nuestros chicos y chicas iban descuidando el trato entre ellos, no podemos decir que aumentaba la

*En el año 2002, un cierto deterioro de las relaciones entre el alumnado llevó a un grupo de profesores a formarse en la mediación en el ámbito educativo.*

conflictividad pero sí que detectábamos un deterioro en las relaciones sociales, más insultos o empujones en los pasillos y también más gente sola.

Todo ello nos hizo pensar que era el momento de cuidar nuestra situación, para que no fuese deteriorándose más poco a poco. Empezamos formándonos, aspecto que consideramos fundamental. En colaboración con el Centro de Profesores de Ciudad Real, solicitamos un Proyecto de Formación en Centros y nos pusimos manos a la obra. Nos gustó desde el principio la ayuda entre iguales por varias razones.

- En primer lugar, estamos convencidos de que el alumnado supone un potencial a nivel humano que estamos infrutilizando. Entre los chicos y chicas hay muchas buenas personas que no tenían cauces para aplicar todos los valores que poseen.
- En segundo lugar, pensamos que la vía sancionadora es, en muchos casos, insuficiente, pues no trabaja sobre la raíz de los problemas.
- En tercer lugar, este tipo de programas, en los que se habla a los jóvenes de empatía, escucha activa, solidaridad, ayuda, diálogo, paz... nunca pueden ser algo malo para el centro.
- En cuarto lugar, creemos que el conflicto es algo inherente al ser humano, que pretender eliminarlo es del todo absurdo, por lo que pensamos que se pueden gestionar de manera educativa, de tal modo que, las dos partes en conflicto aprendan algo de lo sucedido.
- Por último, pensamos que la cercanía que supone un estudiante a otro nunca la conseguiremos los adultos, por mucho que lo intentemos, por lo que nos permite llegar a soluciones que, de otra forma, serían impensables.

Estas razones nos llevaron a informarnos sobre lo que es la mediación en el ámbito educativo y todo lo que ella implica. En este primer momento nos pusimos a leer y trabajamos sobre mucho de lo que ya había escrito, tanto a nivel teórico como las experiencias que se estaban llevando a cabo en otros institutos. Durante dos cursos académicos nos dedicamos a estudiar sobre estos temas: aprendimos cómo se puede entender el conflicto analizando sus distintos elementos, qué es la mediación y qué fases tiene cuando se pone en práctica, cuáles son los casos que se pueden resolver por la vía mediadora, qué son los alumnos ayudantes,...La experiencia de otros centros, alguno de cuyos profesores se desplazaron para contarlos personalmente, nos animó a caminar en esta línea, implicando a nuestros chicos y chicas.

Propusimos a unos veinte chavales que se encontraban entonces entre 2º y 4º de ESO y se les ofreció la posibilidad de ser mediadores, explicándoles un poco en qué consistía y

aclarándoles que era del todo voluntario y que, si accedían, tenían que realizar un curso de formación en el que se les explicaría todo con detalle.

*Propusimos a unos 20 chavales, entre 2º y 4º de ESO, la posibilidad de ser mediadores tras realizar un curso de formación. Y nuestros adolescentes nos demostraron que están dispuestos a colaborar y a trabajar.*



Nosotros, los adultos, pensábamos, juzgando de una manera totalmente superficial, que la mayoría no querrían complicaciones por lo que se negarían de entrada a colaborar en el proyecto. Esa fue la primera de una lista enorme de sorpresas, en la que nuestros adolescentes empezaron a demostrarnos que están dispuestos a colaborar y a trabajar, en contra de la imagen social que existe de ellos, alimentada principalmente por los medios de comunicación. Cuando tuvimos la autorización de sus familias, como no podía ser

de otra forma al ser menores, empezamos a caminar, sinceramente con algo de miedo pues era nuevo para todos y lo nuevo siempre crea inseguridades. Realizaron el curso de formación, en el que se les habló de escucha activa, de empatía, de los elementos que debemos tener en cuenta en todo conflicto para no simplificarlo, de las fases de la mediación,... Ya teníamos nuestro primer equipo de mediadores.

Durante el curso 2003/2004 llevamos a cabo las primeras mediaciones formales, de las que se levanta acta y cuyos acuerdos se revisan dos semanas después de su realización. Tuvimos que aprender a confiar en los chicos y chicas, pues el proceso se lleva a cabo sin presencia de los adultos y son sólo ellos los que tienen la responsabilidad de intentar ahondar en el problema y buscar la solución mejor para las dos partes.

Al poco tiempo nos dimos cuenta de que lo esencial de este tipo de proyectos no es el número de mediaciones que se realizan (importantes también, por supuesto), sino la Cultura de Paz que se empieza a tejer en el centro, supone transmitir al alumnado que llevarnos bien es cosa de todos y que todos podemos poner algo de nuestra parte para que la convivencia mejore. Durante tres años fuimos aumentando el número de alumnos y alumnas que formaban ese equipo, añadiéndose cada año personas nuevas que, una vez realizado el curso de formación, se incorporaban plenamente al equipo.

Un recreo a la semana nos vemos con ellos para pedirles que nos ayuden en algunos casos concretos. En esas reuniones ellos mismos propusieron hacer guardias en los momentos de recreo, de tal forma que siempre estén dos personas en el Aula de Mediación y se conviertan así en un apoyo para cualquier problema que tenga otro chaval durante esos momentos o también en el "refugio" de esos chicos y chicas solos para los que el tiempo de recreo es una auténtica tortura, pues no tienen con quién estar ni saben dónde pueden estar.

Transcurrido ese tiempo, nos planteamos comenzar con el modelo de alumno ayudante en 1º y 2º de ESO. Este modelo es mucho más sencillo pues no precisa organización previa, únicamente que las horas de tutorías estén en la misma franja horaria, pues una vez al mes salen del aula para hacer un seguimiento con el profesor o profesora acompañante. Se explicó a los tutores cómo elegirlos en clase y se escogieron dos personas por grupo. Estos alumnos no realizan mediaciones formales y se ocupan de favorecer el buen clima en su grupo-clase. Deben participar también en el curso de formación, común con el de los mediadores y únicamente con algunos momentos de trabajo distintos. Es fundamental que entre ellos construyan grupo, aspecto éste que siempre les atrae pues conocen a personas de otras edades y cursos.

Como sucede con toda criatura, desde que nace sigue creciendo sin que nosotros podamos hacer nada por impedirlo. Cada año van surgiendo nuevas ideas y proyectos en el marco siempre de este proyecto de cuidado y mejora de la convivencia.

A continuación se elaboró un material para trabajar en las horas de tutoría desde 1º hasta 4º de ESO, sobre resolución dialogada de los problemas. Pensamos que todo el alumnado debe trabajar unos valores básicos que van en la misma línea en la que se profundiza con los mediadores y ayudantes.

El siguiente paso consistió en trabajar la elaboración democrática de normas en el aula, en 1º y 2º de ESO. Durante ese tiempo (nos situamos ya en el curso 2007/2008) veíamos que, a pesar de nuestros esfuerzos, los chicos y chicas entraban de los colegios a 1º de ESO olvidando mucho de lo que habían aprendido a nivel de normas de conducta, pensaban que en el instituto “todo valía” y no respetaban normas básicas para convivir. Leyendo y leyendo aprendimos que si cualquiera de nosotros se siente partícipe en la elaboración de algo, es más fácil que lo respete y valore. Decidimos iniciarnos en la elaboración de unas normas elementales (pocas, claras, concisas y siempre redactadas en positivo) en las horas de tutoría. El trabajo parte de la sensibilización ante la norma, de trabajar con ellos la necesidad de estos límites para que la convivencia sea posible, hasta llegar a la redacción de las mismas. Una vez terminado este trabajo en cada una de las clases, los delegados y delegadas se reúnen para llegar a unas normas comunes, mínimamente consensuadas, que se explican a los equipos docentes y se ponen en marcha inmediatamente.

Desde el principio nos ha preocupado el seguimiento de estas normas, nos parece que si esas normas no se revisan constantemente, no se analiza si se cumplen o no y se reflexiona sobre su necesidad, no sirve para nada elaborarlas. Por esta razón creamos el Diario de Aula. Se trata de un cuaderno para cada una de las clases en las que figuran esas normas, el horario y los componentes del grupo y unas hojas para cada una de las semanas del curso. En ese diario se va anotando, cada día uno de los

*El cumplimiento de las normas de convivencia se sigue a través del Diario de Aula que permite hacer ver al alumnado que las normas son necesarias para poder convivir y que su cumplimiento es bueno para todos.*

alumnos y alumnas de la clase, por riguroso orden de lista, todas las incidencias que tienen que ver con las normas trabajadas. Esas notas diarias son el punto de partida para todos los tutores en sus horas semanales de tutoría con los chavales. Comienzan leyendo lo anotado en esa semana y comentando las posibles dificultades o los logros alcanzados.

Este diario es un instrumento que favorece por un lado la reflexión sobre lo que sucede en clase cada día, información que los tutores señalan como muy valiosa pues en secundaria pasan mucho menos tiempo con los cursos que en primaria y, por otra parte, pretende hacer ver al alumnado que las normas son algo necesario para poder convivir y que su cumplimiento es bueno para todos.

Poco a poco van pasando los años y seguimos trabajando con la misma ilusión. Es cierto que el equipo de profesores ha ido cambiando pero también lo es que se han ido incorporando al proyecto personas con muchas ganas de trabajar y con mucha imaginación. Aún así nuestra principal joya siguen siendo los chicos y las chicas que se han decidido a colaborar en este trabajo.

Muchos de ellos se iniciaron como ayudantes cuando estaban en primer o segundo curso y siguen implicados ahora que están en bachillerato. Siguen asistiendo a las reuniones que tenemos todos los jueves en el primer recreo y se muestran dispuestos a colaborar siempre que se lo pedimos. Este curso, por ejemplo, algunos de ellos son tutores de otros alumnos más pequeños y están pendientes de ellos de manera especial.

A todos los que trabajamos en el *Clavero* nos da tranquilidad tenerlos aquí. Sabemos que hay una sensibilidad especial respecto al derecho que tenemos todos a ser felices. Por ejemplo, hace unos días unas alumnas de 4º de ESO nos comentaron que habían visto llorar a una niña de 1º de ESO y se acercaron a ella para interesarse por lo que le pasaba. Creemos que esa sensibilidad es uno de nuestros principales logros.

Continuando con la cronología que antes describía, comento a continuación los tres últimos pasos que hemos dado dentro de este proyecto que pretende cuidar y mejorar las relaciones entre nosotros.

*Hace tres cursos empezó a funcionar un Aula de Convivencia donde los chicos y chicas tienen oportunidad de aprender y de relacionarse con los demás.*

Hace tres cursos comenzó a funcionar en nuestro instituto un Aula de Convivencia. Se nos concedió sin que nosotros la pidiésemos y desde el principio la hemos entendido no como un lugar en el que reunimos a los expulsados de cada clase (nada más irónico que llamar a eso Aula de Convivencia) sino como un espacio en el que se intenta enseñar a convivir mejor. Si en el Aula de Música se aprende Música o en el Aula de Tecnología se aprende Tecnología, entendimos desde el principio que este Aula debía ser un lugar

donde los chicos y chicas tuviesen la oportunidad de aprender a relacionarse mejor con los demás.

Existe la creencia general de que a convivir se aprende solo conviviendo y no es necesario que nadie nos enseñe nada. Nosotros pensamos que esta afirmación no es cierta y ello se confirma simplemente con mirar a algunos de los adultos que tenemos a nuestro alrededor y que son totalmente incompetentes a nivel social. Muchas veces decimos a los chavales del centro que los problemas no se resuelven con gritos, enfados o dejando de hablar a alguien, pero no les enseñamos maneras alternativas de solucionar sus conflictos. Detectamos una carencia cada vez mayor de habilidades sociales básicas como la empatía o la capacidad de autocontrolarse. Por lo que vimos como una auténtica oportunidad de mejora disponer del recurso que es el Aula de Convivencia. Esta Aula está organizada de la siguiente manera:

- Hay un profesor que es el que tiene la misión de coordinar todo su funcionamiento. Varios profesores del centro nos hemos ofrecido voluntarios para atender unas determinadas horas esta Aula que funciona durante las treinta horas semanales. Los alumnos y alumnas que pasan por ella se derivan a partir de demandas de los propios tutores, porque Jefatura de Estudios lo considere necesario o a propuesta mía como orientadora del centro.
- Una vez realizada la demanda se valora y estudia cada caso y se inicia el proceso: decidimos las horas necesarias, nunca menos de tres (pues creemos que en menos tiempo no puede hacerse casi nada), quién lo va a atender en el Aula (valorando el perfil del alumno y del profesor que en cada hora tiene guardia de convivencia), las horas de las que va a salir de clase (creemos que si se logra ayudar al alumnado en sus relaciones con los demás, las horas que pueda perder en una determinada área, serán compensadas con su actitud posterior) y los temas que se van a trabajar. El coordinador es el encargado de comunicar esta decisión a las familias, hablar con todos los profesores afectados (los que lo van a atender en el Aula de Convivencia y aquellos a cuyas clases va a faltar, además, por supuesto, de los tutores de grupo) y de pasar el material de un día a otro.
- Para funcionar, desde un principio se recopiló mucho material relacionado con las habilidades sociales o la inteligencia emocional, por lo que ahora es relativamente cómodo pues sólo hay que buscar lo que nos interesa en cada caso concreto.
- Siempre la última sesión, la que llamamos de cierre, la hago yo como orientadora y, en ella, siempre escribimos las ideas principales que ha aprendido durante esos días y a qué se compromete a partir de ellas. Ese compromiso se firma y se revisa pasadas dos semanas.

*El Aula de Convivencia permite prevenir conflictos y disminuir soledades.*

En general estamos muy contentos con este recurso: por una parte creemos que es importante lanzar a nuestro alumnado el mensaje de que si decimos que deben aprender a llevarse mejor con los demás es porque también nos molestamos en enseñárselo. Por otro lado les ayuda a reflexionar sobre aspectos de los que no están acostumbrados a hablar y, por último, permite prevenir conflictos o disminuir soledades.

Es cierto que estos temas de habilidades sociales no se van a enseñar en cuatro o cinco horas, pero también lo es que de esta forma conseguiremos más que si no lo intentamos.

Continuamos avanzando en nuestro pequeño recorrido y paso a comentar los dos últimos pasos que hemos dado en estos dos años pasados. Vimos la necesidad de difundir todo lo que estábamos haciendo en materia de convivencia pues pensábamos que nuestro trabajo era grande y también desconocido para una gran parte de la comunidad educativa. Con esta finalidad se nos ocurrió la idea de sacar un boletín informativo, en principio con una periodicidad trimestral, al que bautizamos como *Conclave* (Convivir en el Clavero) y de cuya redacción se encarga un grupo de alumnos que se han ofrecido voluntarios de entre los componentes del equipo de mediación, apoyados por algunos profesores.

*“Conclave” –convivir en el Clavero– es un boletín trimestral de cuya redacción se encarga un grupo de alumnos del equipo de mediación apoyados por algunos profesores.*

Contamos siempre con colaboraciones de personas a las que se lo pedimos, desde padres a profesores que ya se han marchado del centro por traslado hasta autoridades políticas como nuestro Delegado Provincial. Además de esto, contamos con una serie de secciones fijas como es una entrevista, noticias, en las que se cuenta todo lo que se ha hecho durante ese trimestre, *Conclave* responde (a partir de preguntas o dudas que nos manda cualquier persona), un diccionario de términos relacionados con la convivencia (por ejemplo en él se ha definido ya lo que es la empatía, la escucha activa o la asertividad) y una sección de pasatiempos.

A pesar de todos estos esfuerzos hay alumnos con los que no se pueden hacer mediaciones, que no han aprovechado su paso por el Aula de Convivencia o a los que no se puede dar el Diario de Aula. Alumnos con los que fracasan todos los intentos de normalización. Estos chicos y chicas, que realmente no son tantos, pues son casos ya extremos, precisan una atención totalmente personalizada, por lo que se nos ocurrió trabajar la figura del tutor o la tutora individual.

Este recurso no precisa de cambios organizativos, el único que tenemos nosotros es que en nuestro horario hay una hora a la semana en la que coincidimos todos los tutores individuales, en ella, ponemos en común lo que hacemos cada uno de nosotros con nuestro tutorando e intentamos aportar ideas entre todos para cada uno de los casos. Únicamente se precisa profesorado voluntario que siempre existe en cada claustro.

*Para los alumnos con los que han fracasado todos los intentos de normalización se trabaja con la figura del tutor o tutora individual. Los tutores individuales son la máxima referencia de ese alumno en el centro.*

Decía al principio del artículo que en los centros educativos hay muchos alumnos buenas personas deseando tener la oportunidad de ayudar a alguien, con los adultos sucede lo mismo, siempre hay unos docentes a los que les gusta su trabajo y que están dispuestos a colaborar.

El binomio profesor/ alumno se piensa con mucho cuidado, siempre en función de las características de cada chico o chica en concreto. A veces es necesario que sean del mismo sexo, por ejemplo si se quiere conseguir un clima de confianza mayor o si es un chico que no tiene una figura masculina de referencia en su vida. Otras veces se valoran aspectos como alguien con quien no haya tenido enfrentamientos o que no le de clase. Normalmente preferimos que sean profesores que no imparten clase en el grupo al que pertenece al alumno, con el fin de que la relación no se vea enrarecida por las notas o lo que pasa en clase.

Cada tutor organiza su labor de manera diferente al resto del grupo, pues lo que pasa a un alumno no tiene nada que ver en absoluto con lo que sucede a otro, todo lo que hace lo anota en un Cuaderno de Tutoría Individual que creamos hace ya dos años y que pretende ser una especie de diario de trabajo y ayudar a tutores de cursos posteriores. Los tutores individuales son la referencia máxima de ese alumno en el centro, todo lo que tiene que ver con ese chico o chica se le comunica inmediatamente a él, antes incluso que a los tutores de grupo. Es además la referencia para las familias.

Esta relación con la familia hemos observado que es uno de los grandes logros de estos tutores. Normalmente son familias que desaparecieron del centro educativo hace ya mucho tiempo, no tienen contacto con los profesores y, por supuesto, no acuden a reuniones. Casi siempre decimos que a estas reuniones solo asisten los padres de los buenos alumnos, pero nosotros creemos que eso es normal. Si a los que somos padres se nos citase continuamente para hablar negativamente de nuestro hijo o hija, probablemente nos cansaríamos y dejaríamos de asistir.

El único secreto para que vuelvan, es decirles algo positivo de su hijo. Aunque sea algo muy pequeño, casi un detalle, siempre hay algo bueno que el chaval ha hecho durante el tiempo que está en el instituto. Nosotros hemos constatado, en todos los casos en los que lo hemos planteado así, que recuperan el contacto con el centro y que, dentro de sus posibilidades, cooperan en lo poco que les vamos pidiendo.

*Cada tutor o tutora tiene el objetivo de establecer un vínculo personal con ese chico o chica, que sepa que alguien en el centro cree que es capaz de mejorar.*

Cada tutor o tutora se plantea su labor utilizando los tiempos y recursos que considera necesarios. Algunos de nosotros utilizamos para contactar con nuestros chicos los recreos, las horas de alternativa a la religión o vamos rotando los momentos en los que se les saca del aula. De una u otra forma todos tenemos como principal objetivo,

establecer un vínculo personal con ese chico o chica, que sepa que alguien en el centro cree que es capaz de mejorar.

No voy a decir que conseguimos milagros pero sí que los tutores individuales se convierten en la última oportunidad que tienen estos alumnos para conectar con el centro y, en la mayor parte de los casos logramos una mejora de su actitud y algo más de trabajo. Aún así debemos ser conscientes de la dificultad que tiene sacar a un alumno y a su familia de una dinámica de fracaso en la que llevan instalados varios años. De todos modos pensamos que este es una de los objetivos que debería tener la educación: los buenos alumnos tienen garantizado su éxito pero hay otros que sólo podrán mejorar su vida si consiguen algo en los años que pasan por el sistema educativo.

*Nuestros alumnos y alumnas, cuando salgan del “Clavero Fernández de Córdoba”, llevarán en su mochila algo más que nuevos conocimientos, llevarán valores como la ayuda y el recuerdo de haber sido útiles para los demás.*

Bien, una vez explicado nuestra última incorporación al proyecto de los tutores individuales, hemos llegado al final de este paseo que hemos dado a lo largo de los años en el *Clavero*. Probablemente existan muchos centros en los que todo esto esté superado por otros muchos proyectos, pero nosotros, un instituto pequeño de un pueblo pequeño, estamos muy contentos con lo que estamos haciendo. Nos ilusiona pensar que nuestros alumnos y alumnas, cuando salgan del *Clavero Fernández de Córdoba*, llevarán en su mochila algo más que nuevos conocimientos, llevarán valores como la ayuda y el recuerdo de haber sido útiles para los demás, eso también será muy útil para su vida futura.

Gracias a todos por leer nuestro artículo hasta el final. Ha sido un placer compartir este rato aprovechando la oportunidad que nos ofrecen los medios de comunicación. Hasta siempre ■

#### **Breve currículum**

**Lourdes González de la Higuera Montarroso** es Licenciada en Ciencias Químicas y Profesora de Enseñanza Secundaria. Ha impartido varios años la materia de Física y Química y, desde hace 12 años, es Orientadora del IES *Clavero Fernández de Córdoba*. Es la coordinadora del Proyecto de Mejora de la Convivencia desde sus orígenes.



## Pionera en la LOGSE

**Ana Sánchez Morla**

*Hospital Universitario 12 de Octubre. Madrid*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Primer ciclo de la ESO. 3. Segundo ciclo de la ESO. 4. Bachillerato.

### Resumen

El nuevo sistema educativo LOGSE llegó hace años y muchos alumnos vivieron este cambio en su formación. Yo formo parte de esa generación, la generación que por primera vez experimentó las modificaciones que este sistema conllevaba. En este artículo intento reflejar las sensaciones y pensamientos que viví a lo largo de estos años; desde el primer ciclo de la ESO, como prolongación de mi vida en el colegio; el segundo ciclo como tiempo de cambios y experiencias en el instituto; y el periodo del Bachillerato preparándome para mi futuro profesional y personal.

**Palabras clave:** ESO, Bachillerato, alumno, primera generación.

### Abstract

The new LOGSE educational system started years ago and many students experienced this change in their training. I am part of that generation, the generation that first experienced the changes that this system entailed. This paper attempts to reflect the feelings and thoughts that I experienced over the years, from the first cycle of ESO, as an extension of my school life, the second cycle as time of changes and experiences in secondary school, and the *Bachillerato* period, preparing for my professional and personal future.

**Keywords:** ESO, *Bachillerato*, student, first generation.

*Me tocó el sistema LOGSE que no sé si es mejor que el previo, pero que me ha ayudado a llegar donde quería y a ser la persona que soy.*

## Introducción

Me presento, mi nombre es Ana y soy una de las alumnas que cursaron por primera vez los estudios regulados por la LOGSE, en concreto comenzando en últimos años de Primaria, siendo pionera de todos los cursos de la ESO y Bachillerato. Para bien o para mal me tocó este sistema, y nunca podré saber si fue mejor que el previo, sólo sé que me ha ayudado a llegar a donde quería y a ser la persona que soy, y que por ello le estoy muy agradecida. A lo largo de las próximas líneas relato mis vivencias durante estos años y mis impresiones al respecto, una perspectiva de una alumna más entre miles de estudiantes que vivieron el cambio.

## Primer ciclo de la ESO

En mi caso, este primer ciclo de la ESO lo realicé en el colegio. Sabíamos que estábamos cambiando de ciclo educativo, pero al ser conscientes de que nos quedábamos en el mismo lugar donde habíamos cursado Primaria nos sentíamos seguros. Comenzar a ser los mayores del colegio es algo con lo que cualquier niño sueña y, con o sin ESO, era nuestra oportunidad de optar a todo aquello de lo que generaciones anteriores nos habían privado. Respecto a nuestra formación sabíamos que habría un cambio, impresionaba saber que éramos los primeros que aprenderíamos por este sistema que en otros centros se impartía directamente en institutos, y eso nos parecía emocionante. Una de las novedades, a mi entender, fue tener profesores por asignaturas, abandonando el anterior sistema de un tutor que impartía casi todas las clases, pasamos a tener varios profesores, cada uno con su modo particular de enseñar. Recuerdo especialmente la asignatura Tecnología, nadie había cursado antes nunca algo similar, nos parecía divertida, hicimos muchas construcciones que desarrollaron nuestra imaginación, aprendimos a trabajar en equipo y, aunque nunca entendimos su utilidad, nos gustaba tener esta asignatura que no necesitaba libros. La relación con los profesores apenas cambió, seguía el mismo modelo que habíamos conocido hasta entonces con profesores cercanos y protectores. Los compañeros de clase también eran los mismos, nos conocíamos desde hace años y cada uno, con mejor o peor fortuna, tenía un rol asignado. Estos años transcurrieron tranquilos, sabíamos dónde nos movíamos, era lo único que conocíamos y nos encantaba.

