



ABRIR PARTE II

II.3.- Democratización y extensión de la Enseñanza Secundaria (1.953 a 1.970).

En torno a los años cincuenta tanto el panorama nacional como el internacional habían cambiado notablemente. Ya en la primera parte de este trabajo se analizaban estos cambios que, en el orden internacional, terminaron con el aislamiento al que las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial habían sometido a España y, en el ámbito nacional, se fueron recuperando los niveles económicos de los años anteriores a la Guerra Civil. También hemos visto como a finales de la década de los años cuarenta se cuestionaba el modelo de la Enseñanza Secundaria establecido en 1.938, incluso se propuso un cambio que, como sabemos, no fue aceptado. Con la llegada al Ministerio de Educación Nacional de Joaquín Ruiz Giménez, como ya vimos, se produjo también un cambio de talante en la forma de tratar los temas relacionados con la Educación, en general, y con la Secundaria, en particular. También veíamos como el Ministro se hizo pronto sensible a los problemas que afectaban a la Enseñanza Secundaria y el equipo ministerial se puso a trabajar en una reforma de este nivel educativo.

Por tanto, se anunciaba un cambio en la Enseñanza Secundaria. Por ello, ha parecido conveniente estructurar en dos etapas claramente diferenciadas el periodo que comprende este trabajo. Aunque hay algunos hechos que persistieron en cuanto al enfoque ideológico en este nivel educativo, sin embargo, se tomaron una serie de decisiones que dieron lugar a un cambio de importantes consecuencias para la Sociedad española: de un modelo de Bachillerato selectivo y elitista, como lo era el plasmado en la Ley de 1.938, se pasó con la reforma de Ruiz Giménez de 1.953 a un modelo más abierto, por lo que se puede hablar de una *democratización* de la Enseñanza Secundaria, que se fue notando con el paso de los años y, sobre todo, con la creación de nuevas posibilidades de acceso al Bachillerato Elemental, ya en las épocas de los ministros Jesús Rubio García-Mina y de Manuel Lora Tamayo. Aunque, como se ponía de relieve por aquellos años, todavía no se había conseguido la escolarización de toda la población de Enseñanza Primaria, se asistió a una extensión sin precedentes de la Secundaria, sobre todo, a partir de los años sesenta, como ya observábamos en la primera parte de este trabajo.

Señala, en relación a las dos etapas en que puede estructurarse la Enseñanza Secundaria en el *Franquismo*, L. Vega Gil que:

" En líneas generales, en la evolución del franquismo y su desarrollo escolar se detectan dos grandes etapas en cuanto a su intervención ideológica en el sistema escolar; una primera en la que se incide en las actitudes autoritarias, el formalismo religioso, actitudes maniqueas, el entusiasmo, creencias sólidas, firmes, el vigor, la cultura espiritual y tradicional. En la segunda, coincidente con el tecnicismo, las cuestiones metodológicas se centran en actitudes paternalistas, educación diferenciada por sexos, racionalización de los valores religiosos y la intención de adecuar los contenidos a las nuevas orientaciones metodológicas." ²³¹

Desde este punto de vista, hay que resaltar que se mantuvo la idea de que el Bachillerato seguía siendo el eje del Sistema Educativo, aunque la nueva Ley que se promulgó en 1.953, vino a significar el rompimiento del contexto de la Guerra Civil, pero persistiendo los valores ideológicos que informaban dicho Sistema, de tal modo que, como indica Puelles:

" La enseñanza confesional queda totalmente garantizada (Sección 1ª):
- sujeción al dogma y la moral católicas,
- reconocimiento de los derechos docentes de la Iglesia conforme al derecho canónico y a lo que acuerden ambas potestades,
- derecho de la Iglesia a inspeccionar en todos los Centros docentes "todo lo concerniente a la enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de la doctrina y a la moralidad de las costumbres". ²³²

Por tanto, ciertos aspectos cambiaron, mientras otros permanecían. Entre los primeros,

²³¹ Vega Gil, Leoncio (1.989). Aproximación a la Enseñanza Secundaria durante el Franquismo (1.938-1.967).Cfr. " La formación de maestros en la España Contemporánea. Anotaciones metodológicas", *Studia Paedagógica*, 19 (1.987) 75-90. *Historia de la Educación*. 8, 35.

²³² Puelles Benítez, M. de (1.980). *Op. cit.*, p. 389.

se apreció un cierto *maquillaje* del lenguaje del periodo anterior, un cierto aire liberalizador debido, sobre todo, al talante de Ruiz Giménez y al establecimiento de un modelo de Bachillerato con pretensión de abrirse a mayores sectores de la población, lo que era posible con el establecimiento del Bachillerato Elemental. Y, entre los segundos, el protagonismo de la Iglesia que quedó, si cabe, resaltado con la firma del Concordato de 1.953, así como su influencia en la Enseñanza Secundaria y la apertura, en cierto modo, hacia la Superior. No obstante, como pudimos comprobar en la primera parte del trabajo, a partir del Concilio Vaticano II, se produjo un distanciamiento entre la Iglesia y el Estado, al no coincidir los postulados de ambos, distanciamiento que ya se venía anunciando desde ciertos sectores de la Iglesia, aunque la jerarquía, en general, siguió apegada al Régimen.

Además, ya hemos observado como las propias deficiencias de la Ley de 1.938, hacían necesario un cambio de rumbo: la escasa eficiencia del Examen de Estado, el creciente coste de la Enseñanza Secundaria al irse paulatinamente privatizando el sector, la falta de operatividad de la Inspección, así como la escasa consideración del profesorado oficial, que ya en los años anteriores fue elevando paulatinamente el *tono de voz* para hacerse oír, e insistir en un cambio de rumbo en lo que a la Enseñanza Secundaria se refería.

En estos años que configuran la segunda etapa del Régimen *franquista* referida a la Enseñanza Secundaria, podemos considerar los siguientes aspectos: en primer lugar, el cambio vino producido por la promulgación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1.953, que mantuvo su vigencia hasta 1.970, año en que se aprobó la Ley General de Educación y por ello, consideramos este año como final del periodo, aunque el plan de estudios de Bachillerato, derivado de esta última, no se publicó hasta 1.975. Esta Ley estableció una nueva estructura del Bachillerato y tuvo, como hemos señalado, importantes efectos sociales relacionados con la *democratización y extensión* de la Enseñanza Media, llegando a más amplios sectores, como nunca antes en la historia escolar de España había sucedido.

En este ámbito hemos de analizar las medidas que los ministros siguientes tomaron para extender este nivel educativo, dando respuesta así a las cada vez mayores demandas de estudios secundarios que se producían en paralelo a la mejora de las condiciones de vida y al progresivo proceso de urbanización e industrialización. La creación de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos (1.956), la de los Colegios Libres Adoptados (1.960), la del Bachillerato Radiofónico y la Enseñanza Media por Radio y Televisión (1.962) y, finalmente, la creación de las Secciones Delegadas (1.963), marcaron un progreso de la extensión de la Enseñanza Secundaria sin precedentes. Consecuencia de todo ello, fue la Ley de Extensión de la Enseñanza Media (1.962), y la unificación del Bachillerato Elemental (1.967), que fueron acercándonos a una generalización de la etapa de 10-14 años, también por primera vez en nuestra historia, que se concretará en la Ley General de Educación, en la etapa superior de la E.G.B. y que acabaría, definitivamente, con las dos vías paralelas que desde la Ley Moyano venían existiendo en el Sistema Educativo Español: la enseñanza primaria, por un lado, y el Bachillerato, por el otro.

Otro aspecto a destacar lo supuso, el hecho de que ya en la década de los años sesenta, una vez producida la integración de España en la mayoría de los Organismos Internacionales (salvo en la C.E.E. y O.T.A.N.), se elaboraron una serie de informes relativos a la Educación que, de algún modo, condicionarían la política educativa de estos años y que se plasmarían en la Ley General de Educación. Estos planteamientos fueron recogidos en los Planes de Desarrollo de los años sesenta.

Asistimos, en estos años, como consecuencia de la Ley de 1.953 a la promulgación de nuevos planes de estudio (1.953, 1.957, 1.967), a sucesivas modificaciones del PREU, y como ya hemos dicho, a la unificación del primer ciclo de la enseñanza medias. Todo ello obedecía al intento de ir aproximando la estructura del sistema educativo al sistema económico y social, que como ya vimos en la primera parte de este trabajo, despegó hacia la industrialización en sentido moderno, en los años sesenta y setenta. Quizá, por primera vez, España se incorporaba al modelo de las sociedades liberales y burguesas en cuanto a su estructura económica y social se refiere

pero, como ya dijimos, permanecía anclada en lo político, al no dar paso a una democratización:

" La década de los años sesenta será la de configuración y aplicación del denominado modelo tecnocrático o desarrollismo que pretendía una modernización de las estructuras del estado en aras de una mayor racionalidad y eficacia, evitar plantear seriamente el tema de la libertad política a cambio de conceder la libertad económica y un progresivo distanciamiento iglesia-estado. " ²³³

Esta segunda etapa, representó un cambio significativo en lo que a los planteamientos teóricos se refiere. La aparente pobreza de aportaciones teóricas de la etapa comprendida entre 1.936 y 1.953 motivada, sobre todo, por la identificación casi total entre los que escribieron y la política educativa oficial, fue sustituida por una preocupación mayor por los temas educativos. La Enseñanza Secundaria se trató en otros aspectos, como los metodológicos, del profesorado, etc., con mayor amplitud. Nuevas revistas, algunas de ellas de ámbito oficial (*Revista de Educación, Revista de Enseñanza Media*) o de otro tipo (*Revista Española de Pedagogía, Bordón*, etc.) permitieron que los problemas educativos se trataran con mayor intensidad. También, empezaron a celebrarse de nuevo Congresos Pedagógicos que permitieron a los investigadores y estudiosos dar a conocer nuevos planteamientos y posturas. En general, se puede afirmar que se asistió a un cambio cualitativo, en lo que a planteamientos teóricos se refiere, después de la pausa que la Guerra Civil y el periodo de la postguerra impusieron.

II.3.1.- Política Educativa sobre Enseñanza Secundaria en esta etapa.

Asistimos a un cambio en los planteamientos sobre la Enseñanza Secundaria en su dimensión de política educativa. Los efectos de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, tanto por sus pretensiones, como por su estructura, al establecer el Bachillerato Elemental posibilitaron, dadas las condiciones socio-económicas, una expansión de esta etapa, como ya hemos dicho, sin

²³³ Vega Gil, L.: *op. cit.*, p. 36.

precedentes, y desde ella se ejercería una presión constante hacia los niveles superiores. Por eso consideramos, esta Ley promulgada en 1.953, un hito de gran importancia para señalar el comienzo de otra etapa en la historia de la Enseñanza Secundaria en el Régimen *Franquista*.

II.3.1.1.- La Ley de Ordenación de Enseñanza Media (1.953) y su desarrollo.

Que las circunstancias habían cambiado lo probaba el hecho de que el Proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media inició su andadura parlamentaria, lo que no había sucedido con el Anteproyecto de 1.947. Aunque no se discutía el protagonismo de la Iglesia en la Educación y, de hecho, como veremos, el carácter confesional de la Enseñanza Secundaria continuó, sin embargo, si se trató y se consiguió, al fin, sacar adelante la reforma de la Enseñanza Media, aún en contra de las opiniones manifestadas por las Asociaciones y Organizaciones de la Iglesia.

Resultó muy interesante la argumentación dada en las Cortes, durante la discusión del Proyecto de Ley. Por parte de la Comisión parlamentaria que había informado el Proyecto de Ley intervino el Sr. Rodríguez de Valcárcel para defender el dictamen. Recogía en la primera parte de su intervención las razones dadas por los partidarios del mantenimiento de la Ley de 1.938:

"
...
Voces autorizadas y respetables se alzaron para argüir que eran suficientes ciertas modificaciones de carácter técnico en la vigente ley de 1.938 para obtener la solución de los problemas planteados. Se decía también que dicha Ley no había sido debidamente aplicada ni plenamente cumplida y que con un desarrollo más estricto, más riguroso, la mayor parte de los males que a ella se imputaban podrían ser radicalmente suprimidos, sin alterar su estructura esencial ni poner en riesgo los principios que motivaron aquella legislación. Bastaría, se afirmaba, con descongestionar de asignaturas el plan, con preparar los cuestionarios genéricos para el Examen de Estado, con poner en marcha las pruebas informativas previstas en la propia Ley, con organizar de una manera imparcial y eficaz la

Inspección, con someter a normas más rígidas el funcionamiento de los Centros menos capacitados.

Pero la realidad era mucho más compleja mucho más honda. " ²³⁴

Realizaba a continuación el defensor del Dictamen un breve recorrido histórico en el que resaltaba que el problema de la estructuración de la Segunda Enseñanza y el más concreto de las relaciones entre los establecimientos públicos y privados arrancaba de conflictos ideológicos, siguiendo paralelo a las luchas civiles y políticas habidas en España durante ciento cincuenta años. A lo largo del siglo XIX, según el defensor del Dictamen, Sr. Rodríguez Valcárcel, se había ido produciendo una vinculación creciente de los establecimientos privados de enseñanza respecto de los públicos, fijándose en 1845 las normas que para la aplicación del Plan de Estudios señalaba a los Colegios particulares en cuanto al número de sus titulados y establecía que sólo tendrían validez académica los estudios realizados en colegios privados que se hallasen incorporados a un Instituto oficial. Y que ésta, en realidad, había sido la organización que fue recogida por la Ley Moyano, cuya vigencia en sus líneas esenciales permaneció hasta 1.938 en lo referente a la relación entre los Centros públicos y privados. Aunque la Restauración derogó estas disposiciones y recogía teóricamente el principio de *libertad de enseñanza*, la estructura de la Ley Moyano permaneció inalterada.

Terminaba este breve recorrido histórico señalando que:

" ... la Segunda República había traído consigo una sectaria y apasionada campaña contra la enseñanza privada, y es innecesario, por estar en la memoria de todos, recordar los puntos esenciales de aquella ofensiva. Baste citar la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1.933, que llegó a prohibir a éstas la posibilidad de enseñar y que estableció que la Inspección del Estado podría extenderse a conocer si en el interior de las Casas de formación religiosa se atentaba o no

²³⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.953). Ordenación de la Enseñanza Media. Nº 420, p. 7.869. (25 de febrero).

*contra los principios de la República. De manera más concreta para la materia que aquí examinamos, el Decreto de 26 de junio de 1.934 dispuso de manera tajante que todos los alumnos de enseñanza libre y colegiada **habrían de matricularse y de examinarse en los Institutos oficiales.** Es decir, se acababa de una vez con toda la independencia y la autonomía de los establecimientos privados."*²³⁵

Esta explicación se planteaba desde una perspectiva contraria a toda la política educativa liberal que había inspirado la legislación de la Monarquía y de la República y, por lo tanto, se creía necesario combatirla por ser contraria a los principios que inspiraban la política del Régimen. Ahí entroncaba la justificación de la reforma de 1.938:

*" Se explica claramente que una de las primeras disposiciones de nuestro Movimiento Nacional fuese anular de raíz toda esta legislación y establecer un sistema **radicalmente distinto.** Así surgió la Ley de 20 de septiembre de 1.938, promulgada cuando tronaban los cañones enemigos: en ella se establece el principio de que toda persona, individual o colectiva, de nacionalidad española puede crear en España establecimientos docentes privados, dejando rotundamente sentado, el principio de libertad de enseñanza.*

La Ley del 38 representa, por tanto, una radical innovación, no sólo respecto al sistema impuesto por la República, sino, incluso, a toda la legislación anterior de la Monarquía.