*Recuerdo especialmente la asignatura Tecnología. Nos parecía divertida, desarrollaba nuestra imaginación y aprendimos a trabajar en equipo. Nos gustaba tener esta asignatura que no necesitaba libros.*

## Segundo ciclo de la ESO

Tras finalizar nuestra formación en el colegio comenzamos el segundo ciclo el cual cursaríamos en un instituto. Abandonábamos lo que considerábamos nuestro hogar para acudir a otro centro que se encontraba a varios kilómetros de nuestras casas incluso cambiando de municipio, en el que volveríamos a ser la generación de menor edad, nos juntaríamos con alumnos de otros colegios, conoceríamos nuevos profesores y nuevas asignaturas. La verdad es que hacía tiempo que sentíamos la necesidad de esta nueva etapa pero nos encontrábamos asustados.

Recuerdo el primer día en que nos presentamos en el instituto, nos parecía enorme; había varios edificios e instalaciones que nuestro colegio no tenía, parecía tener mil rincones por descubrir. Pero lo que más me impresionó fue la cantidad de gente, la mayoría mayores que nosotros, con aspectos muy diferentes a lo que habíamos conocido; formaban grupos en los patios y fumaban en corrillos. Entramos en nuestra clase, estábamos en uno de los cinco grupos de tercero de la ESO y había allí varios alumnos que no conocíamos, muchos de ellos repetidores, algo que hasta entonces apenas habíamos visto en nuestro colegio. Nos sentíamos como extraños. No obstante el instituto decidió dejar a la mayoría de nosotros en la misma clase, manteniendo así cierta sensación de familia.

*La relación con el profesor cambió radicalmente y nuestra formación de repente pasó a ser nuestra responsabilidad, lo que aprendiésemos o dejásemos de aprender empezó a depender de cada uno.*

La relación con el profesor cambió radicalmente, pasamos de ser alumnos que habían visto crecer desde hace años a ser unos perfectos desconocidos que teníamos que ganarnos su confianza. Fue una de las principales inquietudes que tuvimos pero al tiempo y sin mucho esfuerzo se fue consolidando una relación más formal, algo que en el fondo estábamos deseando. Nuestra formación de repente pasó a ser nuestra responsabilidad, lo que aprendiésemos o dejásemos de aprender empezó a depender de cada uno.

El nivel de conocimientos sinceramente me pareció bajo, en mi opinión podía hacer mucho más de lo que se me exigía, y no era la única. Una gran parte de la clase sabía que podía esforzarse mucho más y eso era conocido tanto por profesores como por alumnos, no obstante teníamos la intuición de que esto formaba parte del nuevo sistema educativo. Durante años, familiares y conocidos me habían hablado sobre las nuevas dificultades al llegar a esta etapa, del sobreesfuerzo que nos iba a exigir y de las nuevas metas a alcanzar, y yo mientras tanto me encontraba en un sistema que se me antojaba fácil. Sin embargo teníamos la impresión de que no era así para todos los alumnos, había gente que tenía serias dificultades en aprobar los exámenes y no por falta de empeño, aunque también había compañeros que aún teniendo capacidad empleaban su tiempo en otras cosas a sabiendas de que había altas probabilidades de que pasaran con el mínimo esfuerzo realizado.

Bajo mi punto de vista parecía claro que el objetivo no era sacar el máximo de cada uno, sino que todos pudiésemos aprender lo mínimo. Esto nos enseñó a ayudar a los demás, a compartir nuestros conocimientos y experiencias con aquellos para los que resultaba más difícil. Y parece increíble pero, años más tarde, me encontré con un antiguo compañero al que recuerdo que ayudaba de vez en cuando y lo primero que hizo fue agradecerme aquel esfuerzo que yo ya había casi olvidado. Se fomentaba el trabajo en equipo, no era un esfuerzo memorístico sino más creativo e interactivo, lo que creo ayudaba a crecer en otros valores. Aún así a veces me pregunto ¿fue suficiente lo aprendido?. La respuesta no la sé. Reconozco que es una etapa en la que estás especialmente predispuesto a adquirir nuevos conocimientos y que quizás podría haber absorbido muchos más que me

serían de utilidad actualmente. Pero no puedo dejar de preguntarme que si no hubiese sido así a lo mejor otros alumnos no habrían podido siquiera llegar al mínimo.

Es durante estos años cuando se crean nuevas amistades, conoces nueva gente, se van forjando relaciones y modos de entender el mundo. Hay amigos que se ganan, otros se pierden, y todo con una intensidad propia de la adolescencia. Nos sentíamos con mayor libertad, vivíamos nuevas experiencias rechazando lo que no nos interesaba y cada anécdota se convertía en un mundo, y casi sin darnos cuenta aprendíamos a ser compañeros y a apoyarnos unos en otros.

### **Bachillerato**

El paso al Bachillerato es un momento clave para cualquier estudiante de instituto, te encuentras con una nueva etapa en la que empiezas a elegir tu futuro. Sabes que pasas a un nivel de exigencia mucho mayor, donde vas a tener que esforzarte más y que la presión de la Prueba de Acceso a la Universidad va a estar presente desde el primer día.

La elección del Bachillerato fue una difícil decisión. En el cuarto año de la ESO los profesores nos habían hecho encuestas, dado formularios y charlas con el fin de orientarnos, pero la elección es tuya. Sabes que tendrás que escoger una profesión y un modo de vida, pero en este momento no lo ves cercano, acabas escogiendo unas asignaturas que te interesan y una línea que te gustaría llevar, y el hecho de tener que plantearte un futuro te produce una sensación de vértigo. En mi caso tenía las ideas más claras; me gustaban las ciencias y el mundo biosanitario, pero muchos de mis compañeros plantearon sus opciones con más dudas que certezas.

*El Bachillerato es un momento en el que comienzas a crecer como persona y también como alumno, por ello la relación con los profesores se torna más madura, basándose en la exigencia y la confianza.*

Los alumnos que llegan hasta aquí son más responsables y pronto te das cuenta de que el nivel es mucho mayor. Se presentaba como un nuevo reto mejor adaptado a tus capacidades. Es un momento en el que comienzas a crecer como persona y también como alumno, por ello la relación con los profesores se torna más madura, basándose en la exigencia y la confianza.

Encontré claras diferencias entre el primer curso y el segundo. Según mi impresión, primero de Bachillerato era una toma de contacto con el nuevo sistema y segundo claramente estaba orientado hacia la Prueba de Acceso a la Universidad. En este segundo año no hubo día que no se mencionase, ni contenido que aprendiésemos sin este fin, desde el primer día nos vimos sometidos a una presión que nos acompañó a cada momento con mayor intensidad hasta el final del año. Además la exigencia propia de cada uno se hace más dura. Todos queríamos poder elegir entre el máximo número

de opciones universitarias, y en mi caso, que quería hacer Medicina, la nota exigida en años previos era muy elevada. Fue un año en el que hasta el más vago se esforzó al máximo. En mi opinión tuvimos los mejores profesores de nuestra estancia en el instituto, y con algunas excepciones nos prepararon bastante bien para la prueba de acceso.

Los tres días que duraron los exámenes fueron complicados y difíciles como supongo lo han sido para todas las generaciones previas y posteriores, y la verdad es que no nos podemos quejar porque un alto porcentaje de los presentados aprobamos y pudimos elegir lo que queríamos. Si bien es verdad que de un instituto de cientos de personas apenas nos presentamos 40 alumnos, lo cual invita a la reflexión.

*Nunca nos faltó la información pero, elegir tu futuro, de un modo que en ese instante te parece definitivo, resulta francamente complicado.*

En los últimos meses del curso la idea de elegir una carrera rondaba constantemente nuestros pensamientos, íbamos a ferias, nos daban charlas, nuestros familiares nos preguntaban sobre ello en cada ocasión. La presión era grande y en muchas ocasiones nos sentíamos desorientados. Nunca nos faltó la información pero, elegir tu futuro, de un modo que en ese instante te parece definitivo, resulta francamente complicado. Con el tiempo sé que es un momento en el que puedes acertar, pero en el que no importa si te equivocas, porque eso te ayuda a tomar decisiones más sabias después. Tengo amigos que llegaron a cambiar hasta tres veces de carrera pero que finalmente encontraron algo que les apasiona, y en mi opinión, encontrar tu motivación es lo que al final cuenta y no en cuantos años lo consigas.

Yo elegí Medicina, una carrera preciosa pero también muy dura. No puedo comparar con el resto de los estudios universitarios, pero puedo afirmar que el nivel de exigencia era especialmente elevado. Los conocimientos previos fueron los adecuados, pero la cantidad de contenidos a aprender que se demandaban y el nivel con que lo hacían eran claramente mayores a los del instituto. Me encontraba entre algunos de los mejores alumnos de cada instituto de Madrid y parte de España (ya que la nota de acceso era muy alta) y la diferencia era notable.

En conclusión, la etapa de Bachillerato, y más en concreto el segundo año, me pareció interesante y muy útil en mi formación. Tanto los profesores como los alumnos se tomaron estos años con más seriedad y responsabilidad. Considero que fue suficiente, pero podíamos haber aprendido mucho más si hubiésemos tenido más tiempo, no tanto de cara a la formación universitaria sino de cara a la vida. Quizás desde el punto de vista de una estudiante de Bachillerato habría agradecido otro año más en dicha etapa y un curso menos de la ESO.

Y reflexionando sobre mi formación en este sistema reconozco que hay ocasiones en las que no puedo evitar hacer comparaciones con generaciones previas a la nuestra,

aquellas que se formaron con el antiguo sistema educativo, y la verdad, en muchas de ellas tengo la impresión de que tenemos menos conocimientos. La razón no la sé, quizás sea debido al modo de aprendizaje o a la diferencia de contenidos, o a que el nuevo sistema ha sacrificado en parte una mayor complejidad y cuantía de las materias por una enseñanza con un alcance a un mayor número de alumnos. En cualquier caso este es el sistema que he conocido y tengo que agradecerle, al igual que a profesores, alumnos y demás personas que me ayudaron, haber conseguido ser médico, una profesión que me encanta ■

### **Breve currículum**

**Ana Sánchez Morla** cursó hasta el primer ciclo de la ESO en el colegio público *Rosa Luxemburgo*, Madrid. Realizó el segundo ciclo de la ESO y el Bachillerato en el IES *San Juan de la Cruz*, Pozuelo de Alarcón. Se licenció en Medicina en la Universidad Complutense de Madrid y estudió en Francia cuarto de carrera. Actualmente realiza la Residencia en Medicina Interna en el Hospital Universitario *12 de Octubre*, Madrid.

## La historia escondida en nuestro Instituto

M<sup>a</sup> Luisa Bonis Téllez  
Carmen Rodríguez Guerrero<sup>1</sup>  
IES *Cardenal Cisneros*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las colecciones históricas y su uso didáctico en bachillerato en el Instituto del *Cardenal Cisneros* de Madrid. 3. Educar en el patrimonio histórico. 4. Conclusiones.

### Resumen

Algunas voces nos recuerdan, con cierta razón, que los profesores de los institutos históricos debemos aprender a interpretar, a leer que nuestro patrimonio está “vivo”, pues bien puede ocurrir que el esfuerzo se reduzca a la simple seducción por los objetos y colecciones con las que trabajamos convirtiéndonos en anticuarios fascinados ante el pasado educativo. Este artículo va a tratar sobre el uso didáctico del patrimonio histórico del Instituto del *Cardenal Cisneros* y dará cuenta de una nueva visión que se va imponiendo entre el profesorado: una educación para la ciudadanía ha de incluir la memoria, nuestra memoria histórica, como un valor en formación. Educar en el futuro con el respeto a nuestras raíces en el pasado, caminar en la sociedad de la comunicación y de la información a la vez que dar utilidad didáctica a los materiales adquiridos o elaborados hace más de 170 años no es incompatible.

**Palabras clave:** patrimonio histórico-educativo, educación para la ciudadanía, conservación y preservación, educar en la memoria, valor didáctico del patrimonio.

### Abstract

Some opinions remind us, and rightfully so, that we, teachers of historical secondary schools, must learn to interpret, to read that our heritage is "alive" because it may happen that the effort is reduced to the simple seduction by the objects and collections we work with, thus we may become antique dealers fascinated by education in the past. This article will discuss the didactic use of the historical heritage of the *Cardenal Cisneros* secondary school and will tell about a new view that is becoming prevalent among

---

<sup>1</sup> Son **coautores** del artículo Laura García García, Simoneta Caño de las Heras, Gara Fernández López, Jennifer Andrea Ortiz Arrundaga, Grace Lisseth Simbaña Chulli, María Díaz Vázquez y Fernando José Arribas, alumnos de 1º de Bachillerato C y su tutor Gabriel Amaral Mathon. Todas las fotografías han sido tomadas por Francisco Ruiz Collantes.

teachers: education for citizenship must include memory, our historical memory as a value in learning. Educating for the future respecting our roots in the past, walking in the information and communication society while making didactic use of materials acquired or developed more than 170 years ago is not incompatible.

**Keywords:** educational heritage, citizenship education, conservation and preservation, *educar en la memoria*, educational value of heritage.

## Introducción

En la visita que hace unos meses José Manuel Rodríguez Silva, Director General de Investigación de la Comisión Europea y antiguo alumno del Instituto del *Cardenal Cisneros*, realizó a esta institución educativa tuvimos la ocasión de comprobar el vínculo emocional que los alumnos establecen con los profesores, objetos y colecciones. Más de cuarenta años después de haber cursado el Bachillerato, el Director General localizó algunos de sus trabajos escolares custodiados en el Gabinete de Historia Natural y, en concreto, un ejemplar de tronco de árbol de gran rareza que había recogido a los 9 años de edad en los bosques de Chantada con su padre, muestra con la que había obsequiado a “la señorita Chirri”. Precisamente este ejemplar de botánica sirvió para recordar al profesor las clases prácticas, los compañeros, los libros de texto, las anécdotas..., es decir, la historia pequeña, aquella que no se escribe pero que es común a muchos bachilleres, en definitiva, la historia académica de algunas promociones de alumnos.

La contestación del Discurso de Ingreso en la Real Academia de la Lengua que escribe el filósofo Julián Marías al científico Antonio Colino comienza tratando sobre las amistades de pantalón corto que ambos fraguaron en las galerías y las clases del Instituto del *Cardenal Cisneros*. En la misma línea hemos recogido los testimonios del actor Fernando Guillen, la periodista Paloma Gómez Borrero y un largo etcétera de antiguos alumnos que nos permiten afirmar que el patrimonio histórico de los centros educativos pervive en la memoria de sus alumnos, en este espacio escolar muchos ciudadanos reviven recuerdos que mantenían en el olvido.

*El patrimonio educativo es la memoria de un lugar, pero también de generaciones de personas que hoy sienten la necesidad de contar, de escuchar, de hablar, de saber y de no olvidar su pasado escolar.*

Además, algunos profesores que desde hace varios años trabajamos en el patrimonio histórico tenemos la oportunidad de comprobar cómo el recuerdo de los años juveniles, las amistades para toda la vida que se establecen al cursar el bachillerato, la añoranza de los deseos tempranos crea un sentimiento de pertenencia, las señas de identidad que se evocan a través de los objetos, las colecciones, los lugares. En definitiva, el patrimonio educativo tiene un significado, es la memoria de un lugar, de una actividad educativa pero también de generaciones de personas que hoy, más que nunca, sienten la necesidad de contar, de escuchar, de hablar, de saber y de no olvidar su pasado escolar.

No corresponde a este artículo realizar una exposición detallada del ajuar patrimonial del Instituto del *Cardenal Cisneros* como si nada se hubiese dicho sobre este asunto, pues sería repetir lo ya publicado en el número 7 de esta misma revista por Isidro Fadón Guerra. Ahora bien, por contextualizar hemos de recordar en unas pocas líneas que las diferentes sensibilidades educativas y políticas cristalizaron en un riquísimo patrimonio material, soporte que los profesores seleccionaron cuidadosamente para apuntalar su labor como transmisores del saber en el nivel de bachillerato.

Superado el 170 aniversario de su creación en la capital, podemos afirmar que el ajuar patrimonial del Instituto del *Cardenal Cisneros* se singulariza por:

1. Su riqueza y variedad, que entre otros factores está asociada a sus orígenes e historia, así como a la constante mirada a las dos instituciones del mismo nivel más prestigiosas de París, los liceos *Louis le Blanc* y *Henry IV*. Para los amantes de los espacios escolares es fácil identificar las similitudes arquitectónicas del Liceo *Louis le Blanc* y el madrileño en cuanto a estructura, materiales, ventanales,... Una nota distintiva es la escalera construida en mármol blanco, escalera de notables, una metáfora con la intención de expresar el principio pedagógico de permanente vigencia, el valor del esfuerzo. El joven que cumple con los deberes escolares se garantiza el ascenso social.

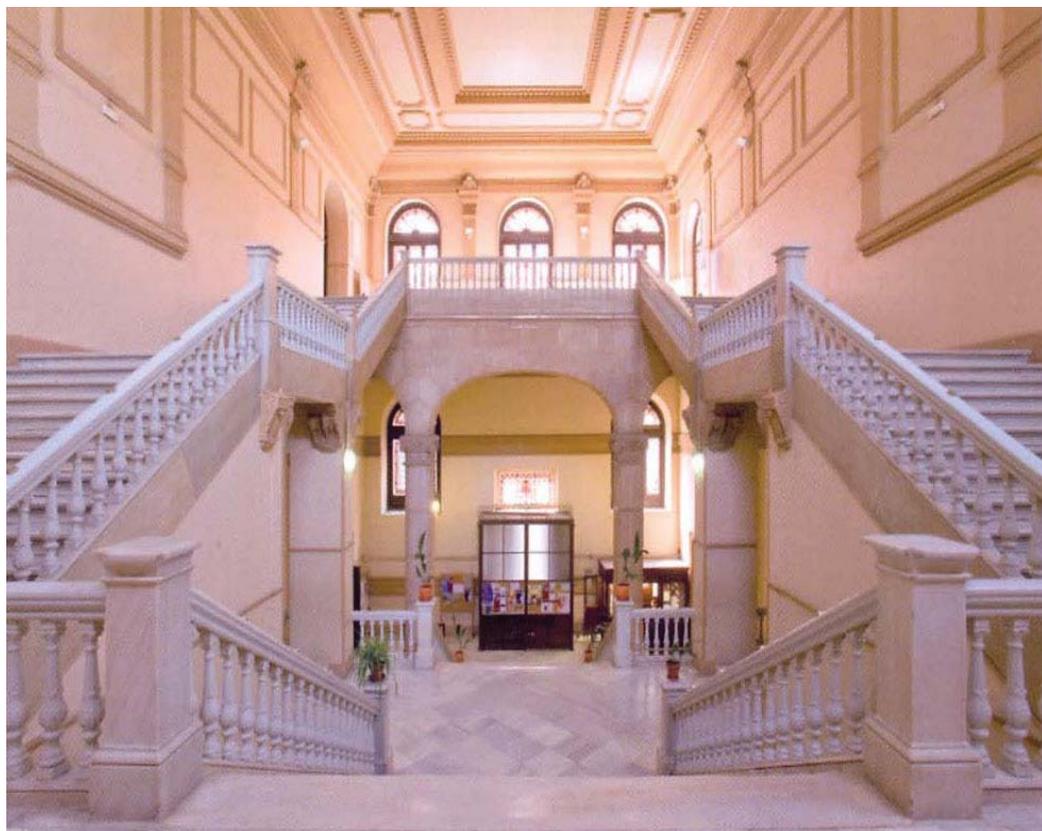


Foto1. Escalera del Instituto del *Cardenal Cisneros*.

2. Estar integrado y vivo dentro del entorno natural de la institución, hoy se presenta sin maquillajes, sin obras ni rupturas, tal y como se diseñó, y fácilmente identificable. Se construyen o se adquieren materiales de acuerdo con las necesidades de las asignaturas, las nuevas corrientes pedagógicas o cuando los recursos económicos lo permiten y cada nuevo ejemplar se va integrando en los anteriores como huellas de la continuidad histórica del proceso educativo.

Ahora bien, los orígenes patrimoniales del Instituto hay que buscarlos en los colegios menores de la Universidad de Alcalá especialmente en cuanto a la biblioteca se refiere. Las ediciones que presenta permiten realizar un recorrido por más de 600 años de la historia del libro y de las bibliotecas, pues sus fondos se sitúan entre 1400 y 2011, es decir, más de 30.000 ejemplares siempre asociados al entorno escolar definen la biblioteca de esta institución. Pero será la experiencia del proceso de enseñanza–aprendizaje del recorrido histórico en la capital el que nos ha legado todo un conjunto de lenguajes, de ejemplares y objetos que son bienes sociales, testimonios que en este momento estamos identificando y catalogando, preservando, estudiando y difundiendo.

*Las diferentes sensibilidades educativas y políticas cristalizaron en un riquísimo patrimonio material: una biblioteca con más de 30.000 ejemplares y un Gabinete de Historia Natural con más de 25.000.*

Por otra parte, la elocuencia del Gabinete de Historia Natural del Instituto del *Cardenal Cisneros* es manifiesta, es imposible que este espacio permanezca en silencio, va contra su razón de existir y la razón por la que fue creado en 1848 por el catedrático Galdo López de Neira y, así, hoy día, la colección consta de más de 25.000 ejemplares, pues ha ido creciendo con las necesidades asociadas a la enseñanza. Gabinete que se completa con un Laboratorio de Ciencias Naturales, un Laboratorio de Física, un Laboratorio de Química y un Laboratorio de Agricultura.



Foto 2. Hombre clásico. Esqueleto.

### **Las colecciones históricas y su uso didáctico en bachillerato en el Instituto del *Cardenal Cisneros* de Madrid**

Pero además, cuando afirmamos que el patrimonio histórico está vivo en el Instituto del *Cardenal Cisneros* también nos referimos al uso didáctico actual en las aulas. Los espacios, las colecciones, los instrumentos se encuentran tal y como se diseñaron en sus orígenes y los alumnos realizan prácticas de física, química, biología en los laboratorios como el resto de jóvenes de este país que cursan el bachillerato, la diferencia estriba en que lo harán en un laboratorio creado en el siglo XIX y con materiales adquiridos a lo largo de los 170 años de actividad docente. Acompañados por sus profesores se inician en las ciencias con materiales adquiridos en tres siglos: XIX, XX y XXI.

En el Gabinete de Historia Natural los alumnos de bachillerato han tenido la oportunidad de asistir a talleres prácticos de inicio en la investigación científica, voluntarios para los alumnos, fuera del horario escolar. A modo de ejemplo, los alumnos una tarde a la semana durante un curso escolar han limpiado, ordenado y determinado los moluscos gasterópodos y pelecípodos, la singularidad estriba en el origen de los ejemplares, pues han sido regalados por el Museo de Ciencias Naturales en 1865, donaciones de la Comisión del Pacífico, antiguos alumnos....

El Gabinete es fruto de la pedagogía decimonónica: acercar la ciencia al alumno desde los sentidos, principalmente el visual, pues se trata de deslumbrar con ejemplares de zoología naturalizados de difícil acceso o de especies extinguidas. De esta forma, una de las actividades es reconocer los animales vertebrados e invertebrados en la escala evolutiva con ejemplares del género de peces acipenseriformes de la familia Acipenseridae, género testudo, laceta... La diferencia la encontramos en la emoción que despierta el estudio de estos ejemplares disecados entre los alumnos, emoción que no puede compararse con el uso de las imágenes de láminas ni las de los medios audiovisuales o tecnológicos. Muy pocos alumnos han cursado el bachillerato en el Instituto del *Cardenal Cisneros* y no conocen la existencia del perro de siete patas o el esturión del Guadalquivir...

En las prácticas de Botánica nuestros alumnos realizan herbarios con plantas de nuestro entorno, principalmente de la Plaza de España de Madrid: magnolios, cipreses, encinas, olivos, palmeras, pinos, sabina rastrera, plátanos de sombra..., ahora bien, el modelo que tienen como referente es el herbario realizado en 1901 por B. López de Quiros. La anatomía humana se aprende de la mano del hombre clásico diseñado por el Dr. Azoux que se descompone en 2000 piezas y que fue adquirido por 3000 pesetas en 1865.



Foto 3. Trabajos de alumnos y semillas.

En el laboratorio de Física pueden conocer el fenómeno de la dilatación cúbica al observarlo mediante el llamado piroscopio o *anillo de S`Gravesande*. Para la demostración de las leyes de la reflexión y refracción se utiliza el *aparato de Silbermann*. La síntesis de la luz consiste en el fenómeno contrario al de la dispersión y puede lograrse juntando distintos colores del espectro, consiguiendo por ello luz blanca. Se experimenta con el *disco de Newton*. La fuente intermitente es un aparato ideado por *Sturm*, que sirve para ver los efectos de la presión ejercida por el aire en la salida intermitente de un líquido, estos aparatos y otros 300 como el *tribómetro de Coulomb* o los *tubos de Mariotte* son adquiridos a partir del año 1874 en París y Alemania y siguen despertando el interés de los alumnos de bachillerato, además de facilitar la comprensión de los conceptos de Física.



Foto 4. Aparatos de Física.

En el día a día es habitual para el estudio de las ondas el *resonador de Helmholtz* adquirido en 1865, el *analizador de sonidos* que *Koenig* diseñó y compramos en 1864, para el estudio de la hidrostática una prensa hidráulica de 1875, y el *tornillo de Arquímedes* adquirido en el mismo año, y para el estudio de la electricidad un *generador de Van der Graff* que ya se encontraba en el catalogo de 1930, rompiendo de esta forma la rémora histórica del aprendizaje de la Física en los institutos de forma teórica, ya que dos sesiones en semana los alumnos se inician en las ciencias fisicoquímicas de forma experimental.

*El Gabinete de Historia Natural y los laboratorios han servido para despertar vocaciones científicas: veterinarios, biólogos, botánicos, médicos, físicos, geólogos...*

En estos casos hemos comprobado que el Gabinete de Historia Natural y los laboratorios han servido para despertar vocaciones científicas: veterinarios, biólogos,

botánicos, médicos, físicos, geólogos... son profesiones que con frecuencia ejercen nuestros alumnos.

Pero también contemplamos el uso de algunos materiales documentales y gráficos del siglo XIX presentándolos con tecnología del siglo XXI, valga como ejemplo el diseño que ha realizado el profesor Ruiz Collantes para explicar los viajes de Colón montando los grabados de linterna en power-point que resultan realmente atractivos para los alumnos, en los que además se incorpora el valor artístico. En este sentido el Instituto del *Cardenal Cisneros* ha puesto a disposición del sistema educativo gran cantidad de materiales históricos digitalizados en la red a los que se puede acceder desde la Biblioteca virtual del Patrimonio Bibliográfico, <http://bvpb.mcu.es>, micrositio Bibliotecas escolares históricas.

De esta forma, en el Instituto del *Cardenal Cisneros* el material patrimonial no está ordenado en un museo, ni en vitrinas de pasillo para su exhibición. Su uso didáctico se realiza en función de las necesidades del currículo, del profesorado y de los alumnos.

### **Educación en el patrimonio histórico**

Si bien esta revista trata de los estudios de bachillerato hemos de señalar que los alumnos comienzan a educarse en el patrimonio en Educación Secundaria Obligatoria mediante una propuesta de apoyo de la biblioteca al Plan de acción tutorial. La herencia intelectual y física de esta institución educativa pretende ser rentabilizada de forma didáctica mediante el compromiso de la bibliotecaria, la orientadora y un grupo de 5 profesores tutores de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO.

#### ***Plan de acción tutorial utilizando el patrimonio histórico con los siguientes objetivos:***

1. Desarrollar técnicas de trabajo intelectual y destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos con sentido crítico.
2. Fomentar hábitos de esfuerzo personal, de laboriosidad y de responsabilidad en el trabajo tanto individual como en grupo, así como ejercitar la buena presentación de sus trabajos escolares.
3. Fomentar hábitos de no discriminación, de respeto a las ideas de los compañeros y profesores, de solidaridad y colaboración.
4. Fomentar hábitos de respeto al edificio escolar, las instalaciones y el material, así como conocer la historia del Instituto del *Cardenal Cisneros* y de sus alumnos: hombres y mujeres que ocuparon los puestos de responsabilidad política, social

y cultural de nuestro país y utilizarlos tanto como fuente de información y vínculo afectivo y de respeto a la institución.

En 3<sup>o</sup> de Educación Secundaria los alumnos y profesores realizarán, en el horario de tutoría, la lectura compartida del cuento de *Los pájaros* del escritor José M<sup>a</sup> Merino, en voz alta, corrigiendo entonación, ritmo, vocabulario y comprensión lectora. La acción de esta narración se desarrolla en el Instituto del *Cardenal Cisneros* y su entorno. En 4<sup>o</sup> de ESO, durante una hora semanal realizarán la lectura compartida de la novela *Tristana*, en voz alta.

En la biblioteca se facilita el acceso a la prensa antigua y a la actual, así como algunos materiales de los archivos. En 4<sup>o</sup> además de técnicas de trabajo intelectual se incidirá en un tema transversal de gran valor: el significado de ser mujer. Esta elección viene motivada por tratarse de un tema de prioridad social y actualidad permanente. Cada día encontramos noticias de violencia en los ámbitos familiar, doméstico y escolar y ha parecido oportuno que la institución educativa donde cursaron sus estudios mujeres como Clara Campoamor o Victoria Kent debía comprometerse con la sociedad actual e incorporar uno de los asuntos de mayor relevancia: el papel de la mujer en los distintos ámbitos y por extensión justificar el título “Honradas y libres” de Galdós, pues ese es uno de los fines de la educación: formar hombres y mujeres responsables, personas con participación comprometida que cumplen sus deberes tanto individuales como sociales.

### **Actividades**

- Elaborar biografías de antiguos alumnos: los nobeles Camilo José Cela y Jacinto Benavente, Antonio y Manuel Machado, Enrique Jardiel Poncela, Carlos Arniches, Gómez de la Serna, Victoria Kent, Clara Campoamor, María Moliner, Ernestina Champourcy, Manuel Azaña, Alejandro Lerroux, Canalejas, Miguel Primo de Rivera...

- Comparar, resumir, extractar artículos periodísticos de la prensa de hace más de un siglo y la actual. Los alumnos han de organizar toda la información, seleccionar aquella que les interesa para sus actividades y presentarla de acuerdo a las normas prefijadas.



Foto 5. Alumnos consultando libros de los armarios de la biblioteca.

- Elaborar una pequeña investigación científica sobre algún animal naturalizado de la colección de zoología y entomología que se encuentra en el Gabinete de este Instituto. El profesor de la Universidad de *París VI*, Santiago Aragón, estimula e inicia en la investigación en biología a los chicos y chicas de 14 y 15 años. En esta investigación cada alumno ha seleccionado un animal del que es tutor y le va acompañar durante su escolaridad.
- En la biblioteca se celebró un encuentro literario con el escritor José M<sup>a</sup> Merino, autor del cuento seleccionado, y otro con la escritora Almudena Grandes, que lee un capítulo del libro de *Tristana* y conversa con los alumnos sobre las mujeres en la literatura.



Foto 6. Almudena Grandes con alumnos.

Con anterioridad a estos encuentros, los alumnos han de preparar estas entrevistas. Y se concluirá con un debate en el que se defenderán posturas y argumentarios enfrentados para llegar a establecer una opinión personalizada.

### ***Paseo histórico-literario***

Apoiados por sus profesores los alumnos de 4<sup>º</sup> de la ESO han realizado una selección de textos que se refieren a las mujeres que se han significado en el Instituto del *Cardenal Cisneros* para realizar el paseo histórico-literario.

*Recordaremos a  
María Moliner, Victoria  
Kent y Hildegart  
Rodríguez Carballeira,  
todas ellas  
escribieron acerca  
de la educación de  
la mujer como pilar  
de regeneración del  
país y cursaron el  
bachillerato en esta  
institución.*

Se programó para el día 12 de enero un paseo por los lugares donde las mujeres y los hombres del Instituto del *Cardenal Cisneros* hicieron resonar sus voces y con sus escritos y discursos soñaron con hacer un mundo mejor.

Partimos del aula decimonónica, testimonio de la forma en la que se segregaba a los chicos de las chicas leyendo textos de Concepción Arenal y la siguiente parada la realizamos en la escalera ante la placa que se encuentra en la bifurcación central en homenaje a la pedagoga María Goyri y su marido, Menéndez Pidal. En la entrada del Instituto recordaremos a María Moliner, Victoria Kent y Hildegart Rodríguez Carballeira,

todas ellas escribieron acerca de la educación de la mujer como pilar de regeneración del país y cursaron el bachillerato en esta institución.

En el púlpito del Paraninfo de la Universidad de Madrid los alumnos leen textos de los catedráticos del Instituto del *Cardenal Cisneros* que colaboraron con Fernando de Castro y de Clara Campoamor y, finalmente, en el Consejo Escolar del Estado intervienen con preguntas sobre la realidad más cercana y harán oficial el nombramiento de la Presidenta del Consejo como Madrina de Honor del Gabinete de Historia Natural, a propuesta de los alumnos de 4<sup>º</sup>.



Foto 7. Alumna leyendo en el Paraninfo de la Universidad de Madrid.

### ***Semana de la Ciencia***

Ya en bachillerato los alumnos asumen las actividades de difusión del patrimonio en la Semana de la Ciencia. En el curso 2010-2011 han protagonizado dos actividades:

- Organizar e impartir una conferencia sobre la historia del Instituto que presentaron el día 15 de noviembre en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC con motivo de la inauguración de la exposición *Innovaciones educativas en la enseñanza de las ciencias naturales en los institutos madrileños de bachillerato: del pasado al futuro*. Los alumnos se entrenaron en sus discursos y se apoyaron en la proyección de un documental que previamente habían preparado (puede consultarse en [www.ceimes.es](http://www.ceimes.es)).



Foto 8. Santiago Aragón con alumnos. Exposición en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC.

En la evaluación posterior que realizaron de esta actividad Laura García escribe:

Desde el primer momento en que franqueé la puerta que da acceso a la biblioteca al sentimiento de sobrecogimiento y pequeñez le sobrevino uno de enamoramiento...cuando nos propusieron los temas a elegir para hablar sobre ellos en el CSIC yo rápidamente me adjudiqué la biblioteca debido a mi especial relación con ella.

El método de trabajo lo explica de la siguiente manera:

Desde ese momento hasta el 15 de noviembre, fecha en que expusimos nuestro trabajo, estuvimos recopilando información, redactándola de forma adecuada, ensayando para que todo saliera bien...

Gara Fernández López escribe sobre el valor de superación y de esfuerzo:

..."durante los recreos y algunos días por la tarde íbamos preparando el pequeño discurso...,una parte de los alumnos teníamos que representar al resto, jugándolo todo lo que habíamos preparado en unos minutos y delante de personas que en la vida habíamos visto" y continúa "Al principio tenía la sensación de que me temblaba la voz y que me iba a quedar en blanco pero miraba a mis compañeros, a los profesores, a los miembros del CSIC que me daban confianza y tranquilidad, haciendo que sintieras que te estaban escuchando, asintiendo, negando, siguiendo la explicación como si lo estuvieras haciendo realmente bien".

Simoneta Caño de las Heras recuerda el nerviosismo previo:

Pese a que todos se mostraron amables y cercanos, yo me preguntaba si me iba a olvidar algo de la arquitectura del Cisneros, de las imponentes escaleras de mármol en las que me resbalaba día sí, día no. Cómo no olvidar nada para contar de un instituto con más de 170 años...

Fernando José Arribas expuso el papel desempeñado por los catedráticos y profesores de Agricultura y Ciencias Naturales y escribe:

Me sentí bastante contento por ese espacio que nos dieron al nuestro (instituto) y a otros centros para exponer y compartir los conocimientos de nuestros institutos.

También en la Semana de la Ciencia los alumnos de 1º de bachillerato fueron los guías de la visita titulada *El Instituto del Cardenal Cisneros: laboratorio de experiencias pedagógicas 1837-2010*. Con un grupo de 50 adultos realizaron el recorrido por la historia de la institución educativa que más planes y reformas ha experimentado. Mostraron con sentimiento de orgullo expedientes, trabajos y aulas en las que han cursado sus estudios

*En la Semana de la Ciencia los alumnos de bachillerato impartieron una conferencia en la sala del CSIC y fueron guías de la visita titulada "El Instituto del Cardenal Cisneros: laboratorio de experiencias pedagógicas 1837-2010".*

los personajes más notables de este país: Salmerón, Giner de los Ríos, Machado, Tierno Galván, Santiago Bernabéu... que les habían antecedido como estudiantes en el Instituto del *Cardenal Cisneros*.

Fernando García dirigió el grupo por la biblioteca, la jefatura de estudios, la sala de juntas y el despacho de dirección. Su reflexión fue la siguiente:

Este año durante la Semana de la Ciencia, participé junto con mis compañeros del Instituto *Cardenal Cisneros* en una serie de actividades que incluían una visita guiada por nuestro instituto. Se trata de un edificio con mucho interés histórico, y la visita era guiada por nosotros mismos, los alumnos del centro. Fue un gran honor poder compartir con tanta gente la historia de esta institución por la que han pasado tantísimos personajes relevantes, ya fueran alumnos o profesores. En definitiva, una experiencia extraordinaria y recomendable.

Gara Fernández afirma:

Cuando acabamos todos nos felicitaron y eso nos llevó a pensar que los recreos perdidos habían merecido la pena..., la experiencia de exponer en público me hace sentir orgullosa...

Jennifer Ortiz y Grace Simbaña se encargaron de mostrar:

La historia escondida de nuestro instituto, el patio del rector..., al final de la visita nos dirigimos al palomar desde donde hicimos reír a nuestros invitados con anécdotas y chistes de alumnos que habían paseado por aquellos lugares 60 años o más antes que nosotras.

Después de una entretenida tarde mostrando un trocito de nuestro patrimonio despedimos a nuestros invitados y les ofrecimos un ejemplar de nuestra revista para que nos recordaran.

Finalmente transcribimos el texto de María Díaz Vázquez:

Resultó ser una gran experiencia. Disfruté enseñando nuestro Instituto como lo hicieron otros en el pasado. Mostrarlo (el Instituto) como un gran lugar, un sitio que hasta hace poco no valoraba como lo hago ahora. Al estudiar el pasado, reflexionamos que personas que eran como nosotros, unos alumnos normales y corrientes que luchaban por un futuro, que se esforzaban, acabaron convirtiéndose en grandes personas y aportando grandes cosas a la sociedad.

## **Conclusiones**

El patrimonio de los institutos históricos pervive en la memoria de sus alumnos. El poder evocador de las colecciones, lugares y ejemplares es un fuerte vínculo que nos

*Para construir la historia desde nuestra propia historia los equipos de profesores y tutores podemos incorporar en nuestra programación la formación en el patrimonio histórico-educativo.*

identifica con la institución educativa en la que cursaron el bachillerato. Esta experiencia junto con la consideración de que el patrimonio educativo del Instituto del *Cardenal Cisneros* es una curiosa mezcla, suma de materiales, modos de hacer de profesores y alumnos nos permite afirmar que sigue manteniendo su utilidad didáctica en nuestros días. Uso didáctico que comienza a ser programado intencionadamente en secundaria y bachillerato. Se trata de construir la historia desde nuestra propia historia, y para ello es necesario un esfuerzo más, no basta con elaborar catálogos y realizar la restauración y la conservación, ahora debemos contemplar que los equipos de profesores y tutores podemos incorporar en nuestra programación la formación en el patrimonio histórico-educativo.

Además, la investigación y el conocimiento por parte de nuestros alumnos de la historia del Instituto son de un gran valor pedagógico, pues ayudarán a apreciar y valorar el patrimonio del centro en el que están estudiando, por tanto, se ha de incluir como primer objetivo la colaboración en su conservación y protección de toda la comunidad educativa, y, en segundo lugar, nos obliga a coordinar la acción docente para incluir estas fuentes de información y formación tan cercanas física y emocionalmente.

Finalmente, debemos recordar que entre las competencias de la Comunidad de Madrid se encuentra la de garantizar la ejecución de políticas eficaces de protección y puesta en valor de los bienes culturales, de ahí que actuaciones como CEIMES *Ciencia y educación en los institutos históricos madrileños a través de su patrimonio (1837-1936)* y el apoyo tanto de la Dirección General de Investigación como de la Dirección Territorial de Área sean consideradas de gran valor en los institutos con patrimonio y, sobre todo, que este Programa se haya convertido en una plataforma para reflexionar sobre la forma de gestionar el patrimonio histórico educativo ■

## **Referencias bibliográficas**

ESCOLANO BENITO, A. (2007): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la ampliación de Estudios*. Salamanca: Graficas Verona, S.A.

FADÓN GUERRA, I. (2008): "Historia de un olvido: Patrimonio en las instituciones escolares". En *Participación educativa*, 7. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

GIL DE ZARATE, A. (1857): *De la instrucción Pública en España*. Oviedo: Pentalfa. Edición facsimilar.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2010): "Patrimonio y Educación". *Educatio Siglo XXI*, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y EDITUM, Volumen 28.2, correspondiente al segundo semestre de este año 2010.

PASTOR HOMS, M.I. (2010): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009): *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid: 1845-1877*. Madrid: CSIC.

RUIZ BERRIO, J. (2010): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva. Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossio.

#### **Breve currículo**

**Luisa Bonis Téllez** es Licenciada en Biología y Catedrática de Ciencias Naturales.

**Carmen Rodríguez Guerrero** es Doctora en Ciencias de la Educación, bibliotecaria y Profesora de Secundaria.

**Gabriel Amaral** es Doctor en Química por la Universidad de California y Profesor de Física y Química y tutor de 1<sup>º</sup> de Bachillerato C.

**Francisco Ruiz Collantes** Exprofesor de Física y Química y Jefe de estudios del Instituto del *Cardenal Cisneros*. Desde hace unos años se encuentra en la situación de jubilado, si bien sigue trabajando de forma generosa para el patrimonio histórico-educativo de esta institución.

## Utilización didáctica del patrimonio histórico del *Instituto-Escuela de Madrid*

Encarnación Martínez Alfaro  
Carmen Masip Hidalgo

*IES Isabel la Católica. Madrid*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las alumnas del Instituto-Escuela. 3. Estudio de la Biodiversidad a través de las colecciones científicas.

### Resumen

El patrimonio de los institutos históricos, recuperado después de un laborioso proceso de ordenación, catalogación y conservación, constituye una extraordinaria fuente de documentación para la historia de la educación. Los elementos patrimoniales nos hablan de una determinada manera de enseñar y aprender y resultan de gran interés tanto para los investigadores como para los propios centros educativos. Utilizados como objetos de investigación por profesores y alumnos, hoy nos sirven para que los primeros reflexionen sobre su práctica educativa en el aula, comparándola con la que se hacía en el pasado, y los segundos se inicien en los trabajos de investigación. Así lo hemos entendido en el Instituto *Isabel la Católica* al plantearnos la aplicación didáctica del patrimonio del *Instituto-Escuela Sección Retiro* conservado en el propio centro.

**Palabras clave:** Instituto-Escuela, patrimonio histórico educativo, investigación, trabajo en equipo, multidisciplinar, uso de nuevas tecnologías, educación de género, Biodiversidad.

### Abstract

The heritage of historical secondary schools, recovered after a laborious process of sorting, cataloging and preservation, is a great source of documentation for the history of education. The heritage artifacts tell about a certain way of teaching and learning and are of great interest to researchers and to schools themselves. They are used for research by teachers and students, so that nowadays teachers can reflect on their teaching practice in the classroom, compared to what was done in the past and students may start out in research work. This is how we have interpreted it in the *Isabel la Católica* secondary school when considering a didactic use of the heritage of the *Instituto Escuela Sección Retiro* preserved in our school.

**Keywords:** *Instituto-Escuela*, educational heritage, research, teamwork, multidisciplinary, use of new technologies, gender education, Biodiversity.

## Introducción

*Conscientes de la importancia de esta institución educativa, nos hemos fijado como objetivo que nuestros alumnos conozcan su patrimonio histórico, lo valoren y se comprometan con su conservación y difusión.*

Desde el curso 2009-2010, en el IES *Isabel la Católica* venimos trabajando en la aplicación didáctica de nuestro patrimonio histórico, especialmente importante por pertenecer al *Instituto-Escuela* de Madrid. Creado en 1918 y en funcionamiento hasta 1936, a esta institución educativa le correspondió la experimentación de nuevos métodos y contenidos para modernizar la Enseñanza Secundaria española en los comienzos del siglo XX. Tutelado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) en su actividad pedagógica y administrativa, el *Instituto-Escuela* desempeñó un papel muy relevante en su tiempo y sus incuestionables logros siguen en gran medida vigentes. Conscientes de la importancia de esta institución educativa, nos hemos fijado como primer objetivo que nuestros alumnos conozcan su patrimonio histórico, lo valoren y se comprometan con su conservación y difusión. El procedimiento que empleamos para tal fin es el de acotar temas específicos que nos permitan conocer la historia del *Instituto-Escuela*.

En las dos experiencias que presentamos en este artículo, además del referido objetivo, nos propusimos que los alumnos hicieran un trabajo de investigación en equipo desde una perspectiva interdisciplinar. Los trabajos de estas características son fundamentales para la formación de los alumnos y enriquecedores para los profesores, aunque no son muy frecuentes debido a la extensión de los currículos. Por esta razón, nos planteamos hacerlos en el último curso (4<sup>º</sup>) de ESO, cuando los profesores no estamos tan presionados por los contenidos de las materias y porque contribuyen a una mejor preparación de los alumnos para el Bachillerato.

## Las alumnas del *Instituto-Escuela*

### **Objetivos y metodología del trabajo**

Este trabajo de investigación ha sido realizado a lo largo del curso 2009-2010 por dos grupos de alumnos de 4<sup>º</sup> de ESO y se ha centrado en las alumnas que estudiaron en el *Instituto-Escuela* a lo largo de sus dieciocho años de existencia, entre 1918-1936. Objetivos del trabajo son:

- Poner de relieve que aquellas alumnas constituyeron una excepción educativa en su época.
- Destacar la modernidad del *Instituto-Escuela*, donde estudiaron.

*Este trabajo de investigación, interdisciplinar, se ha realizado por dos grupos de alumnos de 4<sup>a</sup> de ESO y se ha centrado en las alumnas que estudiaron en el "Instituto-Escuela" entre 1918 y 1936.*

- Llamar la atención sobre la situación de desigualdad educativa y profesional de la mujer con respecto al hombre hasta fechas relativamente recientes.
- Facilitar a los alumnos el descubrimiento y utilización de diferentes fuentes de información (sobre todo bibliográficas y a través de Internet), para la elaboración de los contenidos del trabajo. Los alumnos han tenido que seleccionar la información y ordenarla de manera correcta para hacer gráficos y redactar textos de carácter expositivo-argumentativo. En tal sentido, los alumnos han consultado fuentes primarias como el *Instituto Nacional de Estadística*, el archivo del propio Instituto *Isabel la Católica* y la bibliografía seleccionada por los profesores de Historia.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se ha llevado a cabo con un enfoque interdisciplinar y en él han participado profesores de los departamentos de Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Lengua y Literatura española y Tecnología (Informática), coordinados por Encarnación Martínez Alfaro.

En la asignatura de Historia, el trabajo se relaciona con los contenidos de Historia contemporánea de 4º de ESO. Desde la perspectiva histórica, el trabajo de los alumnos abarca tres periodos, el siglo XIX, el primer tercio del siglo XX y el franquismo, que sirven como marcos de referencia para el estudio del contexto educativo y profesional de las alumnas del *Instituto-Escuela*. Estos mismos periodos de la Historia contemporánea española se vuelven a estudiar en 2º de Bachillerato, por lo que al abordarlos en 4º de ESO contribuimos a que se conozcan mejor profundizando en ellos desde la perspectiva de la educación de género.

Los alumnos comienzan analizando la situación de la mujer española en el siglo XIX en tres aspectos: el legal, el educativo y el laboral. Este análisis se extiende luego al primer tercio del siglo XX, cuando en toda Europa —sobre todo tras el fin de la I Guerra Mundial— se produce el auge del movimiento reivindicativo por la igualdad de derechos de las mujeres. En este periodo, en el que estudian las alumnas del *Instituto-Escuela*, se observa cómo en España las mujeres se van incorporando a la educación secundaria, en particular durante la II República, cuando se consigue la igualdad legal de hombres y mujeres. La exposición histórica termina con el periodo franquista, bajo el cual las alumnas del *Instituto-Escuela* desarrollaron su vida profesional. Con el franquismo, un sistema político, social y cultural opuesto al de su etapa de formación, se volvió a la desigualdad legal entre hombres y mujeres, lo que supuso una clara regresión de los derechos de éstas.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, los profesores de Historia dividieron a los alumnos en equipos y les facilitaron bibliografía sobre el periodo en el que cada uno

de ellos debía indagar. Los alumnos redactaron sus trabajos que fueron revisados por los profesores hasta que estuvieron correctos.