*Es éste, pues, el punto de partida del problema en la fase en que nos encontramos, porque la Ley del 38, al mismo tiempo que se señalaba el principio de la libertad de enseñanza, imponía una serie de condiciones para que ésta libertad fuese sólida y estable, y para que, lejos de dañar el crecimiento cultural del país, lo favoreciese, se buscaba una formación más humana, más total, íntegra y completa de nuestra juventud."*²³⁶

²³⁵ *Ibidem*, p. 7870.

²³⁶ *Ibidem*, p. 7.871.

Analizaba, a continuación, por qué los mecanismos de inspección previstos en la Ley no habían funcionado: ni las pruebas informativas, ni la inspección oficial que pudo actuar sólo en muy escasa medida, resaltando que, incluso, el Decreto sobre la Inspección de 1.950 había sido rechazado por la Iglesia. Se daban también las razones por las cuales el Anteproyecto de 1.947 había fracasado:

" ...
..., y hacia el año 1.947, movido por estas y otras instancias, el Ministerio de Educación Nacional preparó un anteproyecto de Ley que fue sometido al estudio de la Jerarquía eclesiástica y al Dictamen del Consejo Nacional de Educación: al comenzar a dibujarse una pugna suficientemente intensa entre los pareceres de unos y otros educadores, el Departamento estimó conveniente suspender la tramitación del proyecto." ²³⁷

Efectuado el análisis de la situación, en la que se reflejaban claramente los partidarios y enemigos de la reforma, daba cuenta el defensor del tratamiento dado por el Gobierno, consultando como era preceptivo a la Santa Sede, en base a los Acuerdos de 1.941 y 1.946, así como el tratamiento dado a las más de doscientas enmiendas que se presentaron al Proyecto en las Cortes, de las que se recogieron total o parcialmente setenta y seis. Y, finalmente, informaba de la postura de la Comisión que había estudiado el proyecto de Ley:

" La Comisión estimó que la solución del problema de la Enseñanza Media hubiera sido imperfecta o incompleta de haberse aceptado la tendencia de las enmiendas que implicaban, en el fondo, unos simples retoques accidentales de la Ley de 1.938, o, en el otro extremo, el criterio de las que propugnaban por una Ley utópica: y utópica hubiera sido esta Ley si no respondiera a una de las condiciones esenciales que la filosofía política clásica ha marcado siempre de manera expresa: la de ser posible ...

...
En el orden técnico, busca la Ley la descongestión de los

²³⁷ Ibidem, p. 7.872.

programas, para que el alumno aprenda menos disciplinas, pero las aprenda mejor; se reduce el horario de trabajo intelectual de los estudiantes para que puedan disfrutar convenientemente del ejercicio deportivo y de la vida familiar, dejando además a sus profesores margen para una complementaria acción educadora; se establece una prueba intermedia al final del cuarto año del Bachillerato que, aliviando al examen de grado superior de la pesada carga memorística habitual, cierre, a las puertas de la pubertad, el ciclo de las enseñanzas adquiridas en la edad infantil, permitiendo una vigilancia académica que evite a los alumnos y a sus familiares tardíos desengaños; perfecciona la realización de las pruebas de grado, disminuyendo las materias, acercando los Tribunales a los Centros docentes, dando entrada en aquéllos a los profesores de los alumnos y encomendando la intervención del Estado a funcionarios competentes en este grado de la enseñanza bajo la tutela de la Universidad respectiva; y, finalmente, brinda en los últimos cursos una leve opción vocacional de Letras o Ciencias, pero sin conceder al alumno título diferenciado ni limitarle, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales.

A este respecto, la Comisión ha introducido una valiosa iniciativa, consistente en dejar reducido a seis cursos el Bachillerato, si bien los bachilleres de grado superior que aspiren al ingreso en las Facultades Universitarias o en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos, seguirán, bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso preuniversitario para completar su formación, durante el cual serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados; además, los de Letras realizarán ejercicios de traducción de lenguas clásicas y los de Ciencias, temas de matemáticas y física. Quienes acrediten debidamente haber cursado con aprovechamiento el año preuniversitario, realizarán en la Facultades en que se inscriban pruebas de madurez que sustituirán al examen de ingreso en la Universidad previsto en el artº. 18 de la vigente Ley de Ordenación Universitaria; ..." ²³⁸

²³⁸ *Ibidem*, pp. 7.784-7.785.

Como podemos observar, el planteamiento de los defensores del proyecto se basaba, por un lado, en corregir los defectos del Bachillerato de 1.938, que habían sido denunciados por unos y por otros. Por otra parte, la introducción del Bachillerato Elemental y una prueba de reválida, suponía una selección que no existía antes, la moderada opcionalidad del Bachillerato superior proporcionaría un modo de irse decantando en alguna dirección y su acortamiento a dos años, parece que estaba pensado para los que no fuesen a seguir estudios universitarios, ya que para los que pretendían acceder a la Universidad, se establecía un curso preuniversitario, que por sus planteamientos iniciales, se podía considerar como de preparación para la Universidad. Además, se daba un protagonismo a los profesores, tanto oficiales como privados, en la aplicación de las pruebas de grado, con lo que trataba de ganarse al profesorado oficial, aunque la Universidad seguía estando presente.

A continuación, el turno de intervención le correspondió al Ministro de Educación Nacional, Sr. Ruiz Giménez, quien defendió el proyecto de Ley, que él había impulsado desde su llegada al Ministerio. En lo referente a la Enseñanza Secundaria manifestaba en defensa del Proyecto de Ley lo siguiente:

" Piénsese que en España sólo hay en funcionamiento 119 Institutos Oficiales de Enseñanza Media, a los que hay que sumar unos 900 Colegios de fundación de la Iglesia o de personas privadas. Casi todos estos centros radican en las capitales de provincia; fuera de capitales de provincia sólo hay un Instituto de Enseñanza Media en treinta y tres ciudades y, sin embargo, decenas de núcleos urbanos de población superior a 20.000 habitantes carecen de todo establecimiento oficial de Enseñanza Media y muchas no tienen tampoco colegios privados de importancia (...) Este fue uno de los motivos por los cuales el Caudillo y su Gobierno se decidieron a poner en marcha los llamados Institutos de Enseñanza Media y Profesional, luego popularizados con el nombre de Institutos Laborales, ...

Para que todo esto sea realmente eficaz es menester que, por lo menos, lleguen a funcionar unos 300 Centros de Enseñanza Media y Profesional o Institutos Laborales en toda España, provincia por provincia, convenientemente coordinados

*en cuanto a la distribución geográfica, con los Institutos de Enseñanza Media (...) Hasta este instante sólo se han podido crear y están ya funcionando o en trance de funcionar, 47 Institutos Laborales, existiendo aún provincias que carecen de ellos, aunque se les va dando preferencia en las nuevas construcciones."*²³⁹

El Ministro se hacía eco de la carencia de Centros, en este caso de Enseñanza Media y Profesional y, anteriormente, lo había hecho respecto a las carencias en Enseñanza Primaria, ya que al igual que el representante de la Comisión reconoció que todavía se estaba lejos de conseguir la escolarización de toda la población infantil. Planteó, además, algo que no se plasmó en la realidad, respecto a que la Enseñanza Media había de ser continuación de la Primaria. El propio enfoque y estructura del Bachillerato hacían inviable esta posibilidad, aunque, como ya hemos señalado, la creación de un Bachillerato Elemental y la posibilidad, así mismo, de nuevos tipos de Centros para impartirlo consiguió a medio plazo extender la Enseñanza Media y, consiguientemente, democratizarla. Resaltaba más adelante que *el problema de la Enseñanza Media era más de orden pedagógico y jurídico político* que principalmente material:

"... No cabe olvidar que lo que se llama Enseñanza Media es realmente un producto de la edad contemporánea, una consecuencia de la importancia de las llamadas "clases medias" en la vida social de nuestro tiempo. Es más; cabría pensar que un aumento del alumnado en la Enseñanza Media podría ser signo de "desproletarización", si, naturalmente, va ligado este aumento a dos condiciones: la de un abaratamiento de estas enseñanzas e implantación de un sistema adecuado de protección escolar para hacer posible que cursen esos estudios todos los jóvenes con capacidad natural para ello; y, en segundo término, la de que se dé a la Enseñanza Media una serie de salidas prácticas por enlace y convalidación con Enseñanzas profesionales, verbigracia, Grados Medios de la Ingeniería o de la Técnica. Es más: en muchos países se va hacia una cierta obligatoriedad de

²³⁹ *Ibidem*, p. 7.883.

la Enseñanza Media en alguna de sus formas. " ²⁴⁰

Como podemos observar, se apuntaba ya la posibilidad de extender la obligatoriedad de la Enseñanza Media en su primer tramo, algo que quedó plasmado en la Ley, pero que no se puso en práctica. En lo que si se hicieron algunos avances fue en el establecimiento de un sistema de becas para que los menos pudientes pudieran acceder a los estudios medios pero fue, sobre todo, como ya dijimos, la creación de nuevos tipos de Centros lo que realmente terminó *democratizando* el nivel secundario. Justificaba, a continuación, el Ministro con razones históricas la estructura que se proponía para el Bachillerato, tomando como referencia el Plan Pidal (1.845) y la Ley Moyano (1.857) :

" ... se preocupaba aquel plan de estudios de dividir la segunda enseñanza en dos grados distintos: el elemental y el de ampliación, correspondiente a dos fines principales, es decir, a los conocimientos que son necesarios a la generalidad de los hombres y a los que sólo se ocupan en determinadas profesiones. Pero base común a ambos grados había de ser formar el corazón, ejercitar el entendimiento, desenvolver las facultades, perfeccionar los gustos, en una palabra, asentar sobre sanos y sólidos cimientos la educación moral, religiosa y literaria de la juventud; poner dique a la anarquía, al atraso pedagógico, a los abusos en los libros de texto, al predominio del interés privado sobre el interés social para algunos de los objetivos de aquella regulación ...

*...
Parecidas observaciones cabría hacer a la, por otra parte, excelente Ley Moyano de 1.857 y a muchos de los intentos posteriores de reordenación."* ²⁴¹

No obstante, el Ministro, hacía suyas las críticas que en su tiempo hicieron a estas reformas, Jaime Balmes y, más tarde, Menéndez Pelayo, respecto a los excesivos intentos de centralización y a la influencia francesa que, según ellos, invadía toda la legislación educativa de

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 7.887.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 7.888.

los Liberales. Y, como no, situaba la realidad de la Enseñanza Secundaria en la Ley de 1.938, a la que no se podía tildar de centralista ni de extranjerizante ya que había supuesto el intento de establecer un modelo educativo en consonancia total con el Régimen político que se instauraba:

" En cambio, la de 20 de septiembre de 1.938, obra de nuestro Alzamiento, merece inequívoco elogio -noblez obligap- por varios de los principios doctrinales en los que se basa, los de concepción cristiana de la educación y, por consiguiente, los tradicionales de España hasta la irrupción de las ideologías extranjeras, consolidadas por los ejércitos invasores contra los que nos batimos victoriosamente ... Pero lo cortés no quita lo valiente. La Ley de 1.938, cuyos fundamentos doctrinales son nuestros, irremisiblemente nuestros, desde muchos años antes de esa fecha y seguirán siéndolo en la nueva Ley que hoy nazca, tenía otros aspectos de carácter más técnico y aún ciertas lagunas, imprecisiones y hasta peligrosas generalidades, que han contribuido, juntamente con otras concausas de índole económica, social y política, a crear en la Enseñanza Media una situación gravemente defectuosa y aún llena de riesgos para la recta e integral formación de nuestras juventudes.

...

Podemos insistir en que se trata de un problema hondamente vivido por amplios sectores de nuestra Nación.

Problema no de superficie, sino de fondo; no artificial, sino muy entrañado en la realidad social; no episódico, sino de verdadera importancia; problema, en fin, no paliable con retoques accidentales en la regulación vigente o, al menos, aplazable, sino necesitado de solución profunda y urgente." ²⁴²

Claramente, habían logrado imponer las tesis de una reforma de la Ley de 1.938, a pesar de la fuerte oposición de la Iglesia, de sus Asociaciones y Organizaciones, partidarias de reformar lo indispensable, pero siempre dentro del marco estatutario que fijaba la Ley de 1.938.

Corroboraba el Ministro en su exposición los defectos de la Ley , denunciados por unos y por otros pero que no se concretaban en un consenso sobre las soluciones a adoptar:

²⁴² *Ibidem*, pp. 7.888-9.

" Algunos de los defectos que se acusan, derivan de un cierto clima pedagógico, común a otros grados de la Enseñanza en España; otros proceden más directamente de la Ley de 1.938 y de sus disposiciones complementarias. Entre los de tipo general, se marca: la excesiva dedicación de la finalidad educativa al área intelectual, con postergación de los demás aspectos de la personalidad del muchacho, no sólo en el orden individual, sino también en su actitud respecto a la comunidad nacional; el predominio de la enseñanza memorística sobre la formación de la inteligencia y sobre el fortalecimiento del carácter; la penuria de algunos medios instrumentales indispensables de carácter audiovisual; los defectos en los libros de texto; la estrechez de ciertos criterios de orden disciplinario y de desenvolvimiento de la personalidad moral, etc. Otros más estrictamente ligados a las normas jurídicas por las que hoy se rige la Enseñanza Media ... excesiva acumulación de materias a lo largo del Plan de Estudios; falta de tiempo para otras enseñanzas de formación general indispensable para el alumnado, como educación física, etc.; ausencia de un examen intermedio con carácter elemental; concentración extraordinariamente perjudicial en el Examen de Estado; pruebas excesivamente mecánicas, etc., y otros de carácter más ampliamente social y político (subido coste de los estudios; diferenciación en "clases sociales" de la población escolar infantil; concentración casi forzosa de las masas de estudiantes del Bachillerato hacia la Universidad; situación de empleo reducido o inactividad de los Doctores o Licenciados; clima de desconfianza recíproca entre los educadores oficiales y los no oficiales ...) " ²⁴³

Incluso, el Ministro Ruiz Giménez, se apoyaba en Asociaciones de marcado carácter católico para apostar por la reforma de la Enseñanza Media, a través de un cambio de la Ley de 1.938. Estas eran la A.C.N.P. y la Confederación de Padres de Familia.

Y, finalmente, en su defensa del Proyecto de Ley que se debatía para su aprobación en las Cortes, exponía el Ministro los tres principios fundamentales que regían la nueva Ley de

²⁴³ *Idem.*

Ordenación de la Enseñanza Media:

" a) *Perfeccionamiento de la Enseñanza ...*

...