*Los alumnos han manejado bibliografía de temas históricos, han buscado en Internet, han utilizado las memorias del "Instituto-Escuela" y una relación de profesiones elaborada por antiguos alumnos.*

En la clase de Informática, nuestros alumnos han buscado en Internet, en la página del Instituto Nacional de Estadística, los datos relativos al número de alumnas que estudiaron en los institutos madrileños en el primer tercio del siglo XX. Los datos de las alumnas del *Instituto-Escuela* los han consultado en las Memorias de dicha institución, publicadas bianualmente por la Junta para Ampliación de Estudios. Los datos sobre las profesiones de los alumnos y alumnas del *Instituto-Escuela* proceden de una relación elaborada por dos antiguos alumnos de dicha institución. Con los resultados obtenidos, los alumnos de 4º de ESO, dirigidos por su profesor de Informática, han realizado las tablas que aparecen en el trabajo. Con el profesor de Informática, también han buscado información relevante sobre algunas de estas alumnas cuyos datos aparecen en Internet y de las que han elaborado unas sencillas biografías.



Foto1. Alumnos haciendo gráficos en clase de Informática.

En la clase de Lengua y Literatura, los alumnos han podido descubrir el papel determinante que desempeñaron las escritoras del último tercio del siglo XIX y principios del XX al reivindicar en sus obras la igualdad de las mujeres, así como la lucha por sus derechos que protagonizaron las escritoras e intelectuales de las generaciones del 14 y del 27.

En la clase de Ciencias Naturales, con las prácticas realizadas en los laboratorios históricos de Biología y Geología, nuestros alumnos han podido comprobar la importancia de la formación científica que el *Instituto-Escuela* dio por igual a sus alumnos y alumnas.

La experiencia de esta aplicación didáctica del patrimonio histórico ha culminado con la publicación de una revista que recoge el trabajo realizado por los alumnos. A final de curso, cada uno de ellos recibió un ejemplar de la revista.

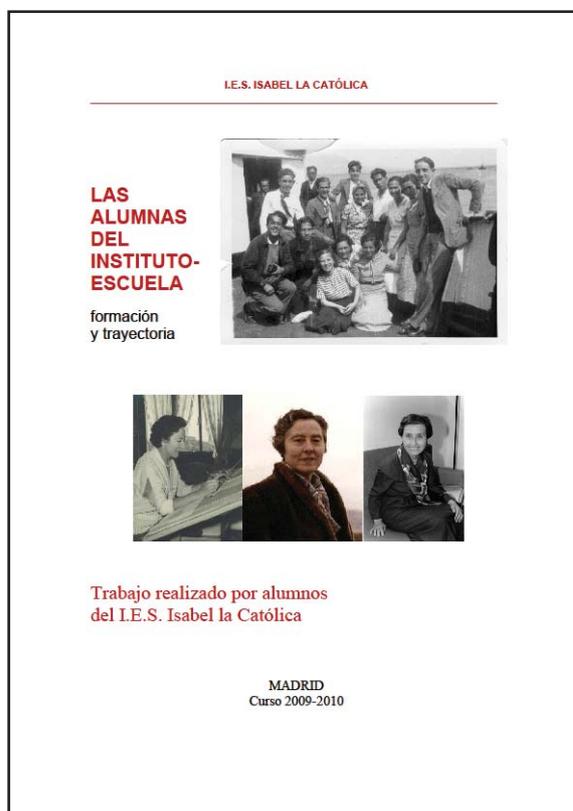


Foto 2. Cubierta del trabajo de los alumnos de 4º de ESO sobre los alumnos del *Instituto-Escuela*.

## Conclusiones del trabajo

### A) Diferencias de formación respecto a otras mujeres de su época

Las alumnas del *Instituto-Escuela* constituyeron una excepción dentro de la realidad educativa de su tiempo. Cuando los alumnos de 4º de ESO han elaborado las gráficas en las que se refleja la proporción de alumnos y alumnas que estudiaban en el *Instituto-Escuela* con respecto a otros institutos madrileños de esta época (*San Isidro* y *Cardenal Cisneros*), se han encontrado con la enorme diferencia de que mientras que en los institutos madrileños apenas estudiaban un 20% de alumnas con respecto a los alumnos, en el *Instituto-Escuela* esa proporción llegaba casi al 50%. Las causas de esta diferencia son:

*Mientras que en los institutos madrileños apenas estudiaban un 20% de alumnas con respecto a los alumnos, en el "Instituto-Escuela" esa proporción llegaba casi al 50%.*

- Los principios pedagógicos del *Instituto-Escuela*, que procuraban los mismos objetivos, contenidos, planteamientos metodológicos y niveles de exigencia en la formación de alumnos y alumnas.

- La procedencia social de las alumnas del *Instituto-Escuela*, hijas en su mayoría de una burguesía liberal (intelectuales, científicos, políticos, escritores y artistas) que quiso para sus hijas una educación moderna y progresista que no era la que recibían las mujeres de la época. Muchas de las madres de estas alumnas eran socias del *Lyceum Club*, un centro social creado en 1926 a imitación de los clubs femeninos ingleses, que pretendía desarrollar la formación intelectual de las mujeres y reivindicaba la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
- La gran influencia ejercida en la teoría y práctica pedagógica del *Instituto-Escuela* por mujeres como María de Maeztu y María Goyri, pioneras en cuanto a desempeñar una profesión y llevar una vida social activa. La misma Victoria Kent colaboró en las tareas administrativas del *Instituto-Escuela* antes de convertirse en una de las tres primeras mujeres elegidas en 1931 como diputadas a Cortes. Las biografías de estas mujeres ilustran el ideal de mujer activa que el *Instituto-Escuela* impulsaba.

#### *B) Diferencias profesionales de las alumnas del Instituto-Escuela con sus compañeros*

Aunque nuestro trabajo se ha centrado principalmente en la realidad educativa de las alumnas del *Instituto-Escuela*, también hemos analizado su posterior trayectoria profesional. En este sentido es muy importante poner de relieve que, después de los avances conseguidos por la II República en materia legal y educativa, bajo el franquismo las mujeres se vieron otra vez sometidas a la autoridad del marido o del padre y relegadas a la esfera doméstica. El periodo franquista fue, obvio es decirlo, profesionalmente poco propicio para ellas.

Apenas tenemos datos de las alumnas que habiendo concluido el Bachillerato en el *Instituto-Escuela* prosiguieron después estudios universitarios, pero es lógico pensar que entraran a formar parte del reducido número de mujeres universitarias de aquella época (8,8% en 1936 y 15,8% en 1940 según datos del INE). Los datos que hemos podido obtener de las profesiones desempeñadas por los antiguos alumnos y alumnas del *Instituto-Escuela* tras la Guerra Civil proceden de una relación elaborada por dos de sus antiguos alumnos y comentada anteriormente. El documento aporta una valiosa información acerca de las profesiones que ejercieron unos y otras y pone de manifiesto las diferencias de género. Pese a que las alumnas, como sus compañeros, se habían educado en la misma institución y en el seno de familias cultas y liberales, el peso de la tradición social y el ambiente poco propicio del franquismo para el trabajo de las mujeres fuera del hogar dificultaron, cuando no impidieron, el desempeño normal de su vida profesional. Los resultados estadísticos referidos a las trayectorias seguidas por las antiguas alumnas del *Instituto-Escuela* también han sido representados en forma de gráficos por los alumnos de 4º de ESO. De dichos resultados llama la atención que,

*Algunas consiguieron abrirse paso en campos muy cerrados entonces a las mujeres, la Medicina, la Arquitectura, la Ingeniería, la Biología, la Química, etc., lo que quizás se relacione con la formación científica recibida.*

salvo excepciones, la mayoría de ellas se convirtieron en simples amas de casa y no ejercieron una labor profesional. Algunas, sin embargo, consiguieron abrirse paso en campos muy cerrados entonces a las mujeres, como la Medicina, la Arquitectura, la Ingeniería, la Biología, la Química, etc., lo que quizás deba ponerse en relación con la formación científica recibida en el *Instituto-Escuela*. La enseñanza fue el único ámbito profesional en donde las mujeres fueron mayoría con respecto a sus compañeros. Un número significativo de estas profesionales trabajó en el *Colegio Estudio*, un centro que después de la Guerra Civil recogió la herencia pedagógica del *Instituto-Escuela* al incorporar a muchos profesores represaliados que habían trabajado o se habían formado en él. Otras alumnas del *Instituto-Escuela* tuvieron, por lo demás, una cierta presencia como empleadas o funcionarias de las distintas administraciones del Estado.

Si nos planteamos la validez y extensión de nuestra experiencia a otros institutos históricos, creemos que es extrapolable conocer el pasado del propio centro y estudiar la educación de la mujer en la edad contemporánea. Al igual que hicimos en nuestro instituto, ambos objetivos pueden plantearse como un trabajo interdisciplinar de los departamentos de Geografía e Historia, Lengua y Literatura española, Tecnología, etc. Así, con los resultados de sus investigaciones, los alumnos y alumnas de hoy podrán comprobar la diferencia profesional entre hombres y mujeres hasta los años 70 del siglo XX y podrán explicarla poniéndola en relación con las circunstancias históricas que les tocó vivir. Valiéndose de Internet, también podrán obtener información de las mujeres que estudiaron en su instituto y de la trayectoria profesional seguida por algunas de ellas.

### **Estudio de la Biodiversidad a partir de las colecciones históricas**

*Los institutos "Isabel la Católica" y "Brianda de Mendoza" están realizando un estudio de la Biodiversidad a partir de colecciones de Historia Natural en el marco del programa ARCE.*

Desde 2010, año dedicado a la Biodiversidad, y en el marco del proyecto de recuperación y utilización didáctica de su patrimonio histórico, el instituto *Isabel la Católica* y el instituto *Brianda de Mendoza* de Guadalajara están llevando a cabo un estudio de la Biodiversidad a partir de las colecciones de Historia Natural conservadas en ambos centros. En el instituto *Isabel la Católica*, dichas colecciones forman parte del patrimonio perteneciente al *Instituto-Escuela*. El estudio se inscribe en el programa ARCE, subvencionado por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo es coordinar entre los institutos que cuentan con un patrimonio histórico el desarrollo de buenas prácticas para su conservación y uso didáctico. Con nuestro proyecto, nos proponemos:

- a) Conseguir fondos para dar continuidad a la labor de recuperación, difusión y uso didáctico del patrimonio histórico de nuestros respectivos institutos.
- b) Interesar y comprometer a los alumnos en la recuperación, conservación, valoración y difusión del patrimonio histórico de los institutos donde estudian.
- c) Hacer un estudio de la Biodiversidad partiendo de las citadas colecciones de Historia Natural.

Con los fondos hasta ahora conseguidos, en el instituto *Isabel la Católica* hemos podido continuar con la catalogación de las colecciones mineralógicas. La catalogación ha sido realizada por el geólogo Rubén Yagüe Jaén con la colaboración del Museo Geominero de Madrid. Reservamos también una partida del presupuesto para la restauración del modelo didáctico de una *flor del doctor Auzoux* (de 1915) y la conservación de los ejemplares entomológicos. En este último trabajo han colaborado distintos investigadores del Museo Nacional de Ciencias Naturales (MNCN). Por lo demás, para nuestro trabajo científico, contamos con el asesoramiento y colaboración del Museo Nacional de Ciencias Naturales y del Real Jardín Botánico.

En el proyecto específico del estudio de la Biodiversidad participan los alumnos de 4º de ESO, del itinerario que cursan la materia de Biología y Geología. Nos guía ante todo despertar en ellos el interés por la ciencia, por el Bachillerato científico y, en concreto, por la materia Ciencias de la Tierra y Medioambiente que pueden estudiar en 2º de Bachillerato, donde el tema de la Biodiversidad se trata ampliamente. El proyecto tiene una duración de dos años. Los alumnos que participaron el primer año en el proyecto estando en 4º de ESO y que ahora ya están en Bachillerato mantienen el vínculo con él a través de distintas actividades. Nuestro proyecto sobre la Biodiversidad abarca contenidos que, como la ecología, la conservación de la naturaleza, los materiales petrográficos, la distribución de la biodiversidad en los distintos tiempos geológicos, la importancia de los fósiles como testimonios estratigráficos y paleobióticos, etc., forman parte del currículum de la materia de Biología y Geología de 4º de ESO.

Desde el punto de vista metodológico, planteamos el estudio de la Biodiversidad a partir de las colecciones de Historia Natural que forman parte del patrimonio histórico del *Instituto-Escuela*, utilizando las nuevas tecnologías y consultando los portales científicos más importantes sobre el tema. El proyecto, con un enfoque multidisciplinar, está coordinado por Carmen Masip Hidalgo y en él colaboran profesores de los departamentos de Informática, Lengua, Historia y Ciencias Naturales.

Para la realización del trabajo, los alumnos participantes se dividieron en dos grupos. Mientras uno asistía a las prácticas de laboratorio de Biología y Geología contempladas en la programación didáctica, el otro trabajaba en el proyecto de Biodiversidad. Los alumnos comenzaron estudiando las colecciones de Historia Natural en los laboratorios históricos de Geología y Biología, que en su día fueron del *Instituto-Escuela*. Los profesores les explicaron el contexto histórico y el significado del patrimonio de Historia Natural que tenían ante sí y resaltaron cómo se enseñaba la Historia Natural en el *Instituto-Escuela*, con una metodología moderna basada en la observación de la naturaleza y en la experimentación. Con esta metodología se buscaba fomentar entre los alumnos el interés por la ciencia en todos los ámbitos de la enseñanza, ya fuera en las clases, en los laboratorios o en las excursiones al campo. De este modo, nuestros

*Nuestros alumnos pudieron comprobar cómo muchas de las prácticas de laboratorio que se realizaban en el "Instituto-Escuela" todavía se siguen haciendo hoy.*

alumnos pudieron comprobar, por ejemplo, cómo muchas de las prácticas de laboratorio que se realizaban en el *Instituto-Escuela* todavía se siguen haciendo hoy. Un ejemplo lo tenemos en dos de las prácticas de laboratorio de 4º de la ESO que realizamos en la actualidad, en las que los alumnos participantes en el proyecto observan plancton al microscopio y estudian las texturas de las rocas en el microscopio petrográfico como hacían los alumnos del *Instituto-Escuela*. El aprendizaje en el laboratorio quedaba puntualmente reflejado en los cuadernos de prácticas de algunos alumnos del *Instituto-Escuela* que se han conservado.

En el laboratorio histórico de Geología, los alumnos, ayudados por su profesor, colaboraron en una primera ordenación de las colecciones paleontológicas, localizando los fósiles guía más importantes. Este trabajo les sirvió para reforzar y completar en clase y en las prácticas de laboratorio habituales el estudio de la paleobiodiversidad. Esta ordenación inicial facilitó la tarea posterior del catalogador, el cual actuó bajo la supervisión del Museo Geominero.



Foto 3. Alumnos trabajando en el laboratorio de Geología.

El trabajo de los alumnos continuó con el estudio de las colecciones históricas de Biología que conservamos: los ejemplares botánicos, zoológicos, paleontológicos, las placas de linterna, las láminas y los modelos de Historia Natural. La profesora de Biología explicó los grandes portales sobre Biodiversidad y entregó los ejemplares seleccionados a cada alumno, para que elaborasen una ficha donde debería ir el número de catálogo, la descripción del ejemplar, su nivel de conservación y el mapa de distribución. Después los alumnos consultaron los portales científicos más importantes y actuales para el tema de la Biodiversidad, como el de la lista roja de la *Unión Internacional para la Conservación*

de la Naturaleza (UICN), el de los datos de GBIF (*Global Biodiversity Information Facility*), *Anthos*, del Real Jardín Botánico (RJB) y otras listas rojas españolas. En varios desdoblés, los alumnos hicieron estas consultas con la profesora de Biología en un aula de Informática. Los alumnos que estudian alemán aprovecharon sus conocimientos para traducir al español los datos sobre los ejemplares que aparecen en los catálogos antiguos de las placas de linterna y de las láminas alemanas de Historia Natural.

*Los departamentos de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Alemán e Informática colaboraron en la realización de nuestro trabajo.*

Como ya dijimos más arriba, varios departamentos didácticos del instituto colaboraron en la realización de nuestro trabajo. En la clase de Informática, los alumnos trabajaron con su profesor en la elaboración del modelo de ficha común antes mencionado. En la clase de Geografía e Historia, estudiaron a grandes rasgos el contexto histórico al que pertenecen las colecciones científicas, que en nuestro caso datan del primer tercio del siglo XX. En Lengua y Literatura española, el profesor se encargó de la corrección lingüística de los contenidos de las fichas y de los trabajos de los alumnos.

En el mes de marzo de 2010, los alumnos y los profesores de los dos centros acogidos al proyecto del Programa ARCE hicimos una visita conjunta al Consejo Escolar del Estado, donde expusimos el trabajo que estábamos realizando ante Carmen Maestro, presidenta del Consejo Escolar del Estado, y Manuel Gálvez Caravaca, representante del programa ARCE del Ministerio de Educación.



Foto 4. Visita al Consejo Escolar del Estado de alumnos del IES *Isabel la Católica* de Madrid y del IES *Brianda de Mendoza* de Guadalajara.

Durante la Semana Cultural 2010 del Instituto, los alumnos de 4º F presentaron con un *powerpoint* a sus padres, a los responsables del Programa Arce del Ministerio de Educación y al director del Programa CEIMES el proyecto desarrollado en los meses anteriores, y luego, en una visita guiada al laboratorio histórico de Biología, les mostraron el patrimonio de Historia Natural que se conserva en él.



Foto 5. Alumnos enseñando el patrimonio científico.

El pasado mes de diciembre, los profesores participantes en el proyecto del IES *Brianda de Mendoza* trajeron a nuestro instituto varios ejemplares de zoología naturalizados. Estos ejemplares fueron restaurados con fondos del programa ARCE por el biólogo y taxidermista Alberto Michelin, el cual, tras explicar a alumnos y profesores de nuestro centro qué es la taxidermia, mostró las fases de restauración de los ejemplares exhibidos. Por su parte, Juan Leal Pérez-Chao, profesor coordinador del proyecto en el instituto *Brianda de Mendoza*, proporcionó a los alumnos gafas para ver distintos animales en 3D y les enseñó la técnica para fotografiarlos también en 3D. En estas actividades participaron los alumnos del proyecto ARCE de 4º de ESO y de 1º de Bachillerato.

Nuestro proyecto sobre la Biodiversidad, vinculado a la aplicación didáctica del patrimonio histórico del instituto *Isabel la Católica*, ha sido incorporado a la programación didáctica de la materia de Biología y Geología. En ella se hacen explícitos los objetivos inmediatos

que nos hemos planteado con el proyecto: fomentar la pasión por la ciencia entre los alumnos que piensan elegir o han elegido ya el Bachillerato científico, y difundir la historia y el patrimonio del *Instituto-Escuela* entre la comunidad escolar.

Por último, sólo nos queda añadir que las experiencias didácticas de *Las alumnas del Instituto-Escuela* y *Estudio de la Biodiversidad* a través de las colecciones históricas del *Instituto-Escuela*, descritas en este artículo, han sido presentadas en la exposición *Innovaciones educativas en los institutos madrileños de Bachillerato: del pasado al futuro*, celebrada en noviembre de 2010 en la sede del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, con motivo de la X Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid ■

### **Breve currículo**

**Encarnación Martínez Alfaro**, es Catedrática de Geografía e Historia del IES *Isabel la Católica* de Madrid, del que ha sido Directora entre 2000 y 2005. Ha elaborado materiales didácticos, impartido cursos y realizado ponencias en relación con su especialidad. En los últimos años, se ha dedicado a la recuperación e investigación del patrimonio documental y bibliográfico del *Instituto-Escuela* que se conserva en el IES *Isabel la Católica*. Fruto de su labor de investigación es la reciente publicación del libro *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid* (Biblioteca Nueva). Actualmente colabora con el programa CEIMES.

**Carmen Masip Hidalgo**, Catedrática de Biología y Geología del IES *Isabel la Católica* de Madrid, ha trabajado en la Universidad Orsay (Paris XI) donde obtiene los títulos superiores de Biología Animal y de Entomología General y Aplicada. Obtiene el tercer premio en el VIII Certamen de Materiales de Desarrollo Curricular Adaptados de la Comunidad de Madrid, con el trabajo *Estudio de un Ecosistema Fluvial: El Manzanares a su paso por El Pardo*. Se dedica a la recuperación, clasificación, catalogación, investigación y uso didáctico del patrimonio científico educativo del *Instituto-Escuela* que se conserva en el IES *Isabel la Católica*. Actualmente colabora con el programa CEIMES.



## Las primeras alumnas del Instituto de Palencia

**Jesús I. Coria Colino**

*Catedrático de Geografía e Historia*

**Sumario:** 1. Aproximación a la normativa vigente desde 1871 a 1883 y sus efectos sobre la matriculación de alumnas en los Institutos de Segunda enseñanza. El ejemplo del Instituto de Palencia: de *Elia Pérez* a *Trinidad Arroyo*. 2. Proyección a los estudios universitarios de las alumnas. Palencia, un ejemplo singular. 3. Extracción social, procedencia geográfica, régimen académico y pruebas de ingreso de las alumnas del Instituto de Palencia. Apuntes acerca de su rendimiento académico.

### Resumen

*Elia Pérez Alonso* realiza la prueba de ingreso para cursar estudios de segunda enseñanza en el Instituto de Palencia en junio del año 1874. Es hija de un catedrático de ese mismo Centro, recientemente fallecido. Tras ella vendrá hasta mitad de la década siguiente un reducido núcleo de alumnas de brillante trayectoria académica y proyección en estudios universitarios. Destacarán las personalidades de *Luisa Domingo* y *Trinidad Arroyo*, las dos primeras licenciadas en Medicina por la Universidad de Valladolid.

Mostraremos los problemas básicos que plantea la normativa vigente para el acceso de la mujer a dicha etapa educativa, así como alguno de los rasgos característico de estas pioneras: brillantez académica, superación de las adversidades y extracción social, entre otros aspectos.

**Palabras clave:** primeras alumnas de Segunda Enseñanza del Instituto de Palencia, *Elia Pérez*, *Luisa Domingo*, *Trinidad Arroyo*, *Nieves González Barrio*.

### Abstract

*Elia Pérez Alonso* takes the test for secondary education studies at the secondary school in Palencia in June 1874. She is the daughter of a professor of the same centre, recently deceased. A small group of brilliant girl students of academic and college projection will

come after her up to the middle of the next decade. There will be outstanding personalities such as *Trinidad Arroyo* and *Luisa Domingo*, the first two graduates in medicine at Valladolid University.

We will present the basic problems imposed by the rules governing the access of women to that stage of education, as well as some of the features of these pioneers: academic brilliance, overcoming adversity and social background, among others.

**Keywords:** first girl students of the secondary school in Palencia, *Elía Pérez*, *Luisa Domingo*, *Trinidad Arroyo*, *Nieves González Barrio*.

### **Aproximación a la normativa vigente desde 1871 a 1883 y sus efectos sobre la matriculación de alumnas en los Institutos de Segunda enseñanza. El ejemplo del Instituto de Palencia: de *Elía Pérez* a *Trinidad Arroyo***

No existe ningún impedimento ni traba legal que impida inicialmente el acceso de la mujer a la Segunda enseñanza hasta el momento en que se produce la llegada efectiva de las primeras alumnas a los institutos españoles. Podemos asegurar que, desde esta perspectiva, el legislador no había ni siquiera contemplado dicha posibilidad.

Una vez que comienzan a matricularse estas primeras alumnas se advierte la necesidad de controlar el proceso que con el tiempo podremos comprobar que ya es imparable. Muy pronto aparecerán distintas resoluciones que tratan de regular la nueva situación. Vamos a señalar sucintamente algunas que pueden articular nuestro trabajo y, por otra parte, justifican la elección de la cronología que hemos decidido sirva de telón de fondo para el ejemplo de Palencia.

*En 1871 se abre la posibilidad de que puedan ingresar alumnas en los institutos españoles. La primera alumna del de Palencia será Elía Pérez Alonso (1873-1874).*

En 1871 es el Director General de Instrucción Pública quien se dirige al Rector de la Universidad de Barcelona para resolver el caso de *María Maseras*. En la resolución se indican tres aspectos —a nuestro entender básicos— que sitúan perfectamente el problema: no existe traba legal que contemple la normativa vigente en ese momento; debe hacerse la escolarización de forma “privada”, esto es, en régimen no oficial, para no crear problemas que pudieran surgir de la presencia de los dos sexos en las aulas; en último lugar, el caso crea precedente y sienta, por tanto, jurisprudencia. Por esta razón, el Director General alude al hecho de la matriculación de *Antonia Arrobas* en el Instituto de Huelva<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Puede encontrarse una selección de la normativa referida a la incorporación de la mujer a la segunda enseñanza en JAGOE C., BLANCO A. y ENRIQUEZ DE SALAMANCA (1998), pp. 147-252. También existen referencias y, en ocasiones, reproducción literal de preceptos legales en FLECHA C. (1996). La documentación jurídica a la que vamos a hacer referencia a continuación puntualmente se encuentra en dichas publicaciones. Puede completarse esta visión con la consulta a otras compilaciones jurídicas a las que haremos referencia final en el apartado correspondiente a la bibliografía.