... El plan cíclico de 1.938 era teóricamente defendible, pero llevaba en su seno una grave dificultad de realización práctica. Porque ese plan cíclico encerraba, en verdad, tres planes convergentes: uno de Humanidades o de Letras, otro de Matemáticas, otro de Ciencias Naturales. El sistema cíclico que es fecundo para enseñar unas pocas cosas, resulta inaplicable y antipedagógico cuando hay que enseñar demasiadas asignaturas fundamentales. Lo cierto es - y la experiencia lo ha demostrado - que los niños no han salido, como resultado de la aplicación de este plan, con una formación más completa, con un más alto nivel cultural ...

... Propónese volver a articular el Bachillerato en dos grados: uno elemental y otro superior. No se busca exclusivamente con ello el que haya un examen de grado en el Bachillerato al cuarto año. Esto importa para que las familias y el Estado tengan un mejor conocimiento, a mitad del Bachillerato, de cuál es el nivel de preparación de los alumnos de los distintos Centros ...

... Tratamos, pues, con este Bachillerato y este título de grado elemental, de orientar a una parte de nuestros jóvenes hacia otras carreras menores, todas muy nobles, todas muy necesarias para el crecimiento de la industria y de la economía española.

Dentro del grado superior se establece, además, una mínima bifurcación vocacional, pero sin repetir el error -podría estimarse así- del Plan de 1.926, que estableció dos bachilleratos paralelos, el de Letras y el de Ciencias; de tal suerte que uno consagraba ya necesariamente para entrar en las Facultades de Ciencias y el otro en las de Letras cuando posiblemente la vocación del muchacho no está aún definida. En cambio, en el actual proyecto, a partir del cuarto año, todo alumno seguirá unas materias comunes y podrá optar por otras de especialización según su inclinación o su aptitud para las Letras o las Ciencias, pero sin que esto entrañe un título diferenciado ni le limite en lo más mínimo en sus futuras aspiraciones y en sus futuros derechos académicos.

...

En la misma línea del perfeccionamiento técnico de la enseñanza están: la exigencia de titulación para todo el profesorado; la intervención de la Inspección; la atención al profesorado oficial en lo económico, previsión de la organización de unos Servicios técnicos para promover, pulir o renovar los métodos pedagógicos y los instrumentos al servicio de los educadores; la iniciación de un sistema que, sin caer en el escollo del texto único, estimule, sin embargo, por medio de concursos, una cierta selección y economía en los textos.

El secreto del éxito estará cabalmente en el espíritu y en la capacidad pedagógica (no meramente científica) de los Profesores. Hacia ellos debe volcarse nuestra máxima solicitud.

...

b) El servicio a la Patria ...

...

c) La fidelidad a la concepción cristiana de la vida y de la educación.

...

El sentido cristiano de esta ordenación de la Enseñanza Media queda marcado, no sólo en esta preocupación por la enseñanza de la doctrina sobrenatural, del Dogma y de la Moral cristianas, sino también por la inspección que se reconoce a la Iglesia para velar por la ortodoxia de las enseñanzas profanas y por la orientación que se marca de que en el seno de todos los Centros docentes, no sólo en los no oficiales, sino también en los Institutos del Estado, haya asistencia espiritual; es decir, no solamente enseñanza teórica, sino clima de vida cristiana." ²⁴⁴

Resaltaba, además, el Ministro que se respetaba ampliamente el concepto de *libertad de Enseñanza*, en el que quedaban incorporados plenamente los derechos de los padres a la elección de Centro, y de la Iglesia. Cuando el Dictamen fue sometido a votación se aprobó con sólo cuatro votos en contra. Finalmente, se había conseguido un cambio de la Ley de 1.938, en el que respetando los principios básicos que la inspiraron, trataba de adaptarse a la diferente situación en que España se encontraba en los años cincuenta.

La Ley se promulgó con fecha 26 de febrero de 1.953 y el preámbulo se concretaban las

²⁴⁴ *Ibidem*, pp. 7.891-95.

razones que ya conocemos: se alegaba como justificación para el cambio que la Ley establecía, circunstancias de carácter histórico, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos, y razones de carácter social y político que permitirían perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de la juventud y establecer bases de colaboración entre todos los educadores. Se señalaba que:

*" La conjunción de todos estos elementos de juicio aconseja promulgar un nuevo estatuto jurídico en que se reconozcan y garanticen explícitamente los derechos del Estado, de la Iglesia y de la Familia en el orden de la Enseñanza Media; se asegure la inspección oficial sobre todos los Centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la educación de grado medio en España; se señalen los criterios de justicia social que hagan posible una mayor compenetración y solidaridad en el orden docente entre todos los sectores de la juventud española ... "*²⁴⁵

La Ley no precisó un Plan concreto de Enseñanza para que se pudieran permitir, sin cambiarla, futuras modificaciones y mejoras, únicamente, se concretaban los ciclos de que constaba el nuevo Bachillerato.

En los principios *jurídicos* que se establecían en la Sección Primera se señalaban los siguientes:

La *finalidad* de la Enseñanza Media consistiría en la *formación humana* de los jóvenes y en la *preparación de los más capaces* para el acceso a los estudios superiores. El Estado declaraba su intención de que esta enseñanza, al menos, en su grado elemental llegara a

²⁴⁵ Ley de 26 de febrero de 1.953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. del 27). También en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia (1.953)*. Ref. 53, p. 69.

todos los españoles aptos (Artº.1).

. La Enseñanza Media se ajustaría a las normas del Dogma y la Moral Católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional (Artº.2).

. Se garantizaba el derecho de los padres a elegir para sus hijos cualquier Profesor debidamente titulado o Centro de Enseñanza Media establecido con arreglo a las Leyes (Artº 3).

. Se reconocían y se garantizaban los derechos docentes de la Iglesia conforme al Derecho Canónico y a los Acuerdos que se estableciesen entre ambas potestades (Artº. 4).

. Se reconocía, así mismo, la función social realizada por los Centros de Enseñanza no oficial, en cuanto contribuían a la educación de la juventud, y se tendrían en cuenta, dentro de las posibilidades presupuestarias, para su adecuada protección económica y fiscal (Artº. 8).

En cuanto a los principios *pedagógicos*, se fijaban en la Sección Segunda de la Ley, concretándose del siguiente modo:

" . La educación de grado medio debe comprender, además del cultivo de los valores espirituales, la formación moral o del carácter, la formación intelectual y la físico-deportiva.

El Estado protegerá especialmente las experiencias que tiendan a coordinar la formación intelectual, con la moral y la físico-deportiva, fomenten la conciencia social y estimulen la participación de los educandos en las tareas de su propia educación. (Artº. 10).

.La educación moral preparará a los jóvenes para el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad, mediante el cultivo de las verdades y virtudes esenciales al perfeccionamiento del hombre como portador de valores eternos, el fomento del

espíritu nacional y del sentido de solidaridad y fidelidad en el cumplimiento de sus deberes profesionales y en el servicio al destino universal de la Patria. (Artº.11).

. La educación intelectual debe disponer a los alumnos para el hábito de la observación y del estudio, del razonamiento y de la expresión verbal y escrita.

Como complemento de la formación intelectual debe cultivarse la sensibilidad estética de los alumnos y su adiestramiento práctico en tareas agrícolas, industriales o de artesanía. (Artº.12).

. La educación física, especialmente la deportiva, debe aunar los valores fisiológicos, psíquicos, morales y sociales del deporte, bajo una adecuada dirección técnica. (Artº.13).

. La aptitud pedagógica, además de la científica, será condición indispensable para ingresar en el profesorado oficial. (Artº.14).

. En la Enseñanza Media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno u otros sexo. (Artº.15)." ²⁴⁶

Como podemos ver, los principios pedagógicos que inspiraban la reforma recogían algunos de los postulados fundamentales del Régimen, sobre todo los relacionados con los aspectos religiosos, patrióticos, separación de sexos, etc. Se pretendía una formación no sólo intelectual, sino también moral, físico-deportiva y estética, aunque en su desarrollo observamos como la intelectual primó sobre las restantes. Y hemos de resaltar, sobre todo que, como consecuencia del artículo 14 referido a las condiciones del profesorado, se abrió de una forma institucional la exigencia de una capacitación pedagógica, además de la científica para el acceso al profesorado oficial. Como veremos en la tercera parte de este trabajo, dedicado a la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, dicho artículo posibilitó que se retomara de nuevo, esta pretensión, muchas veces anunciada, pero escasamente realizada en España, de reconocer y poner en marcha que, para poder desarrollar un Bachillerato eminentemente formativo, no era posible llevarlo a cabo, sin una adecuada formación del Profesorado en otros ámbitos, además del científico. Llama poderosamente la atención, que una Ley, como la de 1.938, que acentuaba

²⁴⁶ *Ibidem*, pp. 71-72.

mucho la dimensión formativa, no tuviera para nada en consideración la necesidad de cierta cualificación del profesorado para llevarla a cabo y, siguió limitándose a la exigencia del título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias para poder ser profesor de Enseñanza Secundaria. Aquella Ley recogía los planteamientos de las épocas precedentes en cuanto a principios pedagógicos se refiere pero, sin embargo, obvió totalmente, la necesidad de un profesorado distinto para su realización, tal y como habían señalado los Congresos Pedagógicos y diversas teorías, que venían planteándose desde la Restauración.

Otro aspecto relevante de la Ley de 1.953, era el referido a los tipos de Centros. A este asunto se dedicó el capítulo II de la Ley. Una aportación importante, reclamada por la Iglesia y sus Asociaciones era la distinción entre Centros Privados y Centros de la Iglesia. La Ley recogió esta pretensión estableciéndose los siguientes tipos de Centros: Centros *oficiales y no oficiales*. Y entre los segundos se distinguía entre Centros *de la Iglesia* y Centros *Privados*, pudiendo ser los de las tres clases *de Patronato*. Se excluían de la consideración de Centros de la Iglesia los Seminarios y los Centros destinados a la formación del Clero. A su vez, dado que la enseñanza había de ser separada en función de los sexos, los Centros podían ser, a su vez, *masculinos, femeninos y mixtos*. Estos últimos, necesariamente, darían la enseñanza separadamente a los alumnos y alumnas. Además, en función de la categoría académica los Centros de Enseñanza Media *no oficiales* podían ser *autorizados* (elementales y superiores) y *reconocidos* (elementales y superiores).

Se regulaban también las condiciones que habían de reunir cada tipo de centro de los no oficiales anteriormente señalados, y respecto al profesorado oficial se regulaban las categorías, el acceso, etc. (este aspecto lo analizaremos en la tercera parte de este trabajo). También se regulaban la Inspección oficial, y las competencias que tendrían en ellas, el Estado y la Iglesia, en sus respectivos ámbitos:

" a) El Estado todo lo relativo a la formación del espíritu nacional, educación física, orden público, sanidad e higiene y el

cumplimiento de las condiciones legales establecidas para el reconocimiento o autorización de cada centro; y

*b) La Iglesia todo lo concerniente a la enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres."*²⁴⁷

Los Inspectores habrían de ser previamente funcionarios de Cuerpos docentes del Ministerio de Educación, excepto los Asesores de Formación del Espíritu Nacional, Enseñanzas de Hogar, Educación Física y Religión. La Ley planteaba una Inspección de carácter más *técnico* al fijar sus funciones:

" Los Inspectores impulsarán la renovación y el perfeccionamiento de los métodos educativos, tanto en el orden intelectual como en el moral, en el social y en el físico-deportivo, y la adecuada asistencia psicotécnica de los escolares. Para ello:
a) Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos, mediante una creciente compenetración de profesores y alumnos en las clases.
b) Fomentarán la práctica del deporte de todos los alumnos aptos, bajo una cuidadosa dirección, procurando que el comportamiento deportivo sea considerado por los educadores como un índice importante de perfeccionamiento humano.
*c) Vigilarán el funcionamiento de los servicios psicotécnicos y de orientación profesional y la asistencia que en este orden deben prestar los educadores a los padres de los escolares."*²⁴⁸

Nuevamente, la Inspección se hacía incompatible con la función docente en la Enseñanza Media y se establecía una Inspección Central para coordinar el trabajo de los Inspectores.

Mención aparte, merece el análisis de las bases a partir de las cuales se establecerían los planes de estudios (éstos los estudiamos en otro apartado de este capítulo). La novedad que se

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 81.

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 82.

introducía, respecto a la Ley de 1.938, era la implantación de tres ciclos en el estructura del Bachillerato. Contaría con dos grados: *elemental y superior* y, además, quienes aspirasen a entrar en la Universidad o en Centros Superiores habrían de realizar un *curso preuniversitario* para completar su formación. El Bachillerato Elemental :

- "
- a) Durará cuatro cursos;
 - b) Se acomodará en los métodos pedagógicos a la mentalidad de sus escolares;
 - c) Comprenderá las materias cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hayan de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título;
 - d) No podrá comenzarse antes del año natural en que el alumno cumpla los diez de su edad.

Al terminarlo, los alumnos practicarán las pruebas exigidas por el Estado para la colación del título de Bachillerato elemental. (Artº. 79).

Las materias propias del grado elemental, pedagógicamente distribuidas en los programas y horarios de los cuatro cursos serán: Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, dibujo y un idioma moderno." ²⁴⁹

En cuanto al Bachillerato Superior se prescribía lo siguiente:

- "
- a) Durará dos cursos, a partir del año en que el alumno cumpla, por lo menos los catorce años de edad;
 - b) Se acomodará en los métodos a la mentalidad propia de sus escolares;
 - c) Comprenderá materias de cultura general comunes a todos los alumnos, aunque permitirá a éstos una opción vocacional respecto de algunas asignaturas de Ciencias o de Letras que sean para ellos instrumento de especial formación. La aprobación de tales asignaturas no concederá derecho a título diferenciado, ni limitará a los escolares, por ningún concepto, en

²⁴⁹ Ibidem, p. 84.

*sus posteriores derechos, académicos o profesionales (Artº. 81).
... serán materias obligatorias comunes a todos los alumnos:*

Religión, Elementos de Filosofía, Literatura (comentario de textos y composición), Historia del Arte y de la Cultura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y un idioma moderno.

Serán materias obligatorias, pero de acuerdo con la orientación vocacional del alumno: para los de Letras, Latín y Griego; para los de Ciencias, Matemáticas y Física. (Artº. 82)."

Igualmente, se estableció un curso preuniversitario para los que quisieran acceder a la Universidad o Centros Superiores que consistía en lo siguiente:

" Los Bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para los que así se establezca seguirán bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso preuniversitario para completar su formación (Artº. 83).

Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados. Además los de Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias, temas de Matemáticas y Física (Artº. 83).²⁵¹

Además, se prescribían como asignaturas obligatorias en los planes de todos los cursos la formación del espíritu nacional, la educación física, y para las alumnas, las enseñanzas del hogar.