Podemos comprobar que ya se ha abierto desde este momento la posibilidad de que puedan ingresar alumnas en los institutos españoles. Bajo este marco legal llegará muy pronto la primera alumna del de Palencia. Se trata de *Elia Pérez Alonso* (curso 1873-1874).

La situación se complicará en la década de los años ochenta, años en que se está planteando una reacción ante la escolarización de las mujeres. Es una etapa difícil para las alumnas en la segunda enseñanza y también en la Universidad española. Una de las primeras advertencias legales se produce en la *Orden de 22 de julio de 1878* al sancionar que la concesión del título de Bachiller no lleva consigo la posibilidad de ejercicio de ninguna profesión ni función pública para la mujer. Alcanzar este Grado sería un adorno más a su condición femenina:

... y que este título al par que halague a la que lo obtenga, ha de estimular a otras a emprender y perseverar en unos estudios tan necesarios para elevar el nivel intelectual de la mujer.

*En los años 80 se plantea una reacción a la escolarización de las mujeres. Las limitaciones a la educación femenina “por sí misma” es un argumento que no tiene contestación firme hasta finales del s. XIX.*

Es cierto que esta Orden reconoce el derecho a recibir el título de Bachiller a la alumna *Encarnación del Águila* y, por consiguiente, a todas las que se encuentren en esa situación, pero desvirtúa sus estudios. Tampoco debe extrañar la justificación empleada por el legislador, siempre dentro de la orientación del pensamiento pedagógico y de las resistencias políticas de unos y de otros. Como señala C. Jagoe, las limitaciones a la educación femenina en cuanto al derecho de recibirla “*por sí misma*” y no “*por el bien de los demás*” es un argumento que no recibe una contestación firme hasta finales del siglo XIX. Por un lado, la ideología burguesa concibe la educación femenina —en un sentido paralelo y no convergente necesariamente con la instrucción— como marco de una atención a los niños y al marido, siempre dentro de la institución familiar; el pensamiento krausista, sitúa a la mujer como una “*pieza central en su plan de regeneración social y familia*”; los radicales o progresistas del momento se oponen por achacar a la mujer “*ignorancia y conservadurismo*”<sup>2</sup>.

A la búsqueda de documentos que pudieran ofrecer alguna información de la presencia concreta de estas primeras alumnas centramos nuestros esfuerzos en el Instituto de Palencia. No encontramos ninguna referencia directa de interés en los expedientes personales, actas de Claustro de Profesores y similares. Tampoco hay noticias acerca de la repercusión en la vida del centro, ni siquiera sobre la asistencia a las clases diarias. Solamente un testimonio, el discurso del profesor *Saz Berrio* en la *Memoria de inauguración del curso académico de 1874-1875*, arroja una visión que hemos considerado de gran importancia para conocer los inicios de la escolarización femenina en el Instituto de Palencia:

---

<sup>2</sup> El tema está argumentado en JAGOE C., “*La enseñanza femenina en la España decimonónica*”, vid nota 1., pp. 132-133. También consideramos imprescindible la consulta a BALLARIN P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Y si algún estímulo necesita vuestro amor propio; si alguno siente próximo á extinguirse en su alma el varonil aliento, que evoque el recuerdo de la presencia ante los tribunales de examen de la tierna hija de nuestro malogrado compañero, Sr. Pérez Pascual: ejemplos son que mortificar debieran el ánimo varonil los ofrecidos por ese sexo al que, Dios sabe con que justicia, hemos convenido en apellidar débil, llevando nuestra convención hasta el extremo de considerarle inepto para todas las funciones públicas, declarando usurpación su competencia.

Sea cualquiera el grado en que yo participe de esta preocupacion ó asentimiento general, es lo cierto que considero como un deber atestiguar, ante los representantes del bello sexo que honran este acto solemne, que ora sea con la fuerza que necesitan las excepciones para anular las reglas generales, ora sea la facultad reflexiva en la muger mas profunda de lo que juzgamos, se ha dado aquí el caso, digno de elogio, de haber probado una niña, ante tribunales no por cierto predispuestos al soborno por encantos femeniles, que era digna de la calificación honrosa con que fueron recompensadas sus bien cumplidas tareas. Digna es así mismo de que su nombre encabece tal vez una preciosa lista que el feliz compañero suceda en este sitio publique con la satisfacción que yo esperimento al pronunciar el nombre de D<sup>a</sup> Elia Perez<sup>3</sup>.

*El profesor Saz Berrio presenta a la primera alumna con un tono conformista para el gran público, si bien subraya su confianza en que las alumnas pronto puedan incorporarse a este modelo de instrucción.*

El profesor *Saz Berrio*, hombre comprometido con los derechos humanos y activo luchador contra la esclavitud, presenta a la primera alumna con un tono conformista para el gran público, si bien subraya su confianza en que las alumnas pronto puedan incorporarse a este modelo de instrucción, algo que él mismo llevó a efecto tras su incorporación al Instituto de Málaga en 1877<sup>4</sup>.

La situación empeora con la *RO de 16 de marzo de 1882*<sup>5</sup> que regula la situación de las alumnas *María Maseras* y *Dolores Aleu* para que puedan obtener los títulos universitarios que les correspondían por haber finalizado sus respectivas carreras. El resultado es cerrar la posibilidad a quienes vengan después y concedérsela a las reclamantes porque “*tienen cursadas y probadas todas las asignaturas de las Licenciaturas*”, esto es, se consolida de nuevo una situación sobrevenida.

---

3 CORIA J., (2010). p 212. Para consultar la Memoria completa vid. CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010): pp. 319-322. En el apartado dedicado al catedrático Saz y Berrio se incluye además una recopilación de otros documentos que ilustran su recorrido por este Instituto de Palencia y el discurso completo.

4 Bernardo Saz y Berrio, catedrático de Historia y secretario del Instituto de Palencia. Hombre de una sólida y cuidada preparación académica publicó algún importante manual de su materia de especialidad (*Historia Universal: ensayo de un curso elemental*. Palencia, 1873). Fue un personaje interesado por los derechos humanos, especialmente por la esclavitud, socio de mérito de la Sociedad Abolicionista Española y autor de un trabajo que obtuvo en 1866 un premio de los convocados por dicha entidad. Trasladado al Instituto de Málaga en 1877, redactó la *Memoria* del curso 1874-1875 como Secretario del Instituto de Palencia. En Málaga destacó como un activo publicista. Vid. HEREDIA V. (2002):p. 333.

5 JAGOE C., *op. cit.*, p. 153; FLECHA C., *op. cit.*, p. 89. El Consejo de Instrucción Pública, en sesión de 26 de enero de ese mismo año, había recibido ya un propuesta para aprobar la recepción de los títulos de ambas alumnas. Así lo hace constar FLECHA C., *ibidem.*, pp. 83-84.

En la misma línea —pero afectando a la segunda enseñanza— está redactada la siguiente *Orden de 19 de octubre de 1882*. Se trata de una comunicación telegráfica dirigida a los Rectores de las Universidades que dispone literalmente: “(...) *De acuerdo con lo informado por el Consejo de Instrucción Pública ... no se admita a matrícula para asignaturas de 2ª enseñanza a las Señoras, pero puede admitir a matrícula de Facultad a las que tengan el grado de Bachiller en Artes*”<sup>6</sup>. La notificación de esta nueva Orden no parece afectar al Instituto de Palencia ya que *Emilia Valverde Emperador* —la alumna que comienza estudios en ese mismo año— superó la prueba de ingreso el día 22 de septiembre de 1882 y es ésta la única incorporación para el curso 1882-1883. Suponemos que el asunto quedó zanjado por haberse aprobado la instancia y realizado el examen en unas fechas ligeramente anteriores a la emisión de la norma.

*La RO de 25 de septiembre de 1883 reconoce a las mujeres el derecho al acceso a los institutos al no haber una base jurídica que lo impida, si bien se les prohibirá seguir estudios universitarios posteriormente.*

El problema estallará con la llegada de *Trinidad Arroyo Villaverde* al Instituto de Palencia al año siguiente. Vigente aquella normativa que acabamos de conocer y por tanto cerrado el paso a nuevas matriculaciones en la segunda enseñanza, deberemos esperar a otra resolución que amplíe el horizonte a las mujeres. Será, en este caso, la *RO de 25 de septiembre de 1883*. En este momento se reconoce el derecho al acceso a los institutos tras la reclamación efectuada por los representantes legales de las alumnas *Trinidad Solís* e *Isabel Ortega* para que éstas pudieran cursar estudios en el Instituto de Jaén. El argumento vuelve a ser suficientemente conocido: no hay una base jurídica que lo impida, de forma que “*no sería equitativo ni conveniente privar a la mujer de los medios de obtener los beneficios de la instrucción en los Establecimientos de 2ª enseñanza*”, si bien se les prohibirá seguir estudios universitarios posteriormente<sup>7</sup>.



Fig.1. Monumento a *Trinidad Arroyo*.  
Fotografía L. Llamazares.

Incluso este cierre quedará resuelto de forma parcial unos años después por la *RO de 11 de junio de 1888*, al permitir ser admitidas las mujeres “... *como alumnas de enseñanza*”

6 JAGOE C., *op. cit.*, p. 154: Sobre distintas actuaciones del Consejo de Instrucción Pública, vid. FLECHA C., *op. cit.*, pp. 80 y ss.

7 JAGOE C., *op. cit.*, pp. 154-155; FLECHA C., *op. cit.*, pp. 90-91. El planteamiento también se apoya en la falta de concreción explícita del dictamen del Consejo de Instrucción Pública de 29 de enero de 1882. En esas deliberaciones se contemplaba, por un lado, dirigir a la mujer a determinadas carreras especiales (Comercio, telegrafistas) y crear, por otro, unos Centros específicos de instrucción para la segunda enseñanza y también la Universidad.

*privada; y que cuando alguna solicite matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que ésta resuelva según el caso y circunstancias de la interesada*<sup>8</sup>.

Trinidad Arroyo solicitará el 29 de septiembre de 1883 autorización para realizar la prueba de ingreso en el Instituto de Palencia. El Director anota en el margen izquierdo: “Palencia 29 de setiembre de 1883. No ha lugar al examen que solicita. El Director”. Y un poco más abajo: “En virtud de Orden la Dirección General de Instrucción pública, fué acordada la admisión al exámen y matrícula de las señoritas que lo solicitan”<sup>9</sup>. Esto es, cuatro días separaron a la alumna de poder realizar esta prueba. La fuerza de voluntad y el interés de su familia consiguieron que fuera admitida a estos estudios.

*Trinidad Arroyo obtuvo el Doctorado en Medicina por la Universidad Central a pesar de las trabas interpuestas a su promoción.*

Será la última mujer —de las primeras promociones de alumnas de este establecimiento— que cursará estudios de Medicina en Valladolid y alcanzará el Grado de Licenciatura (1895). Posteriormente culminará la formación académica con la obtención del Doctorado en la Universidad Central (1896)<sup>10</sup>. Su paso por los estudios superiores fue complicado, dadas las trabas interpuestas a su promoción<sup>11</sup>.

Con ella se cierra una etapa de alumnas que aspiran a una carrera universitaria. El camino se despejará definitivamente en 1910 (*RO 2 septiembre*) con una ley aperturista que permitirá el acceso profesional a cuantas requieran una titulación impartida por el Ministerio de Instrucción Pública.

Aunque con grandes dificultades hay alguna otra mujer que llega a la Universidad antes de ese decreto de 1910, si bien es fácilmente constatable el camino elegido por la mayoría de las que cursan estudios de segunda enseñanza en este centro. A falta de una clarificación de su futuro y con la opción de las Escuelas Normales, aparte de otros problemas familiares o de aplicación, éste es su destino. A veces su partida, convalidando asignaturas en el Instituto. Así, la primera de nuestras alumnas que accede a la Universidad desde los años de *Trinidad Arroyo* es *Nieves González Barrio*, una de las que presentan un expediente académico más brillante de su generación,

---

8 JAGOE C., *op. cit.*, pp. 155-156. FLECHA C. *op. cit.*, p. 91.

9 CORIA J. (2010): pp. 230-231.

10 Según los datos aportados por C. FLECHA —*op. cit.*, pp. 227 y ss.— es la segunda doctora por la Universidad de Madrid y la primera en Medicina. La primera es *Matilde Padrós Rubio* (1893) en Filosofía y Letras. Su tesis doctoral, *Los músculos internos del ojo en su estado normal y patológico*, alcanza la máxima puntuación. Es la base de una carrera prometedora, unida posteriormente a la de su marido Manuel Márquez, una de las eminencias médicas de su época. Ambos abandonarán España como consecuencia de la guerra civil y en su país de adopción, Méjico, desempeñarán un papel relevante. Márquez no solamente es un profesor reconocido, también un hombre implicado en la recepción de los exiliados españoles al frente de la Casa de España. Vid. MÁRQUEZ ARROYO C., “Trinidad Arroyo de Márquez (1872-1959): primera oftalmóloga española, políglota, redactora médica y una mujer de armas tomar”, en *Panacea*®. Vol. XI, nº 31 (2010), pp. 101-110 ([http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31\\_semblanzas\\_Marquez.pdf](http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31_semblanzas_Marquez.pdf)).

11 La trayectoria vital y académica ha sido abordada parcialmente por distintos trabajos. Vid. DE JUAN A., (1998); LÓPEZ DE LETONA C., (1999) y recientemente por PRIETO I. (2010). El citado anteriormente de C. MÁRQUEZ (*vid. nota 10*) es integrador e incorpora numerosos datos desconocidos hasta ese momento de la Dra. Arroyo.

y que llegará a la Universidad de Salamanca tras obtener premio extraordinario de la Sección de Ciencias en el Grado de Bachiller (1907). Es la única en dar el paso a una formación superior antes de 1910 de todas las alumnas aquí matriculadas y lo hará en la Universidad de Salamanca por cuestiones relacionadas con unas becas de estudio<sup>12</sup>.

Definido así el periodo objeto de nuestra atención en este trabajo, esto es, el recorrido de las primeras mujeres que ingresan en un Instituto de 2ª enseñanza desde unos años que se caracterizan en primer lugar por una cierta indefinición legal; para nuestro caso desde el curso 1873-1874, hasta desembocar en una dura fase en que se intenta cortar sus oportunidades de promoción —normativa de 1882— y que incluye un reducido grupo de animosas alumnas. Un total de siete, heraldos de nuevos tiempos y modelos a seguir para las que vendrán después. Serán, ordenadas por fecha de realización de examen de ingreso, las siguientes: *Elia Pérez Alonso* (10 junio 1874), *Luisa Domingo García* (19 octubre 1874), *Esperanza González Gutiérrez* (8 septiembre 1879), *Marceliana López Tijero* (22 septiembre 1879), *Mª Jesús Linacero Maza* (21 septiembre 1880), *Emilia Valverde Emperador* (22 septiembre 1882), *Trinidad Arroyo Villaverde* (29 septiembre 1883) y *Mariana Álvarez Bollo* (30 septiembre 1884)<sup>13</sup>.

### **Proyección a los estudios universitarios de las alumnas. Palencia, un ejemplo singular**

Un elemento característico de las primeras alumnas del Instituto de Palencia —sobre todo en las primeras promociones (curso 1873-1874 a 1883-1884)— es el elevado rendimiento académico. De un total de siete matriculadas, son cuatro las que alcanzan el grado de Bachiller; tres de ellas comienzan estudios en la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid. No deja de resultar sorprendente que desde esta pequeña ciudad castellana lleguen mujeres a la Universidad antes de que lo hicieran otras procedentes de los institutos madrileños o de otras capitales de provincia de mayor población y potencialidad económica. Valga el siguiente ejemplo: *Luisa Domingo* será la primera licenciada en Medicina por Valladolid (1886), cuatro años antes que lo sea la primera titulada por la Universidad de Madrid, *Matilde Padrós*. Obtendrá el Grado en el mismo mes y día que *Dolores Leonart*, la cuarta que lo consigue en la Universidad de Barcelona y en el contexto español. Solamente las dificultades inherentes a su posicionamiento social y los obstáculos sobrevenidos impidieron que *Elia Pérez* finalizara sus estudios de Medicina en la Universidad Central hacia 1884<sup>14</sup>.

*Es sorprendente que desde esta pequeña ciudad castellana lleguen mujeres a la Universidad antes de que lo hicieran otras procedentes de otras capitales de provincia de mayor población y potencialidad económica.*

---

12 CORIA J. 2010: pp. 246-253. En una entrevista realizada por *ByN* (15-12-35) explica su traslado a Salamanca: “Vi anunciadas oposiciones a becas para estudiar Medicina en Salamanca; me presenté con una docena de muchachos y obtuve el número 1”.

13 Realiza el ingreso en el Instituto de Burgos. Tras cursar allí estudios durante los cursos 1884-1885, 1885-1886 y 1886-1887 llega al Instituto de Palencia con 22 años de edad. Su inclusión en esta lista obedece únicamente a un criterio relacionado con su acceso a la segunda enseñanza.

14 Sospecha C. FLECHA, *op. cit.* p. 110, que la no finalización de los estudios por *Elia Pérez* pudiera deberse a “retenciones” que existen en la Facultad de Medicina de Madrid. El argumento parece apoyarse en que no existe ninguna alumna más en dicha especialidad hasta 1905. Desconocemos hasta el momento otras razones, si bien en este momento manejamos otras hipótesis de trabajo, entre otras la situación económica de la alumna, huérfana de padre.

Si tomamos como referencia el periodo que se extiende desde la llegada de *Elia Pérez Alonso* (curso 1873-1874) hasta la finalización de los estudios de *Trinidad Arroyo Villaverde* en este Centro (curso 1886-1887) nos parece necesario resaltar el protagonismo de este Instituto de Palencia en los aspectos referidos a la proyección universitaria de las alumnas. De un total de 21 alumnas, cinco parten del Instituto de Barcelona; tres del de Palencia; dos del de Tarragona y de Valencia; una de los siguientes Centros: Jaén, Ourense, Valladolid, Cádiz, Lleida, Alicante, Córdoba y Madrid—S. *Isidro*.

CUADRO 1. Alumnas que acceden a estudios universitarios hasta el curso 1888-1889 desde Institutos del actual territorio español.

Alumna	Instituto/Curso acceso	Universidad/cursos acceso
Elena MASERAS	Barcelona (1871-1872)	Barcelona (1872-1873)
Dolores ALEU	Barcelona (1872-1873)	Barcelona (1874-1875)
Isabel ANDRES	Tarragona (1872-1873)	Barcelona (1877-1878)
Ana RAMONA	Barcelona (1872-1873)	Barcelona (1878-1879)
Elia PÉREZ	Palencia (1873-1874)	Valladolid (1878-1879)
Luisa DOMINGO	Palencia (1874-1875)	Valladolid (1880-1881)
Martina CASTELLS	Lérida (1874-1875)	Barcelona (1877-1878)
Teresa ANDRÉS	Barcelona (1875-1876)	Barcelona (1881-1882)
Trinidad LÓPEZ	Jaén (1878-1879)	Granada (1882-1883)
Concepción ALEIXANDRE	Valencia (1878-1879)	Valencia (1883-1884)
Clara SOLÍS	Valencia (1878-1879)	Valencia (1882-1883)
Dolores CLOSAS	Barcelona (1881-1882)	Barcelona (1886-1887)
Ángela CARRAFFA	Valladolid (1882-1883)	Valladolid (1887-1888)
Matilde PADRÓS	Madrid-S. <i>Isidro</i> (1882-1883)	Madrid (1887-1888)
Dolores MARTÍNEZ	Alicante (1883-1884)	Valencia (1888-1889)
Trinidad ARROYO	Palencia (1884-1885)	Valladolid (1888-1889)

Fuente: FLECHA C. (1996). Elaboración propia. No se consignan las alumnas de territorios coloniales, caso de La Habana.

### **Extracción social, procedencia geográfica, régimen académico y pruebas de ingreso de las alumnas del Instituto de Palencia. Apuntes acerca de su rendimiento académico**

Hemos señalado en un reciente trabajo de investigación que puede sorprender inicialmente el conocimiento de las profesiones que aportan en la documentación los padres de las alumnas (Coria J. 2010-b). Parece bastante complicado poder incluir mayoritariamente a los de estas pioneras dentro de la calificación habitual de “clases medias” y también ese mismo concepto es utilizado frecuentemente como una categoría ambivalente, poco precisa (Puelles M. 1995: p. 45). Incluso la lectura de determinadas profesiones —empleado, labrador, entre otras— necesita de una comprobación puntual

a través de otras fuentes externas al Archivo del centro. Veremos a continuación un breve resumen de las aportadas por los expedientes personales de estas alumnas del Instituto de Palencia.

**INSTITUTO DE Palencia**

EXTRACTO del EXPEDIENTE ACADÉMICO de La Señorita Elia Pérez Alonso  
 natural de Palencia de 16 años de edad.

Verificó el exámen de ingreso con la calificación de Aprobado en este Instituto el día 10 de Junio de 1876

HOJA DE ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA:

ASIGNATURAS o BACHILLERATO.	MATRICULADO en el curso de	EN EL Instituto de	SE EXAMINÓ en	CALIFICACION EN LOS EXAMENES		PREMIOS.	OBSERVACIONES.
				Ordinarios.	Extraordinarios.		
Latín y Castellano.—Primer curso.	1876 76	Palencia	Junio	Aprobado			
Latín y Castellano.—Segundo curso.	1876 76			Aprobado			
Retórica y Poesía.	1876 76			Aprobado			
Geografía.	1876 76			Aprobado			
Historia de España.	1876 76			Aprobado			
Historia Universal.	1876 76			Aprobado		obtuvo Premio	
Psicología, Lógica y Ética.	1877 78			Aprobado			
Aritmética y Álgebra.	1876 76			Aprobado			
Geometría y Trigonometría.	1876 76			Aprobado			
Física y Química.	1876 77			Aprobado			
Historia Natural.	1877 78			Aprobado			
Fisiología é Higiene.	1876 77			Aprobado			
Agricultura elemental.	1877 78			Aprobado			obtuvo distinción honorífica

Asignaturas repetidas:

CERTIFICO la exactitud de estos datos, conformes con los documentos originales que obran en la Secretaría de mi cargo.  
 Palencia, 19 de Junio de 1878  
 El Secretario del Instituto, *Marcos M. Guipuzcoa*  
 El Oficial de la Secretaría, *Enrique Indabain*

ACTA DE LOS EJERCICIOS DEL GRADO DE BACHILLER.

Verificó el PRIMER EJERCICIO en el día de la fecha, ante los Jueces que suscriben, ha obtenido la calificación de Aprobado  
 Palencia 19 de Junio de 1878.  
 El Presidente, *Marcos M. Guipuzcoa*  
 El Secretario del Tribunal, *B. Sanchez*

Repetió el PRIMER EJERCICIO ha obtenido la calificación de Aprobado  
 El Presidente, *Marcos M. Guipuzcoa*  
 El Secretario del Tribunal, *B. Sanchez*

Verificó el SEGUNDO EJERCICIO en el día de hoy, ante los Jueces que suscriben, ha obtenido la calificación de Aprobado  
 diez y nueve de Junio de 1878  
 El Presidente, *Ramon Oliva*  
 El Secretario del Tribunal, *Santiago del Palacio*

Repetió el SEGUNDO EJERCICIO ha obtenido la calificación de Aprobado  
 El Presidente, *Ramon Oliva*  
 El Secretario del Tribunal, *Santiago del Palacio*

Fig.2. Expediente de Elia Pérez Alonso.

Tampoco es la intención de los rectores de la enseñanza ni del legislador —al menos desde estos años— identificar clases medias con enseñanza media. Lo deja bien claro en los discursos de inauguración de los cursos académicos 1881-1882 y 1882-1883 D.

Inocente Chamorro, catedrático de Historia del Instituto de Palencia. Para el profesor Chamorro la instrucción pública no es patrimonio de una clase determinada y debe extenderse a todo el cuerpo social ya que es integradora y propicia el progreso social y material de la nación. Los estudios de este nivel deben contribuir no solamente a un progreso hacia la Universidad, sino también a la confirmación de una “cultura general” y procurar unas salidas profesionales que mejoren otros sectores productivos. Esta es la doctrina pedagógica que envuelve esta época y que enmarca el proceso que analizamos ahora.

*Un porcentaje significativo de las alumnas que se matriculan en el Instituto de Palencia son hijas de profesionales de la enseñanza, de comerciantes, industriales y otros profesionales.*

La familia de *Elia Pérez*, como hemos señalado reiteradamente, tenía como cabeza a un catedrático de Instituto, sin otros recursos significativos<sup>15</sup>; los padres de *Esperanza González* y de *Emilia Valverde* eran maestros de escuela; *María Jesús Linacero* era hija de un conserje del Instituto, antiguo militar. Solamente la familia de *Trinidad Arroyo* parece coincidir con ese estereotipo de “clase media”. Ciertamente es que un estudio cronológico más amplio que abarcara desde los inicios de la escolarización femenina (curso 1873-1874) hasta la inauguración del nuevo edificio del Instituto (1915) y los primeros cursos en estas instalaciones (1915-1916 y 1916-1917) arrojaría un balance algo diferente. Pero siguen siendo los profesionales de la enseñanza los que tienen un porcentaje significativo entre las alumnas que se matriculan y cursan estudios en el Instituto de Palencia. Los comerciantes, industriales y profesionales juegan también un papel esencial en este proceso (Coria J. 2010, pp. 195-199), semejante al que advertimos para el alumnado masculino.