En cuanto a los tipos de pruebas que habrían de realizar los alumnos, se implantaban en

²⁵⁰ *Idem.*

²⁵¹ *Idem.*

la Ley : de ingreso en el Bachillerato Elemental, de curso, y de grado. Los exámenes de ingreso y de curso serían realizados por los Centros respectivos: Institutos y Colegios reconocidos. Los alumnos de los Colegios autorizados realizarían ante tribunales los exámenes, y en ellos participarían Catedráticos del Instituto y Profesores del propio Centro. Se examinarían en los Institutos los alumnos libres.

Respecto a las pruebas de grado, los Tribunales serían constituidos, en el caso de los Institutos oficiales y en el de los Colegios reconocidos, por un Catedrático de Universidad como presidente, dos Inspectores oficiales y dos Licenciados, uno en Letras y otro en Ciencias, del Centro al que pertenecieran los alumnos, como vocales. Y en el caso de los Colegios autorizados, Un Inspector de Enseñanza Media o un Catedrático, de Universidad, como presidente, según el tipo de reválida (elemental o superior), Catedráticos o Inspectores de Enseñanza Media y Profesores del Centro respectivo.

Un aspecto importante que ya se consideró en el Plan de 1.926, fue el reconocimiento de estos títulos para el acceso a determinados trabajos y profesiones. Y así, se establecía que el Bachillerato Elemental podría ser exigido para la admisión a las oposiciones y concursos para proveer las plazas de las escalas auxiliares en todas las ramas de la Administración Civil del Estado, la Provincia y el Municipio y de las Empresas y Servicios Públicos, cuando no se exigiese el grado superior. Y en cuanto al Bachillerato Superior podía ser exigido para la admisión en oposiciones y concursos para proveer plazas de las escalas técnicas y ramas de la Administración Civil del Estado, la Provincia y el Municipio y de las Empresas y Servicios Públicos cuando no se exigiese un título superior. Se establecía, además, la posibilidad de convalidar el Bachillerato Laboral Elemental con el Bachiller elemental cursando las asignaturas que no fuesen convalidables y también se preveía el paso desde el Bachillerato Elemental al Laboral.

El efecto principal de la Ley, en el aspecto social, fue la difusión creciente del grado de Bachiller Elemental, muy apoyada, como hemos visto, por la exigencia de dicho título para un

número cada vez mayor de puestos de trabajo en el sector público y en el privado. En definitiva, contribuiría a generalizar la enseñanza hasta los catorce años popularizando el título de Bachiller Elemental. Otros efectos que se pudieron apreciar, como consecuencia de la Ley, además del ya citado, fueron: el comienzo de la coordinación de los Bachilleratos existentes, la creación de una Inspección profesional, y el manifiesto interés por mejorar la formación *pedagógica del profesorado medio*, que se concretaría en iniciativas que analizaremos en la tercera parte de nuestro trabajo. Finalmente, se rompía con el carácter elitista y selectivo de este nivel educativo, permitiendo, como de hecho sucedió, que una mayor cantidad de población accediera a estos estudios. Respecto a la tensión derivada entre las pretensiones de la Iglesia, por un lado, y del Profesorado Oficial, por el otro, observamos como se impuso una solución que podríamos denominar ecléctica, en la medida en que las pruebas de grado, volvieron al nivel medio, pero no exclusivamente a los Institutos, sino también a los Centros reconocidos, y aunque la Universidad seguía estando presente, el protagonismo de los profesores de los Centros oficiales y reconocidos, se incrementó.

Aunque la Enseñanza Privada, sobre todo, la de los Colegios Religiosos se vio favorecida, si tenemos en cuenta el incremento del alumnado y de los Centros en estos años, como consecuencia del desarrollo de la Ley de 1.953, la enseñanza pública fue incrementando su protagonismo a través de la creación de nuevas instituciones: Secciones Filiales, Estudios Nocturnos, Colegios Libres Adoptados y Secciones Delegadas, a pesar de que hemos de reconocer que algunas de estas instituciones también entraban en el ámbito de actuación de la Enseñanza Privada.

El único cambio de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, durante el periodo de su vigencia, fue el efectuado en 1.963 para modificar *las pruebas de grado y madurez*. En el Boletín Oficial de las Cortes Españolas ²⁵², el preámbulo de dicho proyecto señalaba que la Ley

²⁵² Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.962). *Proyecto de Ley para modificar la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez*. Nº 756, 23-11-1.962.

de 26 febrero de 1.953 había constituido un factor decisivo en la extensión de la Enseñanza Media por los diferentes estratos de la sociedad española, constatando que mientras en el decenio anterior el número de alumnos sólo había ascendido de 116.000 a 159.000, en los diez años posteriores se había alcanzado la cifra de 600.000. Las razones de esta modificación se exponían del siguiente modo:

" Tanto la orientación de una gran parte de esos alumnos hacia estudios u ocupaciones diversos después de los cuatro cursos del Bachillerato Elemental, como la necesidad de brindar este camino a otra gran multitud de posibles estudiantes para los que la enseñanza media elemental se presenta como imprescindible, pero que no aspirarían a seguir después unos estudios superiores, aconsejan que se dé al examen de grado elemental un carácter voluntario para aquellos alumnos a quienes no interese o no se les exija por razones pedagógicas la obtención del título de Bachiller Elemental.

Por otra parte, no parece necesario obligar a los alumnos que se encaminan hacia estudios superiores a someterse a dos pruebas de carácter análogo con sólo un año de diferencia: el examen de grado superior y las pruebas de madurez.

Con la presente ley se aspira a conseguir, pues, los siguientes fines:

Primero.- Que al examen de grado elemental sólo tengan que someterse:

a) Aquellos alumnos que pretendan iniciar estudios de Bachillerato Superior.

b) Los que por otras razones deseen obtener el título de Bachiller Elemental.

Segundo.- Que el título de Bachiller Superior pueda ser obtenido por dos vías, a elección del alumno:

a) Sometiéndose al examen de grado superior al final de sexto curso.

b) Sometiéndose a las pruebas de madurez al terminar el curso preuniversitario, sin necesidad de haber pasado por el examen de grado superior.

Tercero.- Acomodar la estructura del curso preuniversitario, sin necesidad de haber pasado por el examen de grado superior." ²⁵³

²⁵³ *Ibidem*, p. 15.904.

El proyecto proponía la modificación de los artículos 79, 81, , 83, 93 y 94 de la L.O.E.M., de 26 de febrero de 1.953. El Dictamen de la ponencia ²⁵⁴, introdujo algunas modificaciones dignas de interés, por ejemplo, la relacionada con la voluntariedad de la realización de la prueba de grado de Bachiller Elemental, en el caso de que no fuera a continuar los estudios de Bachiller Superior, ya no la contemplaba. Sin embargo, si se aceptó la posibilidad de examinarse de la reválida de sexto o que quienes realizaran la prueba de madurez, después del curso preuniversitario, lo podrían obtener si la superaban. También el Dictamen introdujo modificaciones respecto a los Tribunales que habían de juzgar esta prueba, ya que se proponía en el Proyecto un Tribunal formado por dos Catedráticos de Universidad y un Inspector de Enseñanza Media, que deberían ser o haber sido titulares de alguna de las disciplinas que el propio Tribunal hubiera de juzgar. En el Dictamen se acordó que los Tribunales de las pruebas de madurez estarían constituidos de un modo igual para los alumnos de todas las clases de enseñanza.

La justificación a los cambios efectuados al proyecto por la Comisión los justificaba el ponente, Antonio Tena Artigas del siguiente modo:

" 1ª. No parecía posible suprimir la Reválida de grado elemental por varias razones; entre ellas las siguientes:

El título de bachiller elemental sólo puede concederse tras una prueba con intervención estatal. De lo contrario podría innecesariamente correrse el riesgo de un descenso del nivel de la enseñanza, en perjuicio de los propios alumnos.

...

Por otra parte, no parece oportuno suprimir la actual división del Bachillerato elemental, que implica una buena cultura media, al mayor número posible de españoles, siendo esta división en dos grados: elemental y superior, común a casi todos los países de Europa occidental y América.

²⁵⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). Dictamen de la Comisión de Educación Nacional sobre el Proyecto de Ley que modifica la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez. N° 767, pp. 16.190-91.

...
*3ª. Ante el hecho de que algunos alumnos sufrían dos fuertes pruebas con intervención estatal en dos años seguidos - Reválida Superior y Preuniversitario-, aparte de las normales pruebas de curso en el centro en que seguían sus estudios, parecía oportuno suprimir para aquellos alumnos que acceden a los estudios universitarios o técnicos superiores una de las dos pruebas, si ello no iba en perjuicio del nivel de enseñanza."*²⁵⁵

La Ley ²⁵⁶ se aprobó por asentimiento y quedó del siguiente modo: el artículo 69, sobre el primer grado de Bachillerato duraría cuatro cursos, se acomodaría en los métodos pedagógicos a la mentalidad de los escolares, comprendería las materias cuyo conocimiento fuese necesario para alcanzar el nivel necesario de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hubieran de ejercer profesiones de carácter técnico elemental y no podía comenzarse antes del año natural en el que alumno cumpliera los diez años. Al terminarlo, los alumnos practicarían las pruebas exigidas para la colación del título de Bachiller Elemental.

El artículo 81, referido al Bachillerato Superior, requería para su acceso poseer el título de Bachiller Elemental, su duración continuaba siendo de dos cursos, se acomodaría en los métodos a la mentalidad propia de los escolares y comprendería materias de cultura general comunes a todos los alumnos, aunque permitirá a éstos una opción vocacional respecto de algunas asignaturas de Ciencias o Letras. La aprobación de tales asignaturas no concedería derechos a título diferenciado, ni limitaría a los escolares por ningún concepto en sus posteriores derechos académicos o profesionales. Al terminarlo, los alumnos practicarían las pruebas exigidas por el Estado para la obtención del título de Bachiller Superior, pero los que siguieran el curso preuniversitario podrían obtener dicho título mediante las pruebas de madurez, sin haberse

²⁵⁵ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Modificación de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez*. Nº 772, 27 de febrero de 1.963, pp. 16.299-16.300.

²⁵⁶ Ley 24/1.963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez (B.O.E. de 5 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 74, pp. 162-164.

sometido previamente a las de grado superior.

También se regulaba el curso preuniversitario que introducía por primera vez materias comunes para todos los alumnos, y éstos serían ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de redacción y en la práctica de los idiomas modernos estudiados. Además, los de Letras se ejercitarían en la traducción de idiomas clásicos y los de Ciencias, perfeccionarían su formación en las disciplinas de esa rama y en el adiestramiento experimental de las mismas.

Respecto a la prueba de madurez, se hacía una matización para aquellos alumnos que no tuvieran el título de Bachiller, incorporando aquellas materias del Bachillerato Superior que no coincidiesen con las señaladas en el curso preuniversitario.

II.3.1.1.1.- Las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos (1.956).

Como hemos analizado anteriormente, la Ley de Ordenación de Enseñanza Media en su artículo primero prescribía que *El Estado procurará que la Enseñanza Media, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles*. En este ámbito hemos de situar la creación de nuevas instituciones que, dependiendo de los Centros existentes, Institutos o Colegios reconocidos, abrían otras posibilidades de cursar el Bachillerato Elemental a sectores de la población que, de otro modo, no hubieran podido cursar nunca dichos estudios. Las *Secciones Filiales* nacieron con la pretensión de acercar el Bachillerato Elemental a las zonas periféricas de las capitales en las que, dada la incipiente industrialización y urbanización, surgían nuevas necesidades educativas y los *Estudios Nocturnos* trataban de acercar dicha etapa educativa a personas que por estar insertas en el mundo productivo no tenían otra posibilidad de acceder a estos estudios del Bachillerato Elemental. Por un Decreto de 26 de julio de 1.956 ²⁵⁷ sobre

²⁵⁷ Decreto de 26 de julio de 1.956 sobre extensión de la Enseñanza Media. En Revista de Enseñanza Media (1.956). Un Decreto revolucionario: la creación de "Secciones Filiales" y "Estudios Nocturnos". *Revista de Enseñanza Media*. 1, 46-48

extensión de la Enseñanza Media se establecían las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos. Aunque la regulación de ambas modalidades del Bachillerato se efectuó conjuntamente, convendrá que las analicemos por separado.

II.3.1.1.1.1.- Las Secciones Filiales.

El Decreto señalado anteriormente establecía en su artículo 1º la autorización a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media para impartir las enseñanzas del Bachillerato Elemental en establecimientos situados en aquellas zonas de las localidades en las que radicara un Instituto Nacional y que no tuviesen bien atendidas las necesidades de este tipo de enseñanza. Dichas Secciones pertenecerían a todos los efectos a los Institutos Nacionales, cuyo profesorado sería el encargado de la dirección técnica de las mismas.

A través de una Orden Ministerial ²⁵⁸ se fijaron las condiciones para poner iniciar estas modalidades en el curso 1.956-57. En ella se prescribió, además, para solicitar el establecimiento de las mismas que:

" 1º. Los Institutos de Enseñanza Media que, a partir de un determinado curso académico se propongan establecer Secciones filiales o Estudios Nocturnos, lo solicitarán de la Dirección General de Enseñanza Media antes de que finalice el curso académico anterior, acompañando a la solicitud informe comprensivo de los siguientes datos:

- a) Emplazamiento previsto para los nuevos Centros.*
- b) Número de Colegios que funcionan en la zona y población escolar a que atienden.*
- c) Población escolar en edad de Enseñanza Media existente en la zona actualmente impedida de cursar estudios por inexistencia de Centros docentes.*
- d) Locales y medios materiales disponibles.*
- e) Profesorado con que se cuenta.*

²⁵⁸ Orden de 1 de octubre de 1.956 sobre establecimiento de Secciones Filiales y Estudios Nocturnos (B.O.E. de 28 de octubre). También en *Revista de Enseñanza Media*(1.956). 1, 48-52.

f) Tipo de enseñanza profesional que se proyecta, mediante los cursos de adaptación para los alumnos que hayan obtenido el título de Bachiller Elemental.

g) Posible colaboración de personas o entidades ajenas al Instituto en el funcionamiento de las Secciones que se creen." ²⁵⁹

Entre las obligaciones que figuraban para el Ministerio en este acuerdo con personas o entidades se encontraba la de aportar, al menos, un Licenciado que desempeñase el cargo de Director Técnico. Los alumnos matriculados en las Secciones eran a todos los efectos alumnos del Instituto del que dependiesen. La implantación de las enseñanzas se haría gradualmente, es decir, curso a curso, y se prescribía, además, que no podía haber grupos mayores de cuarenta alumnos y, en total, no sobrepasar la cifra de noventa, haciéndose los grupos necesarios. Se concretaba a continuación el Plan de Estudios, que analizaremos en otro apartado de este trabajo.

Se fijaba, además, en dicha Orden, que en toda Sección filial la plantilla de profesores tanto de Letras como de Ciencias se establecería de tal modo que a cada profesor le correspondiesen dieciocho horas de clase por semana. Y por cada dieciocho horas de clase tendría que haber un profesor de Dibujo, otro de Religión y otro de Idioma moderno, además de contar con un profesor de Educación Física y de Formación del Espíritu Nacional. Para las Secciones femeninas habría también una profesora de Enseñanzas de Hogar por cada dieciocho horas de clase.