En cuanto a la procedencia geográfica se equilibran las nacidas en un entorno urbano —un total de tres en Palencia— con el rural, cinco, y de diferentes localidades: Herrín de Campos (Valladolid), Toro (Zamora), Dueñas, Villada y Torquemada, estas últimas de la provincia de Palencia. No es un aspecto que no parezca similar al que puede ser aplicado para los alumnos varones, tal y como hemos constatado estadísticamente en otras fases del siglo XIX.

*Las alumnas naturales de Palencia eligen el régimen oficial y existe la posibilidad de cursar otros sistemas para las que viven en el entorno rural.*

Ligada a su procedencia puede aparecer el régimen de escolarización. Mientras que las alumnas naturales de Palencia eligen el régimen oficial —a veces completado con el de la enseñanza doméstica— existe la posibilidad de cursar otros sistemas para las que viven en el entorno rural (Coria J. 2010: pp. 203-205). *Esperanza González* elige la enseñanza privada, adscrita al Colegio de Paredes; *Emilia Valverde*, que en el momento de realizar el ingreso en el Instituto residía en Becerril de Campos (Palencia), es alumna de enseñanza doméstica. Sus padres, Marcial Valverde era maestro y natural de Villerías (Palencia);

---

<sup>15</sup> La alumna necesitará de una ayuda económica para iniciar sus estudios. Será la Diputación Provincial quien colabore con la familia, en una situación bastante delicada tras la muerte de D. Saturnino Pérez, catedrático de Física y Química. La *Memoria* del curso 1868-1869 muestra claramente que la viuda y cuatro hijos menores de ocho años habían quedado desamparados tras la repentina muerte del profesor, a la vuelta de unos exámenes efectuados en el colegio agregado de Carrión de los Condes. Vid. CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. 2010: pp. 295-296.

su madre, Vitoria Emperador, natural de Paredes de Nava (Palencia), era “maestra de niñas”. Nos parece evidente que la profesión de los padres era la más idónea para este modelo de instrucción. Por último, *M<sup>a</sup> Jesús Linacero*, aunque natural de Villada, reside en la capital con su familia: su padre era uno de los conserjes del Instituto<sup>16</sup>.

Un factor interesante a tener en cuenta en la escolarización en régimen oficial de estas niñas es la presencia de algún hermano que las acompañaba en la asistencia a las clases en el centro. Tenemos bastantes ejemplos, valga el caso de Benito —hermano de *Trinidad Arroyo* y compañero después en otros estudios superiores—, Maximino —para *M<sup>a</sup> Jesús Linacero* y con menor suerte en sus estudios—, o Tomás —hermano de *Luisa Domingo*— por citar algunos ejemplos significativos. En todos estos casos puede constatarse documentalmente que podía alargarse la entrada de la niña en el centro si así lo requería la edad del acompañante masculino. Para otros momentos, el sistema elegido para hombres y mujeres de la misma familia puede ser diferente: oficial para los hijos y no oficial para las hijas<sup>17</sup>.

Uno de los elementos más singulares y que expresan mejor el sentido sexista de la instrucción que esperaba a las niñas que realizaban la prueba de ingreso es el apartado correspondiente al dictado. Mientras que para los varones se pueden elegir otro modelo de frases, para las niñas son los siguientes:

*Dictados de los exámenes de ingreso de las alumnas del Instituto de Palencia (1874-1883)*

- Elia Pérez (1874): “Si el diamante es una maravilla en el mundo mineral, también lo es una niña en el académico”
- Luisa Domingo (1874): “La celebridad de las mujeres ha provenido de la virtud, como Teresa; de la ciencia, como Aspasia; de la hermosura como Cleopatra”.
- Marcelina López (1879): “La pureza es una de las cualidades más grandes del bello sexo”.
- Esperanza Gutiérrez (1879): “Si tomas por mira la virtud y te precias de hacer hechos virtuosos, no hay para qué tener envidia a los que nacieron príncipes y señores, porque la sangre se hereda, y la virtud se conquista, y virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale”.
- M<sup>a</sup> Jesús Linacero (1880): “El trabajo es la base de la riqueza y el mejor remedio contra las desgracias y amarguras de la vida.”
- Emilia Valverde (1882): “La mujer virtuosa será siempre querida de todos”.
- Trinidad Arroyo (1883): “La virtud es el adorno más agradable en la mujer”

---

<sup>16</sup> Sufrió la expulsión de su puesto tras un altercado con los profesores por alguna calificación obtenida por su hija. Vid. ÁLVAREZ M<sup>a</sup> C. (1997): p. 107.

<sup>17</sup> Nos puede servir el ejemplo de la alumna *Abilia Arroyo*. Aún residiendo en la ciudad ella es alumna de régimen no oficial; sus hermanos están adscritos al régimen oficial. Comienza sus estudios en el curso 1900-1901 (ingreso el 26 de septiembre de 1900) y los finaliza en 1904. Como otras tantas alumnas de su época estudiará Magisterio y ejercerá, más adelante, como maestra de primera enseñanza en Salamanca. CORIA J. 2010: pp. 32, 69-74.

Las frases no resisten la menor comparación con las presentadas para los alumnos. Comprobémoslo con la propuesta a Maximino Linacero, hermano de *María Jesús* y que realizó la prueba el mismo día que su hermana con idéntico tribunal: “*El trabajo es la base de la riqueza y el mejor remedio contra las desgracias y amarguras de la vida*”.

**Breves apuntes acerca del rendimiento académico de las primeras alumnas del Instituto Jorge Manrique de Palencia**

*A pesar de esta discriminación inicial, ajustada a los parámetros de pensamiento de la época, el rendimiento escolar de estas primeras alumnas es sobresaliente.*

A pesar de esta discriminación inicial, ajustada a los parámetros de pensamiento de la época, el rendimiento escolar de estas primeras alumnas es sobresaliente. Vamos a incluir a continuación unos breves resúmenes de los expedientes académicos de aquellas alumnas que finalizaron sus estudios de segunda enseñanza; aquellas que no lo hicieron así y abandonaron el Instituto por causas diferentes también pudieron demostrar unas aptitudes y esfuerzo notables.

INSTITUTO DE PALENCIA

EXTRACTO del EXPEDIENTE ACADÉMICO de D. *Luisa Domingo García*  
 natural de *Palencia* de *17* años de edad.

Verificó el estado de ingreso con la calificación de *Aprobado en el Instituto* el día *15* de *Octubre* de 18*76*

HOJA DE ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.

ASIGNATURAS o BACHILLERATO.	MATRICULADO en el curso de	EN EL Instituto de	SE EXAMINÓ en	CALIFICACION EN LOS EXÁMENES Ordinaria. Extraordinaria.	PREMIOS.	OBSERVACIONES. ...
Latín y Castellano.—Primer curso.	1876 75	<i>Palencia</i>		<i>Sobresaliente</i>		
Latín y Castellano.—Segundo curso.	1875 76			<i>Sobresaliente</i>		
Resúmenes y Poesías.	1876 77			<i>Aprobado</i>		
Geografía.	1876 77			<i>Aprobado</i>		
Historia de España.	1876 76			<i>Aprobado</i>		
Historia Universal.	1877 78			<i>Aprobado</i>		
Psicología, Lógica y Ética.	1876 77			<i>Aprobado</i>		
Aritmética y Álgebra.	1877 78			<i>Sobresaliente</i>		
Geometría y Trigonometría.	1877 78			<i>Sobresaliente</i>		
Física y Química.	1877 78			<i>Sobresaliente</i>		
Historia Natural.	1877 78			<i>Buena</i>		
Psicología Elemental.	1877 78			<i>Buena</i>		
Asignaturas elementales.	1876 77			<i>Aprobado</i>		

Asignaturas repetidas:

CERTIFICO la exactitud de estos datos, conforme con los documentos originales que obran en la Secretaría de mi cargo.  
 PALENCIA, *18* de *Octubre* de 18*76*

El Secretario del Instituto, *[Firma]* El Oficial de la Secretaría, *[Firma]*

ACTA DE LOS EJERCICIOS DEL GRADO DE BACHILLER.

Verificó el PRIMERO EXAMEN en el día de la fecha, ante los Jueces que suscriben, la siguiente calificación de *Aprobado*.  
 PALENCIA, *18* de *Octubre* de 18*76*

El Presidente, *[Firma]* El Secretario del Tribunal, *[Firma]*

Repitió el PRIMERO EXAMEN la siguiente calificación de *Aprobado* de 187

El Presidente, *[Firma]* El Secretario del Tribunal, *[Firma]*

Verificó el SEGUNDO EXAMEN en el día de hoy, ante los Jueces que suscriben, la siguiente calificación de *Aprobado*.  
 Palencia, *18* de *Octubre* de 18*76*

El Presidente, *[Firma]* El Secretario del Tribunal, *[Firma]*

Repitió el SEGUNDO EXAMEN la siguiente calificación de *Aprobado* de 187

El Presidente, *[Firma]* El Secretario del Tribunal, *[Firma]*

Fig. 3. Expediente de Luisa Domingo García

En este último apartado se encuentran *Marceliana López Tijero*: “notable” en las dos asignaturas cursadas y sobresaliente en la prueba de ingreso; *M<sup>a</sup> Jesús Linacero*, un total de dos “sobresalientes” y dos “notables”, junto a un “bueno” en el ingreso. Más tarde, *Mariana Álvarez Bollo* también obtiene un destacadísimo expediente, en parte alcanzado en el Instituto de Burgos.

CUADRO nº 2. Expediente académico de la alumna *M<sup>a</sup> Esperanza González Gutiérrez*.

Asignatura	Curso	Calificación
Latín y Castellano. Primer curso	1879-1880	Sobresaliente
Latín y Castellano. Segundo curso	1880-1881	Bueno
Retórica y Póetica	1881-1882	Sobresaliente
Geografía	1879-1880	Sobresaliente
Historia de España	1880-1881	Sobresaliente
Historia Universal	1882-1883	Sobresaliente
Psicología, Lógica y Ética	1881-1882	Sobresaliente
Aritmética y Álgebra	1879-1880	Sobresaliente
Geometría y Trigonometría	1880-1881	Sobresaliente
Física y Química	1882-1883	Sobresaliente
Historia Natural	1881-1882	Sobresaliente
Fisiología e Higiene	1882-1883	Sobresaliente
Agricultura elemental	1882-1883	Sobresaliente
PRIMER EJERCICIO GRADO BACHILLER	19-6-1883	Sobresaliente
SEGUNDO EJERCICIO GRADO BACHILLER	19-6-1883	Sobresaliente

CUADRO nº 3. Expediente académico de la alumna *Trinidad Arroyo Villaverde*.

Asignatura	Curso	Calificación
Latín y Castellano. Primer curso	1883-1884	Sobresaliente
Latín y Castellano. Segundo curso	1884-1885	Sobresaliente*
Retórica y Poética	1885-1886	Notable
Geografía	1883-1884	Notable
Historia de España	1884-1885	Sobresaliente
Historia Universal	1885-1886	Notable
Psicología, Lógica y Ética	1886-1887	Sobresaliente
Aritmética y Álgebra	1885-1886	Sobresaliente
Geometría y Trigonometría	1886-1887	Sobresaliente
Física y Química	1887-1888	Sobresaliente
Historia Natural	1887-1888	Sobresaliente
Agricultura	1887-1888	Sobresaliente
Francés. Primer curso	1884-1885	Sobresaliente
Francés. Segundo curso	1886-1887	Sobresaliente*
* Mención honorífica.		

Como acabamos de comprobar, la nota más destacada de este bloque inicial de alumnas es el de la brillantez académica. Demuestra la dedicación, capacidad y deseo

de superación de los obstáculos que su tiempo les colocó. Son un buen ejemplo que necesita de un homenaje merecido. Alguna, caso de *Trinidad Arroyo*, será recordada en nuestros días por sus actividades benéficas con los necesitados. Sus restos han sido repatriados recientemente desde su exilio mejicano y reposan actualmente, de acuerdo con su voluntad, en su ciudad natal. Su querido Instituto le ha dedicado diversas placas conmemorativas y un monumento en los aledaños de su fachada principal ■

### Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, M<sup>a</sup> C. (1997): *La Enseñanza Secundaria en Palencia durante el siglo XIX (1845-1901)*. Palencia: Publicaciones Excma. Diputación Provincial.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- COLECCIÓN DE LEYES REFERENTES A INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1890): Madrid: M. Tello.
- COLECCIÓN DE DECRETOS REFERENTES A INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1891-1895): 3 vols. Madrid: M. Tello.
- CORIA, J. (2009-a): *Del convento desamortizado al edificio de la luz (1845-1908)*. Palencia: Instituto Jorge Manrique-Junta de Castilla y León.
- (2009-b): “El Instituto Jorge Manrique de Palencia: una mirada hacia el futuro”. En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: Instituto de Enseñanza Secundaria Zorrilla-Junta de Castilla y León, pp. 101-120.
- (2010): “Las primeras alumnas del Instituto de Palencia (1873-1874 a 1916-1917)”. En *Ciclo de Conferencias. Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo*. Palencia: Instituto Jorge Manrique de Palencia- Junta de Castilla y León, pp. 173-323.
- CORIA, J. y FERNÁNDEZ, J. J. (2010): Dir. J. Coria: *Del Instituto de 2<sup>a</sup> Enseñanza al Instituto General y Técnico. Una visión histórica a través de sus documentos. Palencia (1845-1923)*. Palencia: Instituto Jorge Manrique-Junta de Castilla y León.
- CORREA FIGUEROA, A. (1996): “Las primeras alumnas en el Instituto de Segunda Enseñanza de Huelva”. En GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> N.: *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pp. 122-134.
- CRUZ RODRÍGUEZ, A. (2000): “El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación”. *Sumuntám* n<sup>o</sup> 24, pp. 9-29.
- DE JUAN, A. (1998): *La colegiación femenina. Las primeras mujeres del Colegio Oficial de Médicos de Palencia*. Palencia: Colegio Oficial de Médicos.

- FLECHA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- (1998): *Textos y Documentos sobre Educación de las Mujeres*. Sevilla: Kronos.
- GARCÍA DEL CARRIZO, G. (1989): “Aproximación a una palentina ilustre: Dra. Trinidad Arroyo”. En *Actas II Congreso de Palencia*, Vol. IV. Palencia: Publicaciones Excma. Diputación Provincial, pp. 791-801.
- GONZÁLEZ, J. A. y HERMOSO, J. L. (1999): *Jerónimo Arroyo López, arquitecto*. Palencia: La Editora del Carrión.
- HEREDIA, V. (2002): *Gaona. De Congregación de San Felipe Neri a Instituto de Enseñanza Secundaria (1739-2002)*. Málaga: Ágora.
- JAGOE, C.; BLANCO, A. y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, C. (1998): *La mujer en los discursos de género*. Barcelona: Icaria.
- LÓPEZ DE LETONA, C. (1999): *Trinidad Arroyo Villaverde y la Oftalmología española (1898)*. San Sebastián: Instituto Universitario de Oftalmología Aplicada. Excma. Diputación Provincial de Palencia.
- MÁRQUEZ ARROYO, C.: “Trinidad Arroyo de Márquez (1872-1959): primera oftalmóloga española, políglota, redactora médica y una mujer de armas tomar”. *Panace@*. Vol. XI, nº 31 (2010), pp. 101-110.  
([http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31\\_semblanzas\\_Marquez.pdf](http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31_semblanzas_Marquez.pdf))
- PRIETO, I. (2010): “Doctora Trinidad Arroyo Villaverde”. En *Ciclo de Conferencias. Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo*. Palencia: Instituto Jorge Manrique de Palencia-Junta de Castilla y León, pp. 337-352.
- PUELLES, M. (1995): “Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857)”. En VEGA GIL, L. (Coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora: Instituto Florián de Ocampo, pp. 37-61.
- SCANLON, G. (1987): “La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la Segunda República”. *Historia de la Educación* 6, pp. 193-207.

### **Breve currículum**

**Jesús I. Coria Colino** es Doctor en Historia y Catedrático de Geografía e Historia del IES *Jorge Manrique* de Palencia. Sus campos de investigación prioritarios son la Historia Medieval, Didáctica y Metodología de la Historia y, en estos últimos años, la Historia de la Educación en España, especialmente en aspectos relacionados con la instrucción pública en Palencia.

Ha publicado numerosos trabajos en los ámbitos de la didáctica y la metodología de la Historia y en el campo de la Historia Medieval y ha sido director de cursos y proyectos de investigación en ambas áreas. En el ámbito de la Historia de la Educación cabe mencionar “El Instituto Jorge Manrique de Palencia: una mirada hacia el futuro”, en *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León* (2009), *Del convento desamortizado al edificio de la luz: 1845-1908* (2009), “Las primeras alumnas del Instituto de Palencia (1873-1874 a 1916-1917)”, en *Ciclo de Conferencias. Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo* (2010) y, en colaboración con J.J. Fernández, *Del Instituto de 2ª Enseñanza al Instituto General y Técnico. Una visión histórica a través de sus documentos. Palencia 1845-1923. Vol. I* (2010). El segundo volumen está en prensa en el momento de redactar estas líneas.

## Excursión al volcán. Centenario de la erupción del Chinyero, 1909-2009

Joaquín Aguilera Klink  
Ana María García Pérez

*Catedráticos de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria*

**Sumario:** 1. Las excursiones escolares en el Instituto de Canarias. 2. No uno, sino dos volcanes. 3. Nuestro profesor Antonio Ponte, cronista del Chinyero. 4. Los profesores exploran. 5. Excursión escolar al volcán.

### Resumen

El artículo tiene su origen en la Exposición itinerante y Catálogo conmemorativos del centenario de la última erupción en la isla de Tenerife (Chinyero, 1909). Resalta la importancia que tuvo la excursión escolar en el viejo Instituto General y Técnico de Canarias en el último cuarto del S. XIX impulsada, sobre todo, por los Boletines de la Institución Libre de Enseñanza. Y, desde la primera década del S. XX, estimulados por las habituales visitas escolares de colegios de Alemania y Suiza, que llegaban buscando el contacto y conocimiento de la Naturaleza Canaria. En noviembre de 1909 nuestros profesores, encabezados por el director Adolfo Cabrera Pinto —fieles a su ideario— pusieron todo su empeño y vencieron dificultades para ascender con sus alumnos, contemplando el volcán en erupción. Aportando, además, los principales testimonios y documentos sobre el Chinyero.

**Palabras clave:** erupción del Chinyero, Instituto General y Técnico de Canarias, Adolfo Cabrera Pinto, Institución Libre de Enseñanza.

### Abstract

This article originates from the travelling exhibition and catalogue commemorating the centenary of the last eruption on the island of Tenerife (Chinyero, 1909). It highlights the importance that school trips had in the old *Instituto General y Técnico* in the Canary Islands in the last quarter of the nineteenth century promoted mainly by the Boletines of the *Institución Libre de Enseñanza*. From the first decade of the twentieth century, these school trips were stimulated by regular visits from schools in Germany and Switzerland, which came looking for contact and knowledge of Nature in the Canary Islands. In

November 1909, our teachers, led by the headmaster Adolfo Cabrera Pinto, faithful to their ideas, did their best and overcame difficulties to climb with their students and watch the volcano erupting. They have also provided the main testimonies and documents about the Chinyero.

**Keywords:** Chinyero eruption, *Instituto General y Técnico* in the Canary Islands, Adolfo Cabrera Pinto, *Institución Libre de Enseñanza*.

Había vivido diez años del nuevo siglo -XX- [...] empecé a mirar a nuestra Europa con alegría renovada, más sabia [...] las personas se hicieron más bellas y sanas gracias al deporte, a una mejor alimentación, a la jornada laboral más corta y a un contacto más íntimo con la naturaleza [...]. Y los montes, los lagos y el mar ya no eran tan lejanos como antes [...]. Todos los jóvenes, entrenados en toda suerte de deportes, salían a caminar, escalar y luchar. La gente tenía otro coraje, una audacia nueva que la hacía más temeraria en las excursiones, menos miedosa y prudente en la vida.

Stefan Zweig: *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*.

La erupción del Chinyero que tuvo lugar en la Isla de Tenerife (Canarias) cien años atrás, del 18 al 27 de Noviembre de 1909, habría sido, por sí misma, motivo sobrado para una exposición. Pero si añadimos que profesores y alumnos del Instituto de Canarias (hoy *Cabrera Pinto*) de La Laguna llevaron a cabo una ascensión para contemplarla, nos encontramos además con el sueño de cualquier docente de Geografía o de Ciencias Naturales: la excursión al volcán en erupción.

Fue la razón, y esperamos que también la emoción, de esta muestra<sup>1</sup> con la que buscábamos seguir promoviendo el montañismo y las excursiones escolares en los institutos, como las que en nuestro centro se han realizado a iniciativa de algunos profesores en las últimas décadas. En la Exposición<sup>2</sup> y Catálogo pretendíamos, además, reflejar la situación del volcán cien años después y para ello tuvimos la colaboración del Museo de la Naturaleza y el Hombre, con su Director, el biólogo Lázaro Sánchez-Pinto que investigó la escasa colonización de las lavas estériles, y de Sergio Socorro que nos proporcionó extraordinarias fotografías; de la profesora de la Universidad de La Laguna, Matilde Arnay, que había estudiado el entorno arqueológico del Chinyero; de la vulcanóloga Carmen Solana; del ITER (Instituto Tinerfeño de Energías Renovables) y del geólogo Juan Coello que nos enseñaron los procesos y alertaron de los riesgos ante una erupción; del médico Guillermo Burillo y del enfermero Juan Ignacio Herranz que analizaron y difundieron el protocolo de actuación sanitaria en tales casos. Estos

---

1 Exposición itinerante: Instituto de Canarias de la Laguna, Convento de Santo Domingo y Hotel Tigaiga del Puerto de la Cruz.

2 Agradecemos la colaboración de nuestros compañeros Teresita Bonilla, Isabel Régulo, David Sosa, Santiago González Benítez y Santiago Orduña.

últimos, antiguos alumnos de bachillerato, se iniciaron en el montañismo con nosotros. Enrique Pérez Alegría, del Colectivo Arguayo, se ocupó de la religiosidad popular. Otro ex alumno, hoy periodista, Sergio Negrín, realizó un magnífico documental sobre la erupción, en el que participamos. En octubre-noviembre de 1971, siendo jóvenes universitarios y montañeros, tuvimos el privilegio de contemplar la erupción del volcán Teneguía en Fuencaliente, isla de La Palma. Quizá aquella vivencia fuera el punto de arranque de esta iniciativa.

### Las excursiones escolares en el Instituto de Canarias

Tras el impulso científico y viajero de la Ilustración (estudia y da a conocer en Europa la excepcionalidad de Canarias) era cuestión de tiempo que la pedagogía moderna, de la segunda mitad del S. XIX y principios del XX, se sumara a los métodos de observación directa de los fenómenos de la naturaleza. La excursión escolar aparecía ya como un recurso fundamental para el aprendizaje científico y artístico, facilitando de este modo la unión del conocimiento racional y el emocional. En parecidos términos se expresaban movimientos pedagógicos de entonces como la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, a cuyo Boletín estaba suscrito nuestro centro:

*La excursión escolar aparecía ya como un recurso fundamental para el aprendizaje científico y artístico, facilitando de este modo la unión del conocimiento racional y el emocional.*

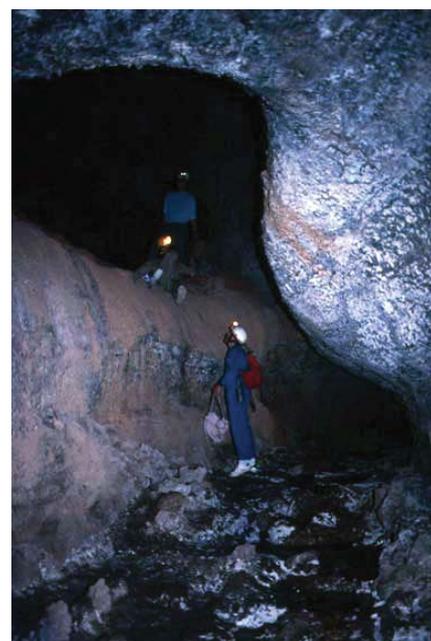


Foto1. Alumnos en el tubo volcánico de San Marcos. Icod de los Vinos.

Las excursiones escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución. Lo que en ella se aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que solo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; [...] con el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y la aventura inesperadas; [...] el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. (1876).

Encontramos que estos principios beben en fuentes *roussonianas*, como las del pedagogo suizo Pestolazzi o las del anarquista y geógrafo Elíseo Reclus, cuya *Novísima Geografía* (en la biblioteca de nuestro instituto) quizá fuese regalada por su traductor al español, el escritor Blasco Ibáñez, que nos visitó en el curso 1908-1909.

[...] hay que saber hacer elevadas y firmes las almas de los niños, no solo contra las desgracias posibles, sino también, y más aún, contra las facilidades de la vida. En esta capital labor de la educación de los hijos, y por consiguiente de la humanidad futura, la montaña tiene que representar un papel importante. La verdadera escuela debe ser la naturaleza libre con sus hermosos paisajes para contemplarlos, con sus leyes para estudiarlas, pero también con sus obstáculos para vencerlos. No se educan hombres animosos... en salas estrechas con ventanas enrejadas. Déseles, al contrario, la alegría de bañarse en los lagos y en los torrentes de la montaña, hágaseles pasear por los ventisqueros... lléveselos a escalar las elevadas cumbres<sup>3</sup>.



Foto 2: Amanecer en el pico Teide, excursión de alumnos.

El primero de ellos será citado por Agustín Cabrera Díaz, catedrático de Historia Natural, y es evidente que debieron calar en nuestros profesores pues lo manifiestan en las *Memorias*, que debían publicarse y difundirse en noviembre, o cada vez que necesitan justificar el gasto de una excursión:

[...] lo consignamos en esta Memoria, para que puedan apreciarse mejor los beneficios de las excursiones escolares, con tan buen acuerdo establecidas en el Instituto de Canarias [...] sin enseñanza no habrá patria ni suelo donde edificar nada sólido y duradero [...] En la austera misión de la enseñanza estriban el bienestar y la prosperidad de la Patria.

*La Memoria del curso 1909-10, suscrita por Cabrera Díaz, está impregnada del regeneracionismo de Joaquín Costa.*

Lo afirma Cabrera Díaz en la *Memoria* del curso 1909-10, también impregnada del regeneracionismo de Joaquín Costa. Precisamente algunas ideas de este intelectual, que fustigaba al caciquismo a inicios de siglo, serán el fundamento de la conferencia que

---

<sup>3</sup> Elíseo Reclus: *La Montaña*, 1873.

impartió Adolfo Cabrera Pinto en el curso 1915-16 titulada *Misión social y docente* del Instituto de Canarias, en la que también recurre a Pi y Margall:

Nos avergüenza el estado de la Instrucción pública en España cuando vemos la indiferencia de muchos hombres de Estado por generalizarla [...] los acaudalados abren la bolsa mejor para construir plazas de toros que para erigir escuelas.

De alguna manera la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia se suma a los influjos progresistas que pudo haber en nuestro Instituto, pues libros escolares editados por ella como los de Ciencias Naturales del darwinista Odón de Buen (catedrático en las universidades de Barcelona y Madrid) oceanógrafo y amante de la Geografía, permanecen en nuestra biblioteca. Nos dice este profesor un mes antes de la erupción del Chinyero en la solemne apertura de curso de la Universidad de Barcelona:

Yo fío mucho en las excursiones escolares; más de veinte años de éxitos continuados justifican mi fe en ellas.

¿Cómo ha de inculcar el profesor la idea exacta de lo que es una erupción volcánica con solo sus explicaciones? ¡Y qué fácil es dar de ello idea a los alumnos junto al Vesubio o al Etna! Son además estas impresiones las que nunca se borran.

¡Y qué diferencia de atención! ¡Qué difícil es mantenerla en la cátedra y qué fácil en el campo!

No se habrá borrado seguramente de la memoria de un solo de los alumnos que concurrieron conmigo a la memorable excursión al Vesubio, el grandioso espectáculo de aquel volcán en erupción<sup>4</sup>.

¿Llegarían a conocer este discurso los profesores del Instituto de Canarias? En cualquier caso estamos convencidos de que un hombre *de la situación* como Adolfo Cabrera Pinto, catedrático de Geografía e Historia y director del centro, en queja recurrente —aunque institucional— por la escasez de presupuesto que impide iniciar reformas o limita las clases prácticas y las salidas de los alumnos, compartía buena parte de los postulados que hemos ido citando.

*Las excursiones escolares formaban parte del programa anual y eran destinadas sobre todo a los alumnos internos. La falta de recursos hacía que en su mayoría se tratara de “paseos más higiénicos que pedagógicos”.*

Las excursiones escolares formaban parte del programa anual y eran destinadas sobre todo a los alumnos internos. La falta de recursos hacía que en su mayoría se tratara de *paseos más higiénicos que pedagógicos*. Eran habituales los recorridos por los alrededores de La Laguna, la Vega o el monte de Las Mercedes. De periodicidad anual, siendo Cabrera Pinto director, era la bajada en el tranvía —circa 1907— a Santa Cruz asistiendo a la jura de bandera de los reclutas, cumplimentando al Gobernador civil y Capitán General. Se acudía a la iglesia de la Concepción para ver las banderas tomadas

---

<sup>4</sup> Odón de Buen: “La Enseñanza de la Geografía en España. Fragmento de la apertura de curso académico de 1909-1910 ante el Claustro de la Universidad de Barcelona”. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*.

a Nelson durante el ataque repelido por milicianos tinerfeños en 1797. Agustín Cabrera, el catedrático de Historia Natural, calificaba —con ironía— este itinerario como *patriótico-pedagógico*. Recorrían el Museo municipal, la fábrica de luz y la Escuela de Comercio, donde se almorzaba. Es de destacar la excursión realizada a Acentejo, a la ermita de S. Antonio, durante el curso 1908-09 para colocar una placa, que allí sigue, de homenaje a los héroes de ambos bandos durante la conquista de Tenerife, y que lleva la inscripción:

1494-1909  
A LOS HÉROES DE ACENTEJO  
EL INSTITUTO DE CANARIAS

Pero sin duda, ascender al Chinyero con casi un centenar de alumnos y presenciar la erupción resultó la más valerosa iniciativa del Instituto General y Técnico de Canarias.

### **No uno, sino dos volcanes**

La erupción del Chinyero fue precedida de otra erupción, política, que afectó a la isla de Tenerife y a nuestro Instituto: el Decreto publicado por el Gobierno del liberal Segismundo Moret con la intención de descentralizar la administración en las Islas. La posibilidad de alternancia de la capitalidad entre Las Palmas y Santa Cruz —esta era la capital de la Provincia de Canarias— e incluso la de la división provincial, sublevó al tinerfeñismo, que había dado lugar ya en la primavera de 1908 a una coalición política, la *Unión Patriótica*<sup>5</sup>, que aglutinó a los partidos dinásticos —Liberal y Conservador— y republicanos, convirtiendo en *causa* la lucha contra el Decreto. Veían tras él la mano del poderoso político grancanario León y Castillo. De manera que la burguesía tinerfeña, además de ejercer presión en Madrid, organizó protestas y marchas hasta nuestra capital provincial. Y ocurrió que, mientras los alumnos internos —en su mayoría de otras Islas— asistían a las aulas, los externos —tinerfeños— movilizados por sus padres, acudieron a Santa Cruz faltando a clase los días 17 y 18 de noviembre, enviando su propio telegrama de protesta al presidente del Consejo de Ministros Sr. Moret, en parecidos términos:

[...] descentralización por virtud de la cual se quebranta la unidad del régimen provincial en el Archipiélago Canario, con grave perjuicio de la capitalidad y de todo el grupo de occidente [...] poniendo en peligro nuestra hegemonía.

ABC Madrid, 18-11-09.

Nuestro director comunicó al Ministerio su preocupación por la irregularidad escolar sin entrar en la causa de la *fuga*.

La erupción comenzó, precisamente, ese 18 de noviembre de 1909 a las 14,30 aproximadamente y fue precedida de un año de temblores que provocaban la inquietud

---

<sup>5</sup> Antonio de Ponte y Cologan: *Volcán Chinyero. Memoria histórico-descriptiva de esta erupción*. Edición y estudio introductorio: Carmen Romero, Esther Beltrán y Juan Tous, Santiago del Teide, 2009.

*Por unos días ambos volcanes, el físico y el político, conviven en las primeras páginas de la prensa del Archipiélago, si bien el segundo ocupa mucho mayor espacio que el primero.*

y el desasosiego en la población. ¿Vendría, sin embargo, el volcán en ayuda del lobby tinerfeño en Madrid? Durante un tiempo será llamado en algunos periódicos el *volcán del Decreto*, y por unos días ambos volcanes, el físico y el político, conviven en las primeras páginas de la prensa del Archipiélago, si bien el segundo ocupa mucho mayor espacio que el primero. Al fin, el decreto Moret será anulado a comienzos de diciembre para desolación de la burguesía de Las Palmas. El martes 7 de diciembre en *ABC* “Un canario”, con probabilidad Pérez Galdós, dice:

Con esto ha venido un silencio fatídico y no la paz. Surgirá de nuevo el problema; el interés dañado y la ilusión desvanecida de un pueblo, con cuyas aspiraciones se quiere jugar, protestarán con verdadera energía y sobrevendrá un peligro real [...] el señor Moret ha enseñado que sus determinaciones ceden ante la amenaza.

### **Nuestro profesor Antonio Ponte, cronista del Chinyero**

La noticia del volcán sorprende a nuestro profesor auxiliar de Ciencias Naturales y farmacéutico, Antonio Ponte y Cologan, en Santa Cruz, departiendo con el Gobernador Civil Sr. Luengo. Este le encarga que, a su regreso a Garachico, le diera noticias del episodio. Y lo hará ascendiendo la madrugada del día 19 con alimentos y palomas mensajeras mediante las que da cuenta de la evolución del volcán. Allí permaneció los nueve días que duró la erupción: “*Confirmando todo lo visto y observado por ti. Lava aún circunscrita Llano Asnos, Montaña en erupción Chinyero y no Flores como se dice. Sin peligro inmediato esos pueblos*”. *Estén tranquilos*. Este es el texto que envié con la primera paloma a casa de su hermano en Garachico, quien se había acercado la tarde anterior hasta la vista del volcán. Desde la Villa, los mensajes se enviaban por telégrafo a Santa Cruz informando al gobernador y publicándose al día siguiente en los periódicos locales. Antonio Ponte nos legó, junto a su valor cívico, una *Memoria Histórico Descriptiva* de la erupción en la que muestra su entusiasmo por la Naturaleza y la ciencia, publicada en 1911 y reeditada en 2009. También nuestro bibliotecario Ramón Ascanio y León ascendió con unos amigos dejándonos un relato literario de sus impresiones.

*Antonio Ponte nos legó, junto a su valor cívico, una Memoria Histórico Descriptiva de la erupción en la que muestra su entusiasmo por la Naturaleza y la ciencia, publicada en 1911 y reeditada en 2009.*

### **Los profesores exploran**

El sábado 20 de noviembre a mediodía, acabadas las clases, los catedráticos Adolfo Cabrera Pinto, de Geografía e Historia y director, José Font y Bosch de Física y Química, Agustín Cabrera Díaz<sup>6</sup> de Historia Natural y su hermano Anatael, profesor de Gimnasia y médico forense se dirigen al Chinyero y así lo comunica el director por telegrama al Ministerio según consta en el libro de *Minutas*.

---

<sup>6</sup> Antiguo alumno del geólogo Lucas Fernández Navarro, a quien acompañará más tarde en su estudio del volcán.

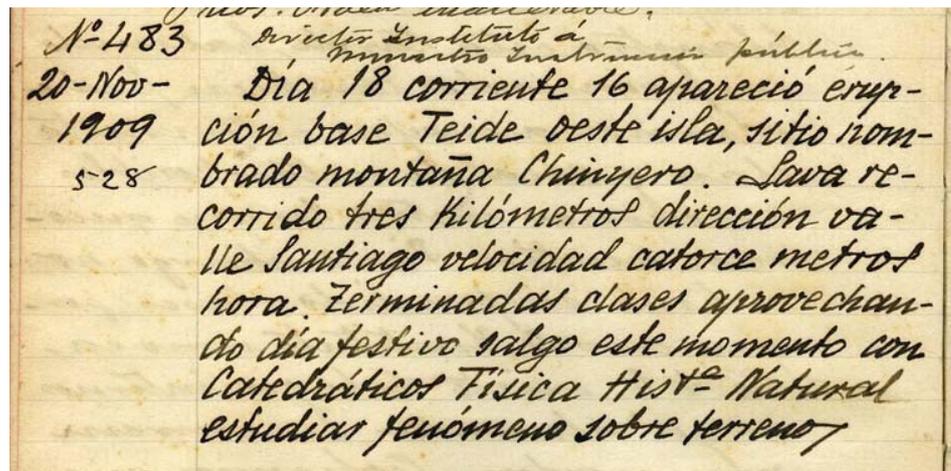


Foto 3: Minutas, Archivo del Instituto de Canarias Cabrera Pinto.

Observan un volcán de tipo estromboliano con varias bocas —una más se había abierto la noche anterior— y con “la lava que descendía ya por su costado derecho, siguiendo el centro de un barranco de rápida pendiente con una extraordinaria velocidad; pues había recorrido en la noche cerca de un kilómetro, en dirección a la Hoya de Bilma”, nos cuenta Ponte. Pese a ello dominaban las coladas más tarde llamadas tipo Aa —el malpaís—. El Chinyero, además, podía verse desde otros viejos edificios volcánicos que servían de mirador. Había donde elegir para contemplarlo con cierta seguridad: Montaña de Las Flores, Abeque, Poleos... A su regreso no les cabe ninguna duda de que los alumnos “no pueden ni deben perderse ese soberbio espectáculo de la Naturaleza”.

Ya en La Laguna, Cabrera Pinto y su joven colega y amigo Cabrera Díaz necesitan tomar decisiones con rapidez. Nuestro director deberá primero sortear el catastrofismo de cierta prensa, ignorando la avalancha de telegramas que le envían los padres de alumnos del Colegio de Internos:

[...] alarmados cada vez más con los fantásticos relatos del suceso a fin de que autorizara la vuelta a sus hogares de los alumnos internos, que constituyen el núcleo más importante de la matrícula oficial, lo que hubiera traído como medida inexcusable la clausura temporal de este Centro; mientras que del extranjero se anunciaba que vendrían excursiones escolares procedentes de Alemania y Suiza<sup>7</sup>.

*Comenzaban a ser habituales las excursiones de escolares europeos a las Islas Canarias, entre ellas destacan los expedicionarios del Politécnico de Zurich compuestas por profesores y alumnos suizos y alemanes.*

En efecto, comenzaban a ser habituales las excursiones de escolares europeos a las Islas Canarias. El intenso comercio con Europa facilitaba la llegada de animosos profesores y aventajados alumnos a los que no parece afectar una travesía, en ocasiones, de 10 días de navegación. Así nos lo cuentan los expedicionarios del Politécnico de Zurich (1908) compuesto por profesores y alumnos suizos y alemanes, en su recorrido por Tenerife. Son evidentes las lecturas científicas de aquellos maestros: el paso de Humboldt por nuestra Isla rumbo a las *Regiones Equinociales*, la *Descripción física*

<sup>7</sup> Memoria del curso 1909/10. Telegrama enviado por Adolfo Cabrera Pinto al Ministerio de Instrucción pública, Archivo del Instituto.

de las Islas Canarias de Leopold von Buch, con probabilidad *Una ascensión al Pico de Tenerife* de Ernst Haeckel, etc., pues marcan sus itinerarios entre nosotros. Solían incluir la visita a nuestro centro, ansioso de contactos exteriores. Aquel curso cosmopolita de 1908-09 coincidieron en el tiempo con otra expedición de escolares de Hamburgo que extendieron su visita a Gran Canaria. En tales circunstancias —un año después— y comprobada cierta seguridad en el entorno del volcán ¿podía el director mandar a los chicos a casa? Adolfo Cabrera Pinto responde en telegrama al Ministerio:

No podía ni debía este Instituto, el primer Centro de enseñanza de Canarias, permanecer indiferente ante ese movimiento de la opinión culta [...]lo exigía no ya el interés didáctico sino el propio decoro nacional.

Faltaba costear la excursión y lo hará mediante el presupuesto del Internado —al fin y al cabo son los retoños de las élites insulares quienes se alojan en él y componen el grueso de la expedición— aunque también asistan a la misma alumnos externos. Para ello, como director a su vez del Colegio de Internos, publica un decreto.

### Excursión escolar al volcán

Fue descartada la vía marítima hasta el muelle de San Marcos en Icod de los Vinos, que utilizaran el día 19 la Cruz Roja, recién creada en la Isla, y el periodista Leoncio Rodríguez.



Foto 4: Alumnos y profesores antes de subir al Chinyero; plaza de la Pila o de la Constitución, Icod 1909.

*Al anochecer del 24 de noviembre, los alumnos, profesores, regentes del colegio y empleados se van acomodando en 19 taxis. En Icod se suman a la expedición los alumnos que vienen de los Realejos.*

Así, al anochecer del 24 de noviembre, delante del Colegio de Internos (hoy Hotel Agüere) y a lo largo de la calle Carrera, forman los 19 taxis contratados que cargan provisiones suministradas por el internado. Se van acomodando alumnos —de uniforme— profesores, regentes del Colegio y empleados. En el primer vehículo, sentado junto al *chauffeur* viaja

D. Adolfo con abrigo y sombrero, pues espera un fresco y largo viaje. Al fin la caravana parte a las 9 de la noche, despedida por un pelotón de curiosos y familiares de alumnos externos. Tras un descanso para cenar caliente amanecerán en Icod. Allí se encuentran con los alumnos que, cabalgando desde la madrugada, vienen de Los Realejos en tres caballos por el camino real de Icod el Alto y La Guancha. Tras el desayuno se fotografían en la Plaza de la Constitución o de la Pila.

Y de inmediato, toman las caballerías que aparecen al fondo de la imagen, ascendiendo por La Vega y luego probablemente a pie desde Montaña de Las Flores —pues las bestias comenzaban a espantarse— bordeando el Chinyero, que fotografían. Sus autores fueron los profesores de Caligrafía y Dibujo, Manrique y La Guardia y lo hacen al llegar y al regreso, las dos veces desde el mismo punto de vista: el Pino de Chasna, un soberbio ejemplar que indicaba el camino a Vilaflor, para mostrar en

la primera el estado de la erupción en el momento de subir [...] y la segunda, obtenida a última hora, indica ya la decadencia del fenómeno, que se extinguió por completo el 27.



Foto 5: La erupción 25 de noviembre de 1909, autores los profesores Manrique y La Guardia.

La llegada de la expedición fue observada por Antonio Ponte desde la Montaña de Abeque, el lugar más elevado y con mayor perspectiva, pues el flujo de la colada se había interrumpido en el llano —convertido en lago— de los Asnos, frente al Chinyero y esperaba que

aquella inmensa balsa de elemento rojo acumulado durante unas treinta horas y circundado por grandes bloques que [...] le obstruían el paso, tenía que desbordarse por alguna parte.



Foto 6: El Chinyero hoy. Foto J. Aguilera.

*El tremendo y oportuno reboso se produjo ante los ojos de los expedicionarios cuando llegaban al observatorio natural de Montaña Poleos.*

El tremendo y oportuno reboso se produjo ante los ojos de los expedicionarios cuando llegaban al observatorio natural de Montaña Poleos. Por fin, nos cuenta Antonio Ponte, a la vista del cráter, explosiones y coladas “—fenómeno tan grandioso— el Claustro de Profesores y alumnos internos, en número de 87 acudían allí a rendir homenaje a la Naturaleza”. Pero, cuatro kilómetros abajo los frentes de colada amenazan a los vecinos de Santiago, Las Manchas y Tamaimo, que atemorizados, han abierto los corrales al ganado y huido hasta Puerto Santiago o a la Degollada de Cherfe y Casas de Araza, a salvo pero sin perder de vista sus moradas. Algunos adultos regresan “[...] al Señor crucificado de la Iglesia de este Valle lo sacaron a la calle y hasta el volcán lo han llevado”, plantándose ante los escobones que ya arden. Y acude Tamaimo rogando la intercesión de Santa Ana que llevan en andas; mientras las gentes de El Tanque sacaban en rogativa a San José. La fe popular es promovida por el joven párroco José Sitjar. La excursión al Chinyero fue un éxito. Regresaron sin percance

alguno, y tal experiencia permaneció para siempre en su memoria, como nos cuenta uno de aquellos alumnos a través del relato de su hijo<sup>8</sup>:

Cuando [...] las caballerías iniciaron el ascenso, caía sobre nuestras cabezas una oscura y sucia lluvia de ceniza que, además, convertía el día en noche cerrada si no hubiera sido por una sucesión de resplandores vivísimos [...]. En estas condiciones, y a duras penas, llegamos a las proximidades del Chinyero, el epicentro del fenómeno, donde todo lo que habíamos visto y oído se multiplicaba. Enormes peñascos, grandes como casas, volaban por los aires a gran altura [...] y los ríos de lava corrían ladera abajo, quemando árboles y arrasando cuanto encontraban a su paso ■



Foto 7: Excursión del Centenario al volcán Chinyero con alumnos de Geografía, de segundo de bachillerato. Plaza de la Pila, Icod, 25 nov. 2009.

---

8 Machado, L.: *A orillas de La Laguna*. Ayuntamiento de La Laguna, 1998.

### **Breve currículum**

**Joaquín Aguilera Klink** es Licenciado en Filosofía y Letras, Sección Geografía e Historia por la Universidad de La Laguna, Tenerife. Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria, ha sido miembro de la Comisión Técnica del Instituto de Canarias *Cabrera Pinto* de La Laguna y monitor de Montañismo. Ha participado en Proyectos de Educación Ambiental y Contenidos Canarios y en un intercambio de alumnos (*Proyecto Europeo Lingua*) relacionado con la Historia Local. Ha publicado artículos y materiales curriculares relacionados con el uso didáctico del patrimonio histórico-artístico del Instituto. Comisario de la Exposición itinerante: *Excursión al volcán. Centenario de la erupción del Chinyero, 1909-2009* —y su Catálogo— e impartido charlas divulgativas sobre la misma. Es miembro del Instituto de Estudios Hispánicos y del Grupo Montañero de Tenerife.

**Ana María García Pérez** es Licenciada en Filosofía y Letras, Sección Geografía e Historia por la Universidad de La Laguna, Tenerife. Catedrática de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria, ha sido miembro de la Comisión Técnica del Instituto de Canarias *Cabrera Pinto* de La Laguna. Ha coordinado Proyectos de Educación Ambiental y Contenidos Canarios y dos Intercambio de alumnos (*Proyecto Europeo Lingua*) relacionados con la Historia Local. Ha impartido cursos y publicado artículos y materiales curriculares relacionados con el uso didáctico del patrimonio histórico-artístico del Instituto. Comisaria de Exposiciones temporales itinerantes —y su Catálogo— a partir de sus fondos museísticos. Es miembro de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife.



## **Mi precioso y veterano Instituto *Aguilar y Eslava***

**Carmen Calvo Poyato**

*Exministra de Cultura y Diputada Socialista*

### **Resumen**

El artículo pretende ser una recopilación de recuerdos y vivencias de una alumna del Instituto histórico de Cabra *Aguilar y Eslava*. Relata los días de estudio en sus aulas y el encuentro emotivo con sus compañeras y compañeros después de 35 años y rinde homenaje a los profesores que les ayudaron a ver y a crecer.

**Palabras clave:** Instituto *Aguilar y Eslava*, compañeros, profesores.

### **Abstract**

The article is a collection of memories and experiences of a student in the historical *Aguilar y Eslava* secondary school in Cabra. The author tells about her days of study in its classrooms and the emotional meeting with her classmates after 35 years and she pays tribute to those teachers who helped them to see and grow.

**Keywords:** *Aguilar y Eslava* secondary school, classmates, teachers.

Algunos filósofos y psiquiatras afirman que recordar es imposible, porque lo que en realidad hacemos los humanos es inventarnos el pasado. Cada día, a medida que avanza mi vida, estoy más de acuerdo con semejante afirmación sobre el tiempo y la memoria. Así, los recuerdos a los que aquí y ahora voy a dar repaso, no son la realidad de lo que me ocurrió cuando era una adolescente, sino lo que yo he hecho con ellos pasada la vida y recordando.

Llegué al Instituto —al único en aquel momento en Cabra— con diez años desde el Colegio de monjas Escolapias, así que dicha llegada significó para mí la libertad, en

cierto modo, en especial porque físicamente se podía salir y entrar del Centro, no sentías ninguna presión carcelera y, además de todo esto, porque en las mismas aulas te sentabas con compañeros, es decir, con el otro sexo. Mi colegio de la infancia nos dividía y mi clase era solo de niñas, así que ambas cosas significaron una tremenda novedad en mi vida.