Para el curso 1.956-57, se autorizaron Estudios Nocturnos y Secciones Filiales de Enseñanza Media a los siguientes Institutos:

Maculinos: Albacete, Alcoy, Almería, Avilés, Baeza, Barcelona (Milá y Fontanals), Ceuta, Ciudad Real, Figueras, Granada (Padre Suárez), Jaén, La Coruña, Linares, Lorca, Madrid (Cervantes), Murcia (Alfonso el Sabio), Oviedo, Pontevedra, Puertollano, Santander, Toledo,

²⁵⁹ *Ibidem*, pp. 48-49.

Valladolid (Zorrilla), Vigo y Vitoria.

Femeninos: Lugo, Oviedo, Santiago de Compostela (Rosalía de Castro).

En total, se pusieron en funcionamiento 27 : 24 masculinos y 3 femeninos y, como ya funcionaban dos con estudios nocturnos desde 1.955, uno en Madrid y otro en Barcelona, nos encontramos, finalmente, con 29 centros funcionando en el curso 1.956-57. En todos los anteriormente descritos existiría un Sección y Estudios Nocturnos salvo en Alcoy, Avilés, Ceuta, Ciudad Real y Vigo que tendrían dos Secciones.

Algo más adelante, por una Orden de 18 de diciembre de 1.956 ²⁶⁰, se creó una Sección Filial femenina, del Instituto *Beatriz Galindo* de Madrid con la denominación de *N.ª Sra. de Fátima* que se instalaría en el Suburbio de Ventas.

Por lo tanto, observamos como desde muy pronto se inició la tarea de extender la Enseñanza Media, localizando las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos en aquellas poblaciones en las que la industrialización había atraído a una cantidad de población importante, pretendiendo que el Bachillerato Elemental llegase a estos sectores menos favorecidos socialmente.

Al finalizar el primer curso de funcionamiento se consideró conveniente precisar algunos aspectos y solucionar algunos errores detectados y, por ello, se promulgó una Orden en julio de 1.957, a través de la cual se trataba de aunar las disposiciones existentes en un Reglamento ²⁶¹. Lo que hacía el Reglamento era refundir las normas existentes en esta disposición respecto a las

²⁶⁰ Orden de 18 de diciembre de 1.956 por la que se establece una Sección Filial del Instituto Nacional de Enseñanza Media "Beatriz Galino" de Madrid. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 423, pp. 862-864.

²⁶¹ Orden de 16 de julio de 1.957 por la que se aprueba el Reglamento de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos de Bachillerato (B.O.E. de 27 de julio). También en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 266, pp. 486-492.

Secciones Filiales. Y, finalmente, en 1.963, se promulgó un Decreto ²⁶² regulador de las Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos que permaneció vigente hasta la promulgación de la Ley General de Educación. En esta disposición se reiteraban los planteamientos que ya conocemos sobre las Secciones Filiales, pero se elevaba el rango de la disposición.

Se seguía manteniendo que las Secciones Filiales eran establecimientos para la enseñanza del Bachillerato Elemental en zonas que no atendieran bien esta enseñanza, que podrían ser masculinos o femeninos, ostentando el nombre del Instituto del que dependieran y que la dirección correspondería siempre a un profesor oficial de Enseñanza Media, teniendo que ser creadas dichas Secciones por Decreto. Se precisaba el procedimiento para nombrar al Director, así como las condiciones para ser nombrado y se fijaban de nuevo las adaptaciones al Plan de Estudios de 1.953. Como dato de interés, interesa resaltar que en esta disposición se fijaban con detalle las condiciones para los acuerdos de colaboración a la hora de crearlas.

La creación de las Secciones Filiales supuso un paso importante al proporcionar a los alumnos de Suburbios de la ciudades y poblaciones industriales la posibilidad de cursar el Bachillerato Elemental a un sector de la población que, de otro modo, no hubiera tenido tal posibilidad. Quizá, incluso, un mayor nivel de desarrollo tuvieron los estudios nocturnos a tenor de las autorizaciones concedidas para su implantaciones y los planes anuales que durante varios años nos permiten comprobar la extensión de estos estudios.

II.3.1.1.1.2.- Los Estudios Nocturnos.

Ya hemos señalado que las mismas disposiciones que sirvieron para regular las Secciones Filiales se utilizaron también para regular los Estudios Nocturnos. No obstante, como se ha dicho, los Estudios Nocturnos conocieron una mayor extensión si tenemos en cuenta que, durante varios

²⁶² Decreto 90/1.963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos en la Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 20, pp. 38-48.

años, se establecieron planes anuales que fueron ampliando la posibilidad de cursar el Bachillerato Elemental a través de esta modalidad.

El Decreto, ya citado, de 26 de julio de 1.956 regulaba en su artículo 5º la posibilidad de que tanto en los Institutos Nacionales como en las Secciones Filiales se podrían establecer Estudios Nocturnos de Bachillerato Elemental para los trabajadores que contando, por lo menos, quince años de edad, tuvieran suscrito un contrato de trabajo o de aprendizaje o que presentasen un certificado suficiente para probar que la ocupación de desempeñaban les impedía asistir durante la jornada normal a cualquier Centro de Enseñanza Media.

El profesorado para impartir estos estudios nocturnos sería nombrado preferentemente entre el del Instituto o de la Sección correspondiente o , en otro caso, mediante contrato con personas en posesión del título de Doctor o Licenciado en las Facultades de Filosofía y Letras o Ciencias o en las Escuelas Superiores de Bellas Artes, en su caso. También se preveía la posibilidad de que, dentro de los Estudios Nocturnos, se pudiesen desarrollar enseñanzas complementarias de carácter profesional (Contabilidad, Mecanografía, Mecánica y otras análogas). El Plan de Estudios, como veremos, era el mismo que el de las Secciones Filiales pero con reducción horaria en función del tiempo disponible. Los grupos, así mismo, eran más reducidos que los de las Secciones Filiales, no pudiendo haber grupos mayores de 25 alumnos, ni rebasarse la cifra de 200. También se estableció que la implantación de estos estudios sería gradual, es decir, curso a curso. La plantilla, finalmente, se determinaba sobre la base de un profesor por cada seis horas de clase semanales.

Dado que, el año anterior, es decir, en 1.955, se habían creado dos Institutos Nocturnos, uno en Madrid y otro en Barcelona por Decretos de 22 de septiembre de 1.955 y 3 de octubre de 1.955, y que habían sido disueltos por Decreto de 26 de julio de 1.956, se convertían en Estudios Nocturnos de los Institutos *Ramiro de Maeztu* de Madrid y quedando por determinar el de

Barcelona ²⁶³. Los Institutos en que fueron creados los Estudios Nocturnos en 1.956 fueron los mismos que los 29 señalados para las Secciones Filiales.

La Orden de 16 de julio de 1.957, ya citada, aprobaba el Reglamento de los Estudios Nocturnos, e introducía respecto a las Secciones Filiales la novedad de que los Estudios Nocturnos podrían ser autorizados en los Colegios reconocidos superiores de Enseñanza Media, además de en los Institutos y Secciones Filiales. Se revisaba en esta disposición el número de alumnos por clase que pasaba de 25 a 30, manteniendo la cifra de 200 como máximo posible. Se mantenía la prescripción de reducción de horario para los estudios nocturnos en función del tiempo disponible y respetando, en todo caso, un mínimo de tres horas diarias de clase. Tanto para los Estudios Nocturnos como para las Secciones Filiales se determinaba que sólo se ofertaría un idioma moderno en función de las circunstancias ambientales y del ciclo de adaptación profesional que se eligiera.

Como consecuencia de la posibilidad de que los Centros privados reconocidos pudieran implantar los Estudios Nocturnos, en una Orden de 29 de enero de 1.959 se fijaron las condiciones para su establecimiento:

" 1º. ..., los Colegios de Enseñanza Media no oficial clasificados definitivamente en la categoría de reconocidos de grado superior podrán solicitar la creación de estudios nocturnos del Bachillerato.

*...
3º. La Dirección Técnica de los Estudios Nocturnos podrá estar desempeñada por el mismo Licenciado que ostente la del Centro y la plantilla del profesorado estará constituida por Licenciados.*

4º. En los estudios nocturnos se respetará la unidad de sexo.

²⁶³ Resolución de 30 de noviembre de 1.956 para la adaptación de los antiguos Institutos nocturnos al vigente régimen de estudios nocturnos del Bachillerato (B.M. de 31-1-1.957). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 408, pp. 822-823.

5º. El número de alumnos por clase en ningún caso rebasará el de cuarenta, rigiendo para ellos las normas de protección escolar y tasas académicas establecidas para todos los Bachilleres.

... " 264

Los estudios nocturnos de Bachillerato Elemental fueron regulados, como sabemos, de nuevo en 1.963, al igual que las Secciones Filiales. En el artº. 21 de dicho Decreto se ampliaba la autorización de los Centros que podían solicitar estos estudios: Los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, las Secciones Filiales de los Institutos, los Centros de Patronato de Enseñanza Media, oficiales y no oficiales, y los Colegios reconocidos de Enseñanza Media. También se preveía en él que se podían autorizar estudios nocturnos masculinos o femeninos del Bachillerato Superior y del Curso Preuniversitario a los mismos tipos de Centros, aunque sólo cuando lo aconsejase la existencia de un gran número de Bachilleres Elementales procedentes de los estudios nocturnos ordinarios que no pudiesen seguir de otro modo sus estudios.

En esta disposición se rebajaba la edad de ingreso en los estudios nocturnos de quince a catorce años, aunque se mantenía la exigencia de tener contrato de trabajo o de aprendizaje o presentando un certificado suficiente para probar que la ocupación desempeñada les impedía asistir durante la jornada normal a cualquier Centro de Enseñanza Media. Para los estudios nocturnos de Bachillerato Superior se requería haber cumplido dieciseis años y para el Preuniversitario, diecisiete, contando con las mismas circunstancias de trabajo que en el caso del Bachillerato Elemental. Se preveía que los grupos no tuvieran más de treinta alumnos.

Ya en el curso 1.956-57 ²⁶⁴, primero en el que se implantaban las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos, se autorizó el funcionamiento de veintinueve centros. Para el curso 1.957-

²⁶⁴ Orden de 29 de enero de 1.959 por la que se dan instrucciones para el establecimiento de estudios nocturnos en los Colegios (B.O.E. de 17 de febrero). Y en *Colección Legislativa* (1.959). Ref. 16, pp. 52-53.

²⁶⁵ Orden de 7 de octubre de 1.957 por la que se dictan normas generales para el funcionamiento de los estudios nocturnos del Bachillerato en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 29 de octubre).

58, es decir, el segundo de su implantación se disponía que funcionarían:

. Comprendiendo la totalidad de los cursos de Bachillerato: los estudios nocturnos masculinos del Instituto *Ramiro Maeztu* de Madrid y los estudios nocturnos masculinos con dependencia provisional del Instituto *Maragall*, de Barcelona.

. Estudios masculinos para 60 alumnos como máximo en segundo curso, en grupos hasta treinta, y otros 60 alumnos en primer curso a los Institutos de Alcoy y Ceuta.

. Para alumnos varones, con autorización para admitir un grupo de 30 alumnos en segundo curso y otro de igual número en primero, los Institutos de Albacete, Almería, Avilés, Baeza, Barcelona (*Milá y Fontanals*), Ciudad Real, Figueras, Granada (*Padre Suárez*), La Coruña (masculino), Linares, Lorca, Madrid (*Cervantes*), Murcia (*Alfonso X el Sabio*), Oviedo (*Alfonso II*), Pontevedra, Puertollano, Santander, Toledo, Valladolid (*Zorrilla*), Vigo, Vitoria.

. Para alumnas, un grupo de treinta en segundo y otro de igual número, en primero, los Institutos de Lugo (femenino), Oviedo (femenino) y Santiago (femenino).

. Para alumnos varones, con autorización para admitir un grupo de 30 alumnos en primero, los Institutos de Antequera, Bilbao (masculino), Córdoba, El Ferrol del Caudillo, Las Palmas de Gran Canaria, León (masculino) y Manresa.

. Y para alumnas, con autorización para un grupo de 30 en primer curso, el Instituto *Maragall*, de Barcelona.

En total, pasaba de 29 a 38, el número de Institutos en los cuales se impartirían los estudios nocturnos en el curso 1.957-58. En la planificación que se hacía para este curso, se fijaban los cuadros de profesores, en función del número de grupos autorizados, detallando cada uno de los casos. Así, por ejemplo, para los Institutos con dos grupos de alumnos varones en el primer curso, y dos en el segundo, los profesores eran:

. Dos profesores de Religión, Cuatro profesores de Lengua Española, Tres profesores de Geografía, tres profesores de Matemáticas, dos profesores de Dibujo, dos profesores de idioma

moderno.

Los profesores necesarios para un grupo de alumnos en primero y otro en segundo eran:

. Un profesor de Religión, dos profesores de Lengua Española, dos profesores de Geografía, dos profesores de Matemáticas, un profesor de Dibujo y un profesor de Idioma moderno.

Igualmente, se detallaba para cada uno de los tipos de Centros en función de los grupos autorizados y de la dedicación requerida a los profesores.

Para el curso 1.958-59, se procedió de igual modo, ampliando en esta ocasión hasta 47 el número de Institutos en los que se autorizaba la impartición del Bachillerato Nocturno:

. Estudios completos en el Instituto *Ramiro de Maeztu*, de Madrid; en el Instituto *Maragall*, de Barcelona, en ambos casos se autorizaba la impartición del curso Preuniversitario; y estudios nocturnos femeninos en el Instituto *Maragall*, de Barcelona.

. Los tres primeros cursos con distinto nº de grupos ²⁶⁶ en los Institutos de Ciudad Real, Ceuta, La Coruña (masculino), Vigo, Albacete, Alcoy, Almería, Avilés, Baeza, Barcelona (*Milá y Fontanals*), Figueras, Granada (masculino), Linares, Lorca, Madrid (*Cervantes*), Murcia (masculino), Oviedo (masculino), Pontevedra, Puertollano, Santander, Toledo, Valladolid (masculino), Vitoria.

. Masculinos con dos cursos y distintos grupos, los Institutos de Palma de Mallorca (masculino), Las Palmas de Gran Canaria, Orense, Antequera, Bilbao (masculino), Córdoba, León (masculino), Manresa.

. Masculinos con un curso, los Institutos de Gijón, Cartagena, Huelva, Jaén, Lugo (masculino), Málaga (masculino), Plasencia y Torrelavega.

²⁶⁶ Puede verse con detalle en la Orden de 3 de diciembre de 1.958 por la que se determina el plan general de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato durante el curso 1.958-59 (B.M. de 26 de enero de 1.959). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.958). Ref. 508, pp. 1.169-1.175.

Femeninos con tres cursos, los Institutos de Lugo (femenino), Oviedo (femenino) y Santiago de Compostela (femenino).

Y femeninos con un curso, los Institutos de Granada (femenino) y Orense.