*Nuestro Instituto es “especial”, tiene historia, es bello, y se cuentan muchas cosas de los que han pasado por él a lo largo de los siglos. Siempre me han gustado los lugares con olor y sabor de tiempo.*

Desde el primer momento, siendo de Cabra, en tu casa y en el ambiente general del pueblo, ya sabes que nuestro Instituto es “especial”, tiene historia, es bello, y se cuentan muchas cosas de los que han pasado por él a lo largo de los siglos. Todo ello, cuando eres pequeña, te embarga, y a mí en particular me gustaba mucho, siempre me han gustado los lugares con olor y sabor de tiempo. Comprendes también pronto que allí contraes las obligaciones de la libertad, puesto que podías faltar a clase, y tenías unas nuevas situaciones que en mi nido infantil de monjas no habían existido. Por todo ello, mi mejor y al mismo tiempo aterrador recuerdo es el de depender de mi propia rectitud, y saber que mucho de lo que ocurriera conmigo y mis resultados académicos eran mi reto personal. Pero en cualquier caso, qué grande y majestuoso me parecía todo el edificio y los lugares que lo rodeaban, como el Parque de Cabra, y qué pequeña me veía yo.

Por las mañanas, como supongo era costumbre del sistema educativo en la época en todos sitios —año 1968—, formábamos en filas silenciosas, todos los cursos juntos, para arrancar el día. En esos minutos iniciales, que ahora pienso eran muy importantes, a nuestro alrededor había maravillosas copias de cuadros de nuestro Museo de El Prado. Dicho de otro modo, allí estaba yo con mi uniforme —falda gris y chaqueta azul marino—, pasando frío en el patio que llamamos de cristales, y mirando fijamente un Goya. Justo casi donde ahora hay una placa de mármol con mi nombre ¡qué cosas tiene la vida! No me gustan los recordatorios materiales de mi paso por los cargos y la vida, salvo este, porque de algún modo estar allí en esa placa exorciza para siempre los malos tragos que en ese lugar también pasé. Y por ser este espacio tan importante en mi vida, a veces fantaseo con que en el Instituto se queda mi nombre como un fantasma para siempre, y pienso... igual que yo me preguntaba quiénes eran los de aquellas placas que ya había en aquellas paredes —todos hombres, por cierto—, algún día lejano del futuro, cuando todo sea de color sepia —con permiso de lo virtual—, habrá otra niña mirando y diciendo: “¿quién es esta tía?”.

*Los institutos son tan importantes en nuestras vidas, por la edad en la que los vivimos y por la impronta que dejan en nuestros discos duros intelectuales y emocionales, que de alguna manera en ese lugar te quedas para siempre.*

Esta idea me gusta, porque los institutos son tan importantes en nuestras vidas, por la edad en la que los vivimos y por la impronta que dejan para siempre en nuestros discos duros intelectuales y emocionales, que de alguna manera en ese lugar te quedas para siempre, por mucho tiempo que vivas, y por muchos lugares a los que la vida te lleve.

Repaso mis aulas, las aulas de mi Instituto, ¡qué privilegio!, la de Geografía con los mapas en relieve de yeso era espectacular. De tanto como los tocábamos, al Mulhacén

y a los Pirineos les habíamos acortado unos cuantos miles de metros. El esqueleto de la clase de Ciencias se llamaba Pepe, y le habíamos perdido tanto el respeto a esta evidencia de la muerte que son los huesos, que formaba parte de nuestro paisaje y de nuestras bromas. Recuerdo las vitrinas de la clase de Ciencias Naturales con sus animales disecados, era vivir en un Museo sin saberlo. Así por ejemplo, a lo largo de un curso, desde tu pupitre, te tocaba pasar el año al lado de una cabra con dos cabezas disecada, y claro, en tantas horas juntas, la cabra se convertía en tu colega.

*A pesar de que no fui mala alumna, nunca me gustó ir a clase, prefería aprender sin obligaciones, y por ello ahora pienso que allí adiestré mi sentido de la paciencia y de la responsabilidad.*

Creo que he tenido mucha suerte con un Instituto así, en mi vida y en mis recuerdos, por ello quiero mucho a esta etapa de mi existencia. Sin embargo, a pesar de que no fui mala alumna, nunca me gustó ir a clase, prefería aprender sin obligaciones, y por ello ahora pienso que allí adiestré mi sentido de la paciencia y de la responsabilidad. Finalmente, he borrado todos los recuerdos que no me gustan, y con enorme gratitud a mi Instituto, a mi pueblo, a los profesores y a la vida, ahora me gusta mucho visitarlo.

No soy de las que piensan que cualquier tiempo pasado fue necesariamente mejor, lo que ocurre en mi opinión es que somos dueños de nuestro trozo de tiempo, y cada cual lo formatea como quiere.

Recientemente he tenido oportunidad de hacer comprobaciones de estos recuerdos, y de las emociones que conllevan, cuando después de 35 años los compañeros de aquellos años decidimos volver a encontrarnos. Así que nos dimos cita el año pasado. Fue una idea felicísima, que creo se está convirtiendo en costumbre en nuestro país, ¡qué experimento!. Éramos los de ahora y los de antes al mismo tiempo, algunos apenas podíamos reconocernos en nuestros físicos actuales, pero en pocos minutos salía el chico o la chica que fuimos. No era una reunión de nosotros los que somos ahora, sino de los que fuimos antes con los cuerpos actuales. Tímidos y contentos, aparecían rápidamente los afectos entre nosotros, y nos dimos un tute de bailar tremendo. Aquel día todos viajamos en el tiempo con la máquina de la amistad. Yo adivinaba muchas cosas en cada uno —tal vez acertadas o erróneas— del camino de sus vidas, pero algo era una verdad incontestable: aquellas edades en nuestro Instituto, todos juntos, nos habían sellado para siempre como grupo. En un momento llegué a pensar que éramos los mismos, que tanto no se cambia por muchas muescas que la vida taladre. A este encuentro fuimos solos —sin parejas—, ¿de quién sería esta idea? No lo sé, fue muy buena, porque volvimos momentáneamente a la situación de origen. Los profesores que tanto nos hicieron sufrir fueron perdonados en ese día, los que nos ayudaron a ver y crecer, recordados con generosidad. Y pienso que todos pudimos recolocar aquellos años en los puzzles de nuestras biografías. Aquí comprobé, sin nostalgia alguna, cuánto poder y huella tienen sobre nosotros nuestros profesores, ¡qué importancia tan grande para una sociedad tienen los enseñantes! Como se dice en misa, “todo honor y toda gloria” para ellos, especialmente para quienes son muy conscientes del papel que

*Hoy sé quién de mis profesores me enseñó coherencia, quién abnegación, quién esfuerzo y todavía recuerdo los valores que había detrás de algunos de los que daban lecciones.*

asumen y cumplen. Algunos fueron Maestros, ese gran nombre y adjetivo de nuestro idioma que algunos se merecen, porque destilaban Química o Historia, pero también virtudes personales de las que aprender y grabar para ti misma, cuando solo tienes 13 o 14 años, y tu piedra es blanda. Hoy en día sé quién de ellos me enseñó coherencia, quién abnegación, quién esfuerzo, y, aunque ya se me han olvidado la Física y la Gramática, todavía recuerdo los valores que había detrás de algunos de los que daban estas lecciones. También recuerdo a contramano lo que no quería ni aprender ni ser de otros, pero ahora con los años, y espero que con la madurez, comprendo que ambos, que para mí encarnaban lo bueno y lo malo, son los péndulos inevitables de la vida.

Ahora y aquí, con estas palabras, les rindo homenaje a todos, y me atrevo a más, lo haré en nombre de mis compañeros, para mi precioso y veterano Instituto *Aguilar y Eslava*, y a todos los hombres y mujeres de nuestro país que ponen su vida y su alma para que podamos crecer. Gracias ■

#### **Breve currículum**

**Carmen Calvo Poyato** es Doctora en Derecho Constitucional por la Universidad de Córdoba en la que ejerció como Profesora titular y Secretaria general. Fue diputada por Córdoba del Parlamento Andaluz entre 1996 y 2004 y Consejera de Cultura de la Junta de Andalucía. En 2004 pasa a la política nacional siendo elegida diputada al Congreso por Córdoba, escaño que vuelve a ocupar desde 2008. Entre abril de 2004 y julio de 2007 ocupó el cargo de Ministra de Cultura. Actualmente preside la Comisión de Igualdad del Congreso de los Diputados. Es coautora de varios libros entre los que destacan *La mujer en España*, *Política Social para la Igualdad de los sexos* y *Política Social y Estado del Bienestar*.

- AAVV (2010): "Abandono temprano de la educación y la formación. Cifras y políticas". *Revista de Educación*. Número extraordinario 2010. Madrid: Ministerio de Educación.
- ADELL SEGURA, J. (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEK)* (7). Retrieved November 22, 2009.
- ÁLVAREZ GARCÍA, M<sup>a</sup> C. (1997): *La Enseñanza Secundaria en Palencia durante el siglo XIX (1845-1901)*. Palencia: Publicaciones Excma. Diputación Provincial.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P.; BETHENCOURT BENÍTEZ, J. T.; CABRERA PÉREZ, L. y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2005): *Abandono y prolongación de los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza*. Informe final del Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades. Gobierno Autónomo de Canarias. Universidad de La Laguna.
- Bachillerato. Estructura y contenidos*. (1991): Madrid: MEC. DGRP.
- BAELO ÁLVAREZ, R. y CANTÓN MAYO, I. (2009): "Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7).
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- BANCO MUNDIAL (2005): *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Consultado el 20 de febrero de 2011. Disponible en: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079967208/Expending\\_opportunities\\_secondary\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079967208/Expending_opportunities_secondary_Spanish.pdf)
- BENEDITO I ANTOLÍ, V. y PIQUER Y JOVER, J. J. (1973): *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato. Informe 9*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- BRINCONES CALVO, I.; APARICIO FRUTOS, J. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (1991): *La Formación Inicial de Profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.* Madrid: Ediciones MEC. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

- CABERO ALMENARA, J. (2000): "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Aportaciones a la enseñanza". *Nuevas Tecnologías Aplicadas a La Educación*. Madrid: Síntesis, pp.15-37.
- CABRERA PÉREZ, L.; BETHENCOURT BENÍTEZ, J. T.; GONZÁLEZ AFONSO, M. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2006): "Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios". *Relieve*, Vol. 12, n. 1, pp. 105-127.
- CAILLODS, F. (2004): "Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa". En JACINTO, C. (Coord.): *Educación para qué trabajo. Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones la Crujía; MTCyT; MTEySS y redEtis.
- CATELLO, L. A. y MÁRSICO, C. (2005): *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira.
- CHIKERING, A. W. y GAMSON, Z. F. (1987): *The seven principles of good practice in education*. Johnson Founadtion, Inc., Racine, WI.
- COLECCIÓN DE LEYES REFERENTES A INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1890): Madrid: M. Tello.
- COLECCIÓN DE DECRETOS REFERENTES A INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1891-1895): 3 vols. Madrid: M. Tello.
- Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020")*. Consejo de la Unión Europea, Bruselas, 13 de mayo de 2009.
- CORIA COLINO, J. (2009): *Del convento desamortizado al edificio de la luz (1845-1908)*. Palencia: Instituto Jorge Manrique-Junta de Castilla y León.
- (2009): "El Instituto Jorge Manrique de Palencia: una mirada hacia el futuro". En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León* (pp. 101-120) Valladolid: Instituto de Enseñanza Secundaria Zorrilla-Junta de Castilla y León.
- (2010): "Las primeras alumnas del Instituto de Palencia (1873-1874 a 1916-1917)". *Ciclo de Conferencias. Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo*. Palencia: Instituto Jorge Manrique de Palencia- Junta de Castilla y León, pp. 173-323.
- CORIA COLINO, J. y FERNÁNDEZ GARCÍA, J. J. (2010): Dir. J. Coria. *Del Instituto de 2ª Enseñanza al Instituto General y Técnico. Una visión histórica a través de sus documentos. Palencia (1845-1923)*. Palencia: Instituto Jorge Manrique-Junta de Castilla y León.
- COROMINAS VIGNEAUX, J. y PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. (1980): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Editorial Gredos.

- COROMINAS ROVIRA, E. (2001): "La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, pp. 127-151.
- CORREA FIGUEROA, A. (1996): "Las primeras alumnas en el Instituto de Segunda Enseñanza de Huelva". En GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> N.: *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pp. 122-134.
- CRUZ RODRÍGUEZ, A. (2000): "El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación". *Sumuntám* n<sup>o</sup> 24, pp. 9-29.
- Cuadernos Informativos. Propuesta de organización de la Enseñanza Media reglada postobligatoria*. (1985): VII Anexos. Madrid: MEC. DGEM.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. y MOLPECERES MOLPECERES, A. (2010): *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca: IES Fray Luis de León de Salamanca.
- DE JUAN CASTRILLO, A. (1998): *La colegiación femenina. Las primeras mujeres del Colegio Oficial de Médicos de Palencia*. Palencia: Colegio Oficial de Médicos.
- DEDE, C. (2005): "Planning for "neomillennial" learning styles: Implications for investments in technology and faculty". *Educating the Net Generation*, pp. 226-247.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DÍAZ DE LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE. MEC.
- ECHEBARRÍA ARANZÁBAL, I. y GUTIÉRREZ, J. M. (1991): "Experiencias sobre la formación inicial en el ICE de la Universidad de Barcelona." En MENESES VILLAGRÁ, J. A. y LARA ORTEGA, F. (Coords.): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002): "De la Educación Secundaria de élites a la Educación Secundaria de masas: cambio de modelo, cambio de cultura". *Miscelánea Pedagógica*, n<sup>o</sup> 3, pp. 131-143.
- (2007): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la ampliación de Estudios*. Salamanca: Gráficas Verona, S. A.
- ESTEVE, F. (2009): "Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0", *La Cuestión Universitaria*, 5, pp.59-68.
- ESTRUCH, J. (2001): "La promoción de 1977 (I)" y "La promoción de 1977 (y II)". *Escuela Española*, 3.506, 20 de septiembre, pp. 19-20, y 3.507, 27 de septiembre, pp. 14-15.

- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2007): *Secondary education in OECD countries common challenges, differing solutions*. Consultado el 25 de febrero de 2011. Disponible en: [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok7-eng-ETF\\_Secondary\\_education\\_in\\_OECD.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok7-eng-ETF_Secondary_education_in_OECD.pdf)
- FADÓN GUERRA, I. (2008): "Historia de un olvido: Patrimonio en las instituciones escolares". *Participación educativa*, Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL SANTAELLA, C. (1998): *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: Grupo FORCE; Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): "La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias". En PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.) *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L; y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 29.
- FLECHA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- (1998) *Textos y Documentos sobre Educación de las Mujeres*. Sevilla: Kronos.
- GARCÍA DEL CARRIZO, G. (1989): "Aproximación a una palentina ilustre: Dra. Trinidad Arroyo". *Actas II Congreso de Palencia*, Vol. IV. Palencia: Publicaciones Excm. Diputación Provincial, pp. 791-801.
- GARCÍA DELGADO, J. L. (1995): "La economía española durante el franquismo". *Temas para el debate*.
- GARCÍA LILLO, F. y otros (2007): *Investigación en experimentación e implementación del EEES: el contrato de aprendizaje y su pedagogía en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Red de Investigación DUenDE. Universidad de Alicante.
- GIL DE ZARATE, A. (1857): *De la instrucción Pública en España*. Oviedo: Pentalfa. Edición facsimilar.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1922 [1880]): "El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza". En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. VII, pp. 19-53.
- (1924 [1897]): "Grados naturales de la educación". En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. X, pp. 13-25.
- (1927 [1892]): "Nota sobre la segunda enseñanza". En *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, t. XVII, pp. 161-175.

- GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup>. N. (1997): “La escuela se transforma”. *Vela Mayor*, 11, pp. 71-79.
- (1998): “Introducción a la Historia de la Educación Secundaria”. *Historia de la Educación*, vol. 17, pp. 5-14.
- (2011): “El bachillerato en el medio rural de la posguerra: de las ‘clases particulares’ a los Colegios Libres Adoptados. Apuntes para una investigación”. Comunicación inédita aceptada para ser publicada en las *Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, a celebrar en Burgo de Osma, julio de 2011.
- GONZÁLEZ DELGADO, J. A. y HERMOSO NAVASCUÉS, J. L. (1999): J.L., *Jerónimo Arroyo López, arquitecto*. Palencia: La Editora del Carrión.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, E. (1988): *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universidad Española.
- GRUPO XV (1988): *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado*. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades. Madrid: MEC.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M. (1996): *La formació inicial dels professors de Filosofia d’Educació Secundària*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l’Educació. Universitat de Barcelona.
- (2005): “El CAP. Crónica de una muerte anunciada”. *Aula*, 143-144, pp.28–31.
- Hacia la Reforma*: Documentos de trabajo (1983): Madrid: MEC. DGEM.
- HEREDIA FLORES, V. M. (2002): *Gaona. De Congregación de San Felipe Neri a Instituto de Enseñanza Secundaria (1739-2002)*. Málaga: Ágora.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009): *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- JAGOE, C.; BLANCO ARÉVALO, A. y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, C. (1998): *La mujer en los discursos de género*. Barcelona: Icaria.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible* (BOE 5-3-2011).
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible*, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las

- Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. (BOE 12 de marzo de 2011).
- LÓPEZ DE LETONA, C. (1999): *Trinidad Arroyo Villaverde y la Oftalmología española (1898)*. San Sebastián: Instituto Universitario de Oftalmología Aplicada. Excma. Diputación Provincial de Palencia.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1996): *Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España: Pensamiento e Instituciones (1936-1970)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- (2003): *La enseñanza media en la España franquista (1936-1971)*. Madrid: Editorial Complutense.
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2000): *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MÁRQUEZ ARROYO, C. (2010): “Trinidad Arroyo de Márquez (1872-1959): primera oftalmóloga española, políglota, redactora médica y una mujer de armas tomar”. *Panacea@*. Vol. XI, nº 31, pp. 101-110. ([http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31\\_semblanzas\\_Marquez.pdf](http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31_semblanzas_Marquez.pdf))
- MARTÍNEZ ALFARO, E. (2009): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006): “Formación para la ciudadanía y educación superior. Educación y ciudadanía”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. OEI.
- MARTÍNEZ LÓPEZ MUÑIZ, J. L. (2001): “Ejes para una reforma”. En GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. y MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (Coords.): *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, pp. 325-346.
- MENESES VILLAGRÁ, J. A. y LARA ORTEGA, F. (Coords.) (1991): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MENOR CURRÁS, M. y MOREIRO PRIETO, J. (Coords.) (2010): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*. Consejo de Ministros, 25 de junio 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Ley general de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, 1976. *L.O.G.S.E ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo y normativa complementaria*, Madrid, 1993. *Ley Orgánica de educación (LOE)*, Madrid, 2006.

- MIT (1998): *Task Force on Student life and learning*. Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- MORENO CASTILLO, R. (2006): *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (1990): "El Instituto Escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 149, pp. 92–97.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2010): "Patrimonio y Educación". *Educatio Siglo XXI*. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y EDITUM, Volumen 28.2.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1993): *El sistema de acceso a la universidad en España: 1940-1990*. Madrid: CIDE. MEC.
- NIEDA OTERINO, J. (2010): "La huella de la reforma". En MENOR CURRÁS, M. y MOREIRO PRIETO, J. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987) Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 171-196.
- NIETO JIMÉNEZ, L y ALVAR EZQUERRA, M. (2007): *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*. Madrid: Arco Libros.
- OBLINGER, D. G. y OBLINGER, J. L. (2005): "Educating the net generation". Boulder, CO: *Educause*.
- OCDE (2010): *Education at a glance 2010. OCDE Indicators*. Consultado el 20 de febrero de 2011. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>
- Orden ministerial de 19/11/1985* (BOE 4/12/1985) por la que se autoriza la realización de las experiencias que se definen en centros ordinarios de Enseñanzas medias.
- Orden ministerial de 21/10/1986* (BOE 6/11/1986) por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de la enseñanza secundaria.
- PASCARELLA, E. T. y TEREZINI, P. T. (1991): *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- PASTOR HOMS, M. I. (2010): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- PEDRÓ, F. (2009): *New millennium learners in higher education: Evidence and policy implications*. París: OCDE.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): "El bachillerato en España (1936-1970)". En *La enseñanza en España*. Col.Lectiu D'educació. Madrid: Alberto Corazón Editor. Serie hoy.
- PRATS CUEVAS, J. y BENEDITO I ANTOLÍ, V. (1982): *Revisió del CAP a la Universitat de Barcelona. Introducció a un projecte en la línia de l'Institut-Escola*. Document inèdit. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

- PRENSKY (2001): "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9 (5).
- PRIETO HERNÁNDEZ, I. (2010): "Doctora Trinidad Arroyo Villaverde". En *Ciclo de Conferencias. Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo*. Palencia: Instituto Jorge Manrique de Palencia- Junta de Castilla y León, pp. 337-352.
- Proyecto para la Reforma del Sistema Educativo. Propuesta para Debate*. (1987): Madrid: MEC.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1995): "Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857)". En VEGA GIL L. (Coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, pp. 37-61. Zamora: Instituto Florián de Ocampo.
- (1996): "Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria". En PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.); BLAS ZABALETA, P. de y PEDRÓ, F.: *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Editorial Horsori, pp. 13-30.
- (2010): "La reforma experimental de las enseñanzas medias: contexto, balances y perspectivas". En MENOR CURRÁS, M. y MOREIRO PRIETO, J. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 221-253.
- (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea*, 5ª ed., Madrid: Tecnos.
- Resolución de 27/12/1985 (BOE, 5/2/1986)*, de la Dirección General de las Enseñanzas Medias, por la que se dan instrucciones para la evaluación, calificación y convalidación de las enseñanzas experimentales del segundo ciclo aprobadas por la Orden 19/11/1985.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009): *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid: 1845-1877*. Madrid: CSIC.
- RUIZ BERRIO, J. (1980): "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores". *La investigación pedagógica y la formación de profesores. Actas VII Congreso Nacional de Pedagogía*, Vol. I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 99-120.
- (2010): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva. Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossio.
- SALINAS IBAÑEZ, J. (2004): "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 1 (1), 3.
- SANZ VERA, M. (2009): *Tiempos de olvido imposible*. Cultiva Comunicación S.L.

- SCANLON, G. (1987): "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la Segunda República". *Historia de la Educación* 6, pp. 193-207.
- SEGOVIA PÉREZ, J. (2010): "La reforma de las enseñanzas medias: el marco político". En MENOR CURRÁS, M. y MOREIRO PRIETO, J. (Coords.): *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, pp. 35-70.
- SERVICIO DE INNOVACIÓN Y REFORMA. (1983-1987): *Informes trimestrales. Reforma de las enseñanzas medias*. Documentos interiores. Varios tomos. Madrid: MEC.
- SIRERA MIRALLES, C. (en prensa): *El bachillerato en el Instituto provincial de Valencia, 1859-1902*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- TAPSCOTT (1999): *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- TINTO, V. (1987): *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- TORRES ALBERO, C. (1988): "La calidad de la enseñanza en el bachillerato. Un enfoque sociológico". *Revista de Educación*, 286.
- TORRES GUERRERO, J. (1998): "La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos del siglo XXI". En *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte*. Junta de Andalucía.
- UAB (2005): "El abandono de estudiantes universitarios". Encuentro internacional *Deserción estudiantil en educación superior*. Oficina de Planificació i Qualitat, Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNIÓN EUROPEA: Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30-12-2006.
- UCEDA ANTOLÍN, A. y BARRO AMENEIRO, S. (2010): *Las TIC en el sistema universitario español*. Universitat 2010. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- UTANDE IGUALADA, M. (1964): *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- (1982): "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)". *Revista de Educación*. La reforma de las enseñanzas medias, 271.
- VALVERDE MACÍAS, A.; RUIZ DE MIGUEL, C.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2003): "Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta". *Contextos educativos*, 6 - 7.

- VILAS LÓPEZ, L. (1960): "La Enseñanza Media llega a los medios rurales". *Enseñanza Media. Revista de Orientación Didáctica*, 63-66, pp. 1472-1481.
- VIÑAO FRAGO, A. (1975): "Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas". *Revista de Educación*. Monográfico.
- (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001): "Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?". En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, pp. 537-551.
- (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- (2006): "Historia de las disciplinas escolares". *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269.
- (2007): "Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto". *Revista de Educación*. Número extraordinario en el centenario de la JAE.
- (2009): "La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente". En PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.) *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2010): "El sistema educativo español: evolución histórica". En IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 13-33.
- (en prensa): "Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)". En VICENTE Y GUERRERO, G. (ed.): *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- ZABALZA BERAZA, M. A. (Coord.) (1989): "La formación práctica de los profesores". *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra): ICE de la Universidad de Santiago ■

<http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>