En esta planificación, que regulaba el funcionamiento del curso 1.958-59, también se detallaban las plantillas de los Institutos para estos estudios, concretándose por primera vez las de los Institutos *Ramiro de Maeztu*, de Madrid y *Maragall* de Barcelona que impartían los estudios nocturnos completos.

Para el curso 1.959-60 ²⁶⁷ se ampliaba el número de Institutos hasta 60. Se incorporaban con un curso, es decir, iniciaban primero, los Institutos de Salamanca (*Fray Luis de León*) con tres grupos de treinta alumnos, Ponferrada y Santa Cruz de Tenerife con dos grupos de treinta alumnos y con un grupo de treinta alumnos, los Institutos de Algeciras, Játiva, Jerez de la Frontera y Soria. Y con un curso, los Institutos de Murcia (*Saavedra Fajardo*) y Palma de Mallorca (*Juan Alcover*), con dos grupos de treinta alumnas y con un sólo grupo, los Institutos de Gijón, Málaga (femenino) y Vitoria. Para este mismo curso, hubo de publicarse una orden complementaria ²⁶⁸ en la que se modificaba parcialmente la anterior. En ella se revocaba la autorización concedida al Instituto de Figueras al no haber alcanzado el número mínimo de alumnos, y se incluía al Instituto de Castellón de la Plana para un grupo de 30 alumnos de primer curso. También se incluía el Instituto Nacional de Enseñanza Media (femenino) de Bilbao con un grupo de treinta alumnos.

En la planificación para el curso 1.960-61, se amplió el número de Institutos hasta ochenta

²⁶⁷ Orden de 23 de septiembre de 1.959 por la que se determina el plan general de actuación de los estudios nocturnos para el curso 1.959-60 de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 247, pp. 507-515.

²⁶⁸ Orden de 31 de octubre de 1.959, complementaria de las de 23 y 24 de septiembre último, sobre estudios nocturnos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 24 de diciembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 286, p. 666.

(80), incorporándose con un curso por primera vez, los Institutos masculinos de Cáceres y La Laguna con dos grupos de 30 alumnos, Arrecife de Lanzarote, El Ferrol, Huesca, Logroño, Mérida, Osasuna, Palencia, Santa Cruz de la Palma y Zamora, con un grupo de 30 alumnos, y femeninos, con un curso, Arrecife de Lanzarote, Castellón, Ceuta, Huelva, Logroño, Manresa y Osuna.

Y, finalmente, con el último Plan de actuaciones en los estudios nocturnos que hemos consultado, el correspondiente al curso 1.970-71 ²⁶⁹ el número total de Institutos en los que se impartirían los estudios nocturnos de Bachillerato alcanzaba la cifra de 148. Se incorporaban con un grupo de 30 alumnos Alcalá la Real, Avilés (*Virgen de la Luz*), Hospitalet de Llobegrat, La Coruña (*Barrio El Agra*), Manises, Montilla, Oliva, Reinosa, y Molina de Segura con dos grupos. Ya en estos años, varios miles de alumnos cursaban los de estudios de Bachillerato en esta modalidad, lo que permitió, como ya hemos señalado, que numerosos estudiantes procedentes de las clases trabajadoras estuvieran realizando dichos estudios.

II.3.1.1.2.- Los Colegios Libres Adoptados de Enseñanza Media (1.960).

Otra de las medidas que se tomaron, siendo Ministro Jesús Rubio García-Mina, en orden a la extensión de la Enseñanza Media Elemental fue la regulación sobre la posibilidad de crear Colegios Libres Adoptados. Al igual que con las Secciones Filiales y con los Estudios Nocturnos se trataba de extender la Enseñanza Media a la población escolar de los suburbios de las ciudades y a la población trabajadora, en este caso el objetivo consistía en acercar estos estudios al mundo rural. Se pretendía extender la red de Colegios Libres Adoptados a las cabezas de partido judicial y a otras localidades importantes donde no existiesen centros de Enseñanza Media.

Lo que se quería era que los Ayuntamientos participasen en este proceso, ya que las

²⁶⁹ Orden de 7 de junio de 1.970 por la que se dispone el Plan de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.970-71 (B.M. de 7 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.970). Ref. 216, pp. 428-432.

Corporaciones Locales serían las entidades titulares de tales centros, asumiendo el Ministerio también una serie de compromisos.

Se establecían como requisitos para la adopción de estos Centros:

" 1º. *Que se halle emplazado en una localidad que sea cabeza de partido judicial o centro de una comarca en donde la enseñanza media elemental no esté atendida de modo suficiente a juicio de aquel Ministerio.*

2º. *Que esté instalado en un edificio que reúna las condiciones siguientes:*

a) Construcción sólida y buen estado de conservación ...

b) Emplazamiento e instalaciones sanitarias que sean satisfactorias ...

c) Contar, por lo menos, con cuatro aulas, cada una de ellas con capacidad para un mínimo de 25 alumnos, dotadas de las proporciones convenientes y de las debidas condiciones de iluminación, ventilación y calefacción, así como del mobiliario que corresponda al aforo de las aulas y del material didáctico imprescindible para la enseñanza de las asignaturas del Bachillerato Elemental, ... En los Colegios mixtos serán necesarias, por lo menos ocho aulas que cumplan los anteriores requisitos.

d) Contar asimismo con un despacho para el director del Colegio, una sala para los profesores y una habitación para archivo, ...

...

3º. *Que la Corporación propietaria del Colegio suscriba el compromiso a que se refiere el apartado siguiente. "*²⁷⁰

Se trataba, por tanto, de que los Ayuntamientos proporcionaran locales adecuados para la instalación de estos Centros, denominados Colegios Libres Adoptados, así como otra serie de compromisos que se concretaban, también, en la disposición anteriormente citada. Así, en el artº. 3º se prescribía que la Corporación local propietaria del Colegio debería comprometerse, de

²⁷⁰ Decreto 1114/1.960, de 2 de junio, regulador de la adopción de Colegios libres de Enseñanza Media Elemental (B.O.E. de 15 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.960). ref. 172, p. 410.

modo previo a la adopción de éste, al cumplimiento de las siguientes condiciones:

- 1°. Asumir toda la responsabilidad jurídica y económica como empresaria del Colegio, con inclusión de las obligaciones referentes a los Seguros sociales, subsidio familiar, accidentes del trabajo y mutualismo laboral del personal que prestase su servicio en el Centro, y de todos los gastos de conservación del edificio, de reposición del mobiliario y material y de sostenimiento.
- 2°. Cumplir todas las disposiciones reguladoras de los Colegios Libres Adoptados.
- 3°. Aceptar como director técnico y como vicedirector a los profesores oficiales que el Ministerio de Educación Nacional designase.
- 4°. Aceptar como director espiritual del Colegio al sacerdote que el prelado designase y abonar tanto a aquél como a los profesores la remuneración procedente.
- 5°. Abonar todos los gastos reales de locomoción y estancia de los miembros que formasen los tribunales de exámenes, además de una indemnización de 1.000 pesetas líquidas a cada uno de los profesores que tuvieran que trasladarse al Colegio para formar parte de esos tribunales.
- 6°. Garantizar la afectación de los locales a las actividades docentes y complementarias de la Enseñanza Media.
- 7°. Sustener el comedor escolar necesario para los alumnos que tengan dificultades de regresar a su domicilio para la comida del mediodía.
- 8°. No suspender el cumplimiento de su compromiso durante el año académico que esté en curso ni en el siguiente a la fecha de la denuncia si ésta tuviera lugar con menos de seis meses de antelación a su comienzo.

Así mismo, el acuerdo de adopción por el Estado de un Colegio de estas características implicaba para aquél las siguientes condiciones que se fijaban en el artº. 4º.:

- 1°. Mantener en el Colegio, mediante el procedimiento reglamentario de provisión (oposición, concurso o comisión de servicio), un Catedrático de Institutos Nacionales de Enseñanza Media de la Sección de Letras y otro de la Sección de Ciencias para desempeñar funciones docentes en

las asignaturas de su sección respectiva, y ejercer además la dirección técnica y la vicedirección del Colegio. Los nombrados debían ser Catedráticos numerarios en activo; sólo en defecto de éstos podrían ser designados para aquellas plazas Profesores Adjuntos y nunca por tiempo superior a dos cursos académicos.

2º. Abonar a los mencionados profesores el sueldo, gratificación complementaria y demás emolumentos que tuviesen reconocidos.

3º. Realizar en el Colegio los exámenes libres de todas las asignaturas de los cursos del Bachillerato Elemental, pero sólo en la convocatoria ordinaria, mediante Tribunales que la Dirección General de Enseñanza Media designaría, y que estarían integrados por los profesores oficiales destinados en el Colegio, así como por otros profesores oficiales.

En cuanto al régimen de estos Colegios se estableció que se cursaría exclusivamente el Bachillerato Elemental correspondiente al Plan General de Estudios (de 1.957), pero se daba la posibilidad de establecer con carácter obligatorio unidades didácticas complementarias en las asignaturas que lo necesitasen. Estaría el Colegio adscrito a un Instituto del que dependía a efectos académicos. En cuanto a la plantilla de los Colegios Libres Adoptados se fijaba en dos profesores titulados, que serían los dos profesores oficiales nombrados por el Ministerio, así como por los Auxiliares necesarios que, sin hallarse en posesión de la Licenciatura en Letras o en Ciencias, tuviesen la capacidad y competencia requeridas, colaborando en la enseñanza con los profesores oficiales. El Director técnico tenía derecho a vetar el nombramiento de cualquiera de los profesores auxiliares propuestos por la Corporación. El número de alumnos máximo por clase se estableció en 40.

Se abría así una importante posibilidad para que los alumnos ,que no podían asistir ni a los Institutos oficiales ni a los Colegios reconocidos de las ciudades y a los que tampoco les llegaba la posibilidad de cursar estos estudios en las Secciones Filiales o a través de Estudios Nocturnos, por pertenecer al mundo rural, cursasen el Bachillerato Elemental.

En una Resolución ²⁷¹ que desarrollaba el Decreto regulador de los Colegios Libres Adoptados se establecía que la dependencia jerárquica de estos Centros era de los Institutos masculinos a los que estuviesen adscritos, mientras que académicamente los alumnos dependían de los Institutos masculinos y las alumnas de los femeninos. También se señalaba que a efectos de calificar la asignatura se consideraban como profesores oficiales los de Religión, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanzas de Hogar del propio Colegio.

Finalmente, en 1.963, un nuevo Decreto regulaba el funcionamiento de los Colegios Libres Adoptados ²⁷². En realidad, esta disposición se limitó a recopilar y a actualizar las disposiciones emanadas para este tipo de Centros y sólo hemos apreciado algún cambio en lo relativo a la plantilla del profesorado. En ella seguían apareciendo los dos profesores oficiales nombrados por el Ministerio y respecto a los profesores auxiliares se prescribía que había que cumplir lo dispuesto en la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (artº. 8º). Y se mantenía la posibilidad de que la Corporación propusiese y nombrase profesores no Licenciados, aunque en esta ocasión se decía que habían de ser Bachilleres, Maestros u otros titulados de Grado Medio.

Dada la importancia que estas nuevas instituciones iban adquiriendo al posibilitar que distintos sectores e instituciones aportasen su apoyo al desarrollo de la Enseñanza Media y al incremento del número de alumnos que se iban incorporando a esta etapa se vio la necesidad de regular mediante una Ley la existencia de dichos Centros. Esta Ley se denominó de *Extensión de la Enseñanza Media* ²⁷³. En ella se reconocía el desarrollo que habían tenido estas iniciativas y por ello se consagraba con rango de Ley una norma que facultase al Gobierno para seguir desarrollando esta política. Contenía dos artículos. En el primero de ellos se autorizaba al

²⁷¹ Resolución de 8 de abril de 1.961 para el desarrollo del Decreto 1114/1.960 sobre Colegios Libres Adoptados (B.O.E. de 20 de abril). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.961). Ref. 84.

²⁷² Decreto 88/1.963, de 17 de enero, regulador de los Colegios Libres Adoptados de Enseñanza Media Elemental (B.O.E. de 26 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 18, pp. 31-36.

²⁷³ Ley 11/1.962, de 14 de abril, sobre Extensión de la Enseñanza Media (B.O.E. de 14 de mayo).

Gobierno a regular la creación de estudios nocturnos y secciones filiales en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, el establecimiento de centros oficiales de Patronato de Enseñanza Media en régimen de colaboración entre el Estado y las Instituciones eclesiásticas, del Movimiento, Corporaciones provinciales y locales y personas jurídicas públicas o privadas, y la adopción por el Estado de Colegios Libres de Corporaciones locales, así como para establecer nuevas formas y modalidades de Centros docentes y de estudios para la extensión de la Enseñanza Media. Y en el segundo, se establecía que la creación de las Secciones Filiales, los Centros de Patronato y la adopción de Colegios Libres Adoptados se haría siempre por Decreto, previo dictamen del Consejo Nacional de Educación.

Esta fue una de las escasas ocasiones en las que la política y legislación educativas funcionaron con cierta lógica, es decir, primero se ensayaron durante varios años las experiencias antes descritas y una vez que se comprobó un nivel adecuado de funcionamiento se regularon por Ley.

No acabaron aquí los intentos de abrir nuevos caminos a la extensión de la Enseñanza Media sino que también se abrió la posibilidad a otras experiencias, como la que representó la implantación de la Enseñanza Media por Radio y Televisión.

II.3.1.1.3- El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (1.963).

No se planteó inicialmente la creación de un Centro específico para la Enseñanza Media por Radio y Televisión, sino que primero se autorizó un ensayo de Bachillerato Radiofónico ²⁷⁴. La finalidad anunciada era extender la Enseñanza Media y perfeccionar los métodos didácticos. Se trataba, por tanto, de efectuar un ensayo docente, mediante la radiodifusión y, si convenía, la prensa y la televisión. Dicho ensayo se ponía bajo la dirección del Inspector jefe de Publicaciones,

²⁷⁴ Orden de 9 de noviembre de 1.962, por la que se autoriza un ensayo radiofónico (B.M. de 29 de noviembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.962). Ref. 275, p. 729.

del Gabinete de estudios de la Dirección General de Enseñanza Media, con la colaboración de la Comisaría de Extensión Cultural y del Centro de Orientación Didáctica.

En esta misma línea, y con objeto de extender la Enseñanza Media a mayores sectores de la población, así como que los alumnos libres que lo desearan pudieran tener una mejor atención, se creaba al año siguiente como Centro experimental el *Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión*. En el preámbulo del Decreto que lo creaba se señalaba que:

" Dentro del extraordinario crecimiento de la población escolar en la enseñanza media durante los últimos años, debido no sólo al movimiento demográfico, sino también a la elevación del tanto por ciento de estudiantes y a la política de protección escolar, el aumento del número de alumnos libres viene siguiendo un ritmo más acelerado aún que el de la enseñanza oficial y la colegiada, de tal manera que aquellos exceden ya de doscientos mil, cifra que representa una cifra desproporcionada en el conjunto de los seiscientos mil alumnos de este grado de enseñanza.

Para atender del mejor modo posible a la educación de esos alumnos libres, en tanto se habilitan los numerosos edificios escolares para albergarlo, e igualmente para cuidar de la formación de los que por razones geográficas o de otra índole no pudieran en absoluto frecuentar los establecimientos de enseñanza, como asimismo para completar la formación que se da en éstos, han de arbitrarse cuantas medidas sean posibles, tanto por imperativo de la realidad social como para ejecutar el mandato contenido en el artº. 1º de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media." ²⁷⁵

Se reconocía el éxito de la experiencia iniciada en 1.962, sobre el Bachillerato Radiofónico y se apostaba, sin entrar a competir con el resto de las modalidades de Enseñanza Media que se

²⁷⁵ Decreto 1.181/1.963, de 16 de mayo, para el establecimiento del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (B.O.E. de 1 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 153, pp. 318-319. Su sede provisional se estableció en la C/ Atocha nº 81, y su última sede estuvo en la C/ Sagasta, nº 27, donde permaneció hasta su sustitución por el Centro Nacional de Enseñanza Básica a Distancia en 1.979. aunque en 1.975 perdió gran parte de sus competencias al crearse el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, al ponerse en marcha el Bachillerato previsto en la L.G.E.

estaban llevando a cabo, por la creación de un Centro especializado que impartiese el Bachillerato a través de la Radio y de la Televisión.

El Centro tenía su sede en Madrid y dependía directamente de la Dirección General de Enseñanza Media. Se le encomendaba la planificación y la preparación de programas para la enseñanza por radio y televisión del Bachillerato elemental y superior y del curso preuniversitario, tanto en forma de cursos sistemáticos, acomodados a los cuestionarios de las diferentes asignaturas, como por medio de otros cursos, conferencias y enseñanzas de cualquier tipo de carácter complementario. Se ponía bajo el mandato de un Consejo Rector, presidido por el Director General de Enseñanza Media y formaban parte de él el Comisario de Extensión Cultural y el Inspector jefe de Publicaciones, como vicepresidentes 1º y 2º, y como vocales, el Director del Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Media, varios representantes de estos organismos citados, así como dos representantes de la Dirección General de Radiodifusión y Televisión del Ministerio de Información y Turismo, además del Director del Centro.

Director del Centro Nacional había de ser un Catedrático de Instituto de Enseñanza Media, que podía compatibilizar su función de catedrático de Instituto con la de Director del Centro. Los restantes cargos eran: el de Secretario, que había de ser profesor de Instituto, Administrador, que sería un funcionario administrativo del Ministerio de Educación Nacional o bien un profesor o un titulado por Facultad universitaria o Escuela de Comercio. Habría también, Jefe de los Servicios docentes, catedrático o profesor oficial, y Jefe de los servicios técnicos.

Para el desarrollo del Decreto de creación del Centro, algo más adelante, se dictaron las normas para impartir el Bachillerato Radiofónico, al mismo tiempo que se autorizaba a realizar un ensayo de Bachillerato por televisión. Respecto al Bachillerato radiofónico se autorizaba la impartición de los cursos primero y segundo de Bachillerato Elemental. Se distinguían tres tipos de alumnos: a) Alumnos libres dependientes del Centro Nacional, b) alumnos libres integrados en grupos de audición colectiva y c) Oyentes no sometidos a la intervención del Centro Nacional.

Se fijaba en veinte mil, el número de los alumnos libres que podrían matricularse en primero, en segundo o en ambos cursos. La tramitación se hacía en los Institutos respectivos, salvo en Madrid y Barcelona que se haría en las Secretarías especiales de alumnos libres. A estos alumnos se le encomendaban las siguientes obligaciones:

- " a) *Suscribirse a la revista "Bachillerato RTV", editada quincenalmente por el Centro Nacional, abonando la cuota correspondiente. En esta revista se insertarán los guiones didácticos así como los ejercicios y el material gráfico adecuado.*
- b) *Escuchar todos los días las emisiones didácticas y realizar los ejercicios que en ellas se señalen.*
- c) *Realizar mensualmente un ejercicio de comprobación en cada una de las disciplinas. Los temas y cuestiones para estos ejercicios serán remitidos juntamente con la revista, y una vez devueltos por los alumnos serán corregidos y calificados por el Centro Nacional.*
- d) *Formalizar, dentro de los plazos reglamentarios, su inscripción como alumnos libres en los Institutos o Secretarías correspondientes.*
- e) *Someterse al examen final que se celebrará en el Instituto o Secretaría especial donde se haya verificado la inscripción.*" ²⁷⁶

Merece la pena resaltar el segundo grupo de posibles alumnos que se denominaron como *grupos de audición colectiva*. Este segundo tipo de alumnos comprendería a aquellos que, bajo la tutela de alguna entidad responsable, se asociasen para escuchar las emisiones del Bachillerato radiofónico. Cada grupo no podría exceder de cincuenta alumnos y las entidades responsables podían ser empresas industriales, centros docentes no oficiales, delegaciones de juventudes, cuarteles, cárceles y asociaciones de cualquier tipo, legalmente establecidas. Las condiciones requeridas para esta entidades eran:

²⁷⁶ Orden de 16 de agosto de 1.963 por la que se dictan normas sobre las enseñanzas del Bachillerato radiofónico y se dispone a título de ensayo la iniciación de las del Bachillerato por televisión (B.O.E. de 3 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 247, pp. 528-530.

- "
- a) *Que los alumnos poseen los estudios necesarios para poder cursar el primer año o el segundo, incluso los dos cursos simultáneamente, según los casos.*
 - b) *Que la entidad dispone de local adecuado para el aprendizaje radiofónico, utilizando bien un aparato de radio, bien un magnetofón: en este último caso, habrán de abonarse al suministro de las copias en cinta magnetofónica de las emisiones diarias que les remitirá el Centro Nacional.*
 - c) *Que dispone de un profesor titulado o de un monitor que dirija la audición colectiva y fiscalice la realización de los ejercicios diarios y de los mensuales dispuestos para los alumnos del grupo A) ...*
 - d) *Que suscribe a la revista "Bachillerato TV" a todos los alumnos del grupo.*
 - e) *Que los alumnos están dispuestos a realizar la inscripción de matrícula libre y los exámenes finales en el Instituto o Secretaría especial de su demarcación respectiva ...*
 - f) *Que la entidad se obliga a costear todos los gastos de la enseñanza radiofónica del grupo."*²⁷⁷

El tercer grupo de posibles alumnos, el tipificado como *Oyentes*, tenía la posibilidad de suscribirse a la revista pero sus ejercicios no serían revisados. Parece ser que durante el curso 1.963-64 se realizaron algunas emisiones televisadas de carácter complementario, tal como preveía la Orden que regulaba estas enseñanzas, pero no fue posible continuarlas en años sucesivos por falta de medios materiales.

Una nueva Orden ²⁷⁸ reguló los aspectos académicos de esta enseñanza por radio y televisión, dado que la anterior limitaba su ámbito de actuación a un solo curso. En ésta, se ampliaban las enseñanzas a los cuatro primeros cursos de Bachillerato Elemental y a la preparación del examen de reválida. Se mantenían, así mismo, los tres grupos de alumnos con parecidas condiciones. Y respecto a las condiciones de autorización para las *Aulas Colectivas* en

²⁷⁷ *Ibidem*, pp. 529-530.

²⁷⁸ Orden de 31 de agosto de 1.964, por la que se organizan las enseñanzas del Bachillerato por Radio y Televisión en su aspecto académico para el curso 1.964-65 (B.O.E. de 25 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.964). Ref. 246, pp. 704-709.

cuanto al profesorado de refiere, se exigía que uno o varios profesores titulados, con titulación mínima de maestro nacional, pudiera hacerse cargo de la dirección de las aulas colectivas y de la corrección de ejercicios.

Esta Orden preveía el establecimiento a cargo del Centro Nacional, a partir del curso 1.964-65, de las enseñanzas por televisión correspondientes a los cuatro curso del Bachillerato Elemental, y con carácter complementario y no obligatorio, sin que esta posibilidad se materializara, como ya hemos señalado.

Dada su dimensión de regulación académica, esta disposición que estamos citando regulaba en su artº. 20 que la redacción de los guiones didácticos, correspondientes a los temas de estos cursos, estaría a cargo de catedráticos numerarios pertenecientes a diferentes Institutos Nacionales de Enseñanza Media, designados por el Centro Nacional, con el asesoramiento de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media y del Centro de Orientación Didáctica.

También en ese mismo año de 1.964 se autorizaba al Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión a organizar un curso preparatorio para el ingreso en la Enseñanza Media ²⁷⁹. Lo más destacable de este curso era que debería ajustarse a los cuestionarios oficiales correspondientes al curso de perfeccionamiento de Enseñanza Primaria, y comprenderían la exposición de las lecciones que se estimasen de mayor interés referentes a Religión, Gramática, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Físicas y Naturales y Formación del Espíritu Nacional. Y respecto a los profesores que colaborarían en la labor docente del curso preparatorio, en la redacción de los guiones didácticos y en la corrección de los exámenes bimensuales, deberían ser maestros nacionales o licenciados en Letras o Ciencias, que se integrarían en el Claustro del Centro y serían designados libremente por el Director.

²⁷⁹ Orden de 10 de septiembre de 1.964, por la que se autoriza al Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión para organizar un curso preparatorio de ingreso en la Enseñanza Media (B.M. de 1 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.964). Ref. 255, pp. 758-759.

El Centro cambió de denominación en 1.968, cuando en una reorganización de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional pasó a denominarse *Instituto de Enseñanza Media a Distancia* ²⁸⁰

Respecto a su alcance, Antonio Moreno García ²⁸¹, que fue profesor de este Centro, ha constatado que comenzó con 3.107 alumnos en el curso 1.963-64, llegando el curso 1.969-70 a los 33.163. Al desbordar las posibilidades de atención a todos ellos se limitó su número, pasando a 26.434 en el curso siguiente. También funcionaba en el extranjero, en ocho países: Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, Holanda, Italia, Inglaterra y Canadá, con 7.190 alumnos en el curso 1.970-71.

II.3.1.1.4.- Las Secciones Delegadas (1.963).

La iniciativas que habían ido tomándose para extender la Enseñanza Media, habían ido dando importantes resultados y así se refleja en la estadísticas sobre el alumnado que cursaba estos estudios. Se reconocía que las Secciones Filiales de los Institutos, los Estudios Nocturnos y los Colegios Libres Adoptados eran instrumentos para acercar la Enseñanza Media Elemental a los suburbios, a la población trabajadora y a los pequeños núcleos de población rural, pero quedaba, sin embargo, por resolver el problema de la multiplicación de establecimientos de costo reducido en las capitales y localidades de cierta importancia donde no era posible crear nuevos Institutos. Para responder a esta necesidad nacieron las *Secciones Delegadas* ²⁸². Se autorizaba al Ministerio para establecer Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza

²⁸⁰ Decreto 2732/1.968, de 31 de octubre, por el que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 11 de noviembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.968). Ref. 353, pp. 923-925.

²⁸¹ Moreno García, Antonio (1.973). El Bachillerato radiofónico, una realización de la Enseñanza a Distancia. *Revista Española de Pedagogía*. 122, 242.

²⁸² Decreto 91/1963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 21, pp. 49-50.

Media, para impartir la del grado elemental con carácter oficial. Se consideraban estas Secciones como parte integrante del respectivo Instituto y tendrían su mismo carácter: masculino, femenino o mixto, y llevarían su mismo nombre con el número de orden de Sección Delegada que le correspondiese.

En la plantilla del Instituto que tuviera Secciones Delegadas contaría con plazas especiales para cada una de ellas, sin que pudieran confundirse con las plazas del propio Instituto. Catedráticos y Profesores Adjuntos serían nombrados para la Sección y aún formando parte de la plantilla general del Instituto, no serían titulares de una plaza de la Sede Central, sino de la Sección para la que fueran nombrados. Algo más adelante se fijaba con precisión la plantilla de las Secciones Delegadas:

" 1º. Plantilla.- La plantilla de cada Sección Delegada de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, ..., será de nueve cátedras y nueve plazas de profesores adjuntos numerarios.

Las cátedras correspondientes a todas las asignaturas del Bachillerato Elemental, serán éstas: 1) Latín; 2) Lengua y Literatura Españolas; 3) Geografía e Historia; 4) Matemáticas; 5) Física y Química; 6) Ciencias Naturales; 7) Dibujo; 8) Francés y 9) Inglés. A cada cátedra corresponderá una plaza de profesor adjunto numerario.

*Habrá también un profesor numerario de Religión, un profesor adjunto de la misma asignatura y los profesores especiales de Formación del Espíritu Nacional, de Educación Física y, para las alumnas, de Enseñanzas de Hogar ... "*²⁸³

En los años siguientes, se fueron creando Secciones Delegadas en función de las necesidades y, así, observamos como en 1.965, a través de un Orden que autorizaba los estudios

²⁸³ Orden de 30 de septiembre de 1.963 por la que se desarrolla lo dispuesto en el Decreto regulador de las Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 2 de enero de 1.964). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 280, p. 621.

nocturnos de Enseñanza Media a Institutos y Secciones Delegadas ²⁸⁴ encontramos con que son autorizadas para estudios nocturnos masculinos: 53 Secciones Delegadas y para estudios femeninos 59. Por una Orden de 21 de junio de 1.966 ²⁸⁵ se autorizaba el comienzo de sus actividades a 25 nuevas Secciones Delegadas. Otro número importante de Secciones Delegadas fueron puestas en funcionamiento en curso 1.968-69 ²⁸⁶. Se autorizaba el funcionamiento de 79 nuevas Secciones Delegadas. Y como ampliación a ésta una nueva Orden ²⁸⁷ se autorizaba el inicio de 10 Secciones Delegadas más, además de algunas otras que se iban creando. Esta política de creación de Secciones Delegadas siguió hasta la promulgación de la Ley General de Educación y, al mismo tiempo, algunas de dichas Secciones se fueron transformando en Institutos.

Como hemos podido observar, la extensión de la Enseñanza Media, sobre todo, la Elemental, fue un hecho patente. Esta extensión no sólo se debió al incremento natural de la población sino que obedeció a una política educativa que trató de conseguir que llegara a sectores de la población española que hasta entonces habían estado totalmente marginados de estos estudios medios. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media posibilitó este crecimiento, en un contexto de la sociedad española muy distinto al de los años de la postguerra ya que, como conocemos, había entrado de hecho en el modelo de las sociedades industrializadas y urbanas que demandaban mayores niveles de educación que en épocas precedentes. Fueron, sobre todo, los Ministros Rubio García-Mina y Lora Tamayo quienes propiciaron ese impulso de los estudios

²⁸⁴ Orden de 17 de febrero de 1.965 por la que se amplía el plan de estudios nocturnos de bachillerato para trabajadores a los Institutos y Secciones Delegadas que carecen de este servicio (B.O.E. de 4 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.965). Ref. 28, pp. 55-59

²⁸⁵ Orden de 21 de junio de 1.966 por la que se determina el comienzo de sus actividades para los Institutos Nacionales y Secciones Delegadas que se relacionan (B.M. de 8 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.966). Ref. 267, pp. 853-855.

²⁸⁶ Orden de 19 de julio de 1.968 por la que se dispone el comienzo de actividades de 22 Institutos Nacionales de Enseñanza Media y 79 Secciones Delegadas de los mismos en el año académico 1.968-69. (B.O.E. de 12 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.968). Ref. 198, pp. 642-646.

²⁸⁷ Orden de 18 de septiembre de 1.968 por la que se dispone que inicien sus actividades docentes las Secciones Delegadas de Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se expresan (B.M. de 3 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.968). Ref. 262, pp. 781-782.

secundarios, facilitado, sin duda, por la estructura con la que se dotó al Bachillerato (Elemental y Superior) en la etapa de Ruiz Giménez.

No obstante, se ha de resaltar que fueron, sobre todo, motivaciones de tipo económico las que llevaron a tomar estas opciones y que encerraban algunos inconvenientes. el principal de todos ellos radicaba en que al estar autorizados estos centros únicamente para impartir el Bachillerato Elemental se cerraban las puertas a una gran cantidad de alumnos para poder continuar los estudios de Bachillerato. Así mismo, eran diferentes los estudios realizados en un tipo u otro de Centros, aunque condujesen a una titulación única. Este último problema trató de resolverse con la unificación del primer ciclo de Enseñanza Media que analizaremos en el apartado de Planes de Estudio.

La creación de las Secciones Filiales, de los Estudios Nocturnos, de la Enseñanza Media por Radio y Televisión y, finalmente, de las Secciones Delegadas, facilitaron el acceso a estos estudios de una población que, en otro caso, nunca hubiera tenido tal posibilidad, e indirectamente, fue dando de nuevo un protagonismo a la enseñanza oficial que había perdido en las dos primeras décadas del *Franquismo*. Este protagonismo de la enseñanza oficial se haría patente en la reforma de 1.970.

II.3.1.2.-Otros aspectos de la política educativa.

Otros aspectos a resaltar en esta etapa, en el marco de la política educativa, lo representó la creación de la Formación Profesional Industrial que se aprobó por una Ley de 20 de julio de 1.955 (Girón) . Esta Ley creaba estudios de Preaprendizaje, de dos cursos de duración, de Aprendizaje, con tres años de duración y los de Maestría que se componían de dos años para el título de oficial y dos más para el de Maestro Industrial. Esta modalidad de formación profesional industrial convivió con el Bachillerato Laboral creado por la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1.949. Señala M. Puelles que:

"

...

Coexistirán dentro del sistema los Institutos Laborales creados por la Ley de Bases de 1.949 y las escuelas citadas, ..., si bien los primeros sufrirán un estancamiento importante hasta su supresión y los segundos estimulados por la Iglesia, la Organización Sindical y la industria privada, experimentarán un notable desarrollo.

El problema se complicará con la creación de las Universidades Laborales que integran a unos y a otros.

*En todo caso, se considera a la Formación Profesional como una modalidad independiente del sistema educativo y sin vías de acceso al mismo."*²⁸⁸

La Enseñanza Profesional, por tanto, quedaba estructurada del siguiente modo: Enseñanza Media y Profesional impartida en los Institutos Laborales; la Formación Profesional Industrial en sus tres niveles: preaprendizaje, aprendizaje y maestría, las Universidades Laborales podían impartir ambos tipos de estudios; y la Promoción Profesional Obrera.

Al igual que había sucedido con la modificación de la L.O.E.M. respecto a las pruebas de grado y de madurez, también en el año 1.963, se produjeron algunas modificaciones respecto al acceso de los Bachilleres Laborales Superiores a la Universidad y Escuelas Técnicas Superiores. En las Cortes se discutió y aprobó un Proyecto de Ley²⁸⁹. Las razones que Antonio Tena Artigas daba en la defensa del Dictamen eran las siguientes:

" Como sabéis, la Enseñanza Media y Profesional o Bachillerato Laboral es un grado de enseñanza con dos vertientes. Por un lado, fin en sí misma, pues origina una profesión. Por otro, medio para el acceso a otros estudios de grado superior. En este aspecto viene a ser como un Bachillerato de modalidad técnica.

²⁸⁸ Puellas Benitez, M. de (1.980). *Op. cit.*, pp. 390-391.

²⁸⁹ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Dictamen sobre el Proyecto de Ley por el que se regula el acceso de los bachilleres laborales superiores a las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas de Grado Superior*. Nº 767, pp. 16.191-92.

No hay duda de que el aspecto más interesante de este grado de enseñanza es el primero pues, en España estamos muy necesitados de los grados profesionales que estas enseñanzas originan. Pero no puede desconocerse ni disminuirse la segunda vertiente, por tres razones fundamentales:

1ª. Hay muchos estudiantes aventajados que inician sus estudios laborales y no los del bachillerato general únicamente por disponer de un centro de este tipo en su localidad.

Ninguno de los 95 Institutos Laborales están situados en ayuntamientos en donde exista un Instituto de Enseñanza Media.

2ª. Muchos estudiantes con aptitudes y afición, al terminar el Bachillerato Laboral desean seguir estudios de carácter superior.

3ª. La posibilidad de servir de medio para acceder a los estudios universitarios y técnicos de grado superior constituye un importante aliciente para que los padres envíen sus hijos a estos centros.

Así y todo, una tercera parte de los 28.000 puestos de estudio disponibles en los Institutos Laborales no están ocupados en la actualidad.

*Por estas razones y teniendo en cuenta que mientras que los estudios de Bachillerato General están compuestos de seis cursos, los del Bachillerato Laboral elemental y superior son siete, la Ley de 21 de julio de 1.962 suprimió la escolaridad del curso preuniversitario para los bachilleres laborales, salvo de modalidad administrativa, que quieran acceder a las Escuelas Técnicas de Grado Superior o a las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria, pero les exigió que junto al examen de reválida del Bachillerato Laboral tenían que superar una prueba de madurez similar a la del Preuniversitario."*²⁹⁰

De lo que se trataba era de modificar la situación vigente: los bachilleres de la modalidad industrial-minera, agrícola-ganadera o marítimo pesquera que pretendieran seguir estudios en las Escuelas Técnicas de Grado Superior o en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria no tenían que seguir el curso Preuniversitario, pero tenían que aprobar dos exámenes sucesivos, uno de reválida y otro de madurez, muy similares y casi siempre en el mismo

²⁹⁰ Boletín Oficial de las Cortes Españolas, nº 772, ya citado, p. 16.302.

curso, pareciendo lógico, al igual que se trata de hacer con los bachilleres generales, suprimir uno de los dos exámenes. El artículo 2º aprobado quedaba del siguiente modo: *Los alumnos que habiendo aprobado las asignaturas del Bachillerato Laboral Superior de las modalidades Agrícola-ganadera, Industrial-Minera o Marítimo pesquera, deseen ingresar en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria o Escuelas Técnicas Superiores, realizarán en lugar del examen de reválida (...), una prueba de madurez de contenido análogo a la del curso preuniversitario ... Los alumnos que hayan superado la prueba de madurez tienen derecho al título de bachillera laboral superior y su posesión será necesaria para matricularse en dichas Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores.*

Los alumnos que poseyeran el título de Bachiller Laboral Superior de cualquier modalidad, excepto la administrativa podrían ingresar en las Facultades y Escuelas citadas en el artº. 2º, realizando con éxito la prueba de madurez. Y, así mismo, los Bachilleres Laborales Superiores de cualquier modalidad que desearan seguir estudios en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, deberían cursar el preuniversitario de Letras y aprobar el correspondiente examen.

Se trataba de conseguir que el Bachillerato Laboral fuera más aceptado socialmente ya que, como en la misma defensa del Dictamen se reconocía el escaso interés de las familias españolas porque sus hijos lo cursasen reconociéndose, además, que era un camino más largo que el del general, por lo que trataba de aproximarse a éste, en cuanto a duración. En una estadística que recogía el año 1.962 la revista *Educadores* se analizaban las razones del escaso interés al que antes aludíamos:

- " - A lo reciente de la implantación de estas enseñanzas y al desconocimiento que de las mismas tiene la sociedad.
- Al escaso número de Institutos Laborales existentes y al hecho de que las enseñanzas Medias y Profesionales no se establecieron desde el principio en la plenitud de su funcionamiento ...

- *A la localización geográfica de los Institutos Laborales. El criterio seguido ha sido evitar que estos Institutos se abrieran donde ya hubiera Instituto de Enseñanza Media General. Por consiguiente, los Centros de Enseñanza Media y Profesional se han creado con preferencia en núcleos de baja densidad demográfica y ello ha reducido enormemente su capacidad.*

- *A la manifiesta inferioridad legal en que se hallan estas enseñanzas. Así, mientras que los alumnos en posesión del Bachillerato General han debido aprobar siete años para acceder a la Universidad, la Ley exige un año más a los procedentes del Bachillerato Laboral (siete años del Ciclo Laboral, Elemental y Superior, más el curso Preuniversitario)."* ²⁹¹

En esta misma dirección, por un Decreto de 1.964 ²⁹², en el marco del I Plan de Desarrollo, se trataba de estimular este tipo de enseñanzas a través de un plan de creación de nuevos Institutos Laborales:

A) De modalidad Agrícola-ganadera: Almonte (Huelva); Aranjuez (Madrid); Caspe (Zaragoza); Consuegra (Toledo); Dalías (Almería); Fuenteovejuna (Córdoba); Granadilla (Tenerife); Jaca (Huesca); La Bañeza (León); Navalmoral de la Mata (Cáceres); Olot (Gerona); San Clemente (Cuenca); Santa María del Páramo (León); Tomelloso (Ciudad Real); Villalón de Campos (Valladolid); Villanueva de los Infantes (Ciudad Real); y Villaviciosa (Oviedo).

B) De modalidad Industrial-minera: Almodóvar del Campo (Ciudad Real); Arucas (Gran Canaria); Benavente (Zamora); Cartaya (Huelva); Coin (Málaga); Jerez de los Caballeros (Badajoz); La Roda (Albacete); Madrid-Entrevías; Madrid-Puente de Vallecas; Mora de Ebro (Tarragona); Mora de Toledo (Toledo); Mota del Cuervo (Cuenca); Motril (Granada); Nájera (Logroño); Portillo (Valladolid); Quintanar de la Orden (Toledo); Ripoll (Gerona); Sarria

²⁹¹ Estadística (1.962). Configuración de las Enseñanzas Medias de tipo laboral. *Educadores*. 20, 914.

²⁹² Decreto 223/1964, de 30 de enero, por el que se aprueba un plan general para la creación de nuevos Institutos Laborales (B.O.E. de 10 de febrero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.964). Ref. 37, pp. 124-125.

(Lugo); Sigüenza (Guadalajara); Tarancón (Cuenca); Tárrega (Lérida); Torrente (Valencia); Orjiva (Granada).

C) De modalidad Marítimo-pesquera: Denia (Alicante) y Vinaroz (Castellón).

Se autorizaba en el Decreto citado, al Ministerio de Educación, a cambiar de modalidad tanto a los Centros nuevos como a los existentes, a implantar el Bachillerato Laboral Superior donde las circunstancias lo requiriesen, así como los estudios femeninos en el mayor número posible de Centros de Enseñanza Media y Profesional.

Otro aspecto a resaltar en esta etapa que ahora estudiamos es la reforma de las *Enseñanzas Técnicas*. Su reforma se produjo por la Ley de 20 de julio de 1.957 y en ella se estableció que las Escuelas donde se impartían estos estudios pasasen a depender del Ministerio de Educación, insertándolas dentro del contexto universitario y disponiendo dos grados de enseñanza: *Enseñanza Técnica de Grado Medio (Perito y Aparejador)* y *Enseñanza Técnica de Grado Superior (Arquitecto e Ingeniero)*. Esta Ley supuso una reforma profunda de los estudios técnicos.

Tanto los estudios de Formación Profesional, bien en su vertiente de Bachillerato Laboral como en el Formación Profesional Industrial, no los consideramos dentro del ámbito de la Enseñanza Secundaria aunque, como ya hemos puesto de relieve, en aquellos años todos estos estudios junto a los de Comercio y Magisterio se consideraban bajo la perspectiva de las Enseñanzas Medias. Simplemente recogemos que estos estudios se vieron afectados por las regulaciones señaladas pero incidieron escasamente en la población, que siempre consideró al Bachillerato Universitario, y luego al Elemental y Superior, como los verdaderos estudios secundarios. Todos estos estudios quedarían modificados, de un modo u otro, con la Ley General de Educación, que supuso un cambio de estructura y en algunos casos de enfoque en el Sistema Educativo. No obstante, algunos pasos se habían dado antes en esta dirección, dado que,

desde los primeros años sesenta el Gobierno Español se vio influenciado por los informes de los Organismos Internacionales de los que España formaba parte. Así la política liberalizadora de los tecnócratas, a partir de 1.957, se notó también en el ámbito de la Educación. Por su interés analizamos a continuación diversos informes sobre la situación de la Educación en España, en torno a los años sesenta, que terminaron siendo recogidos en los Planes de Desarrollo y, finalmente, en la Ley General de Educación.

Y, finalmente, otro hecho de cierto relieve que hemos de destacar, fue la extensión de la *obligatoriedad* de la escolaridad hasta los catorce años. Aunque, sobre todo, le afectó a los alumnos escolarizados en la Enseñanza Primaria, se daba un importante paso con objeto de acercarse a unos niveles de escolarización obligatoria igual para todos los alumnos, independientemente de que cursaran enseñanza primaria o enseñanzas medias. Y, desde luego, facilitó, que al llegar la reforma de la Ley General de Educación se unificara en un sólo ciclo educativo la escolaridad hasta los catorce años, terminando con la secular división entre los que cursaban enseñanza primaria y los que estudiaban bachillerato, lo que supuso otra característica con la que identificamos este periodo, suponía una aproximación real a la *democratización* de la Educación. Se presentó en las Cortes un Proyecto de Ley²⁹³ sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria. Además de ampliar la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, interesa resaltar que en el artº 3º se recogía un aspecto de interés para el tema que nos ocupa:

" Artº.3º. En las Escuelas de Enseñanza Primaria la enseñanza será graduada curso por curso, a lo largo de los ocho años que comprende el periodo de escolaridad obligatoria y los alumnos que se encuentren en posesión del Certificado de Estudios Primarios, alcanzado el límite de la obligatoriedad que establece el artº 1º podrán matricularse en el tercer año del Bachillerato General o Laboral, previa la aprobación de un

²⁹³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas. *Proyecto de Ley sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*. Nº 831 (17-3-1.964), pp. 17.658-17.659 y nº 835 (15-4-1.964), p. 17.726 (Dictamen).

examen en el Centro oficial correspondiente ... " 294

Se abría una posibilidad para conectar los estudios primarios con los medios pero, aunque no contamos con datos sobre el número de alumnos que hicieron este paso, de la experiencia conocida de aquellos años tenemos la impresión de que los Tribunales que realizaron esta prueba fueron extremadamente exigentes con los alumnos que se presentaron, y debió ser muy escaso el número de alumnos que la superó. Además, se daba otra circunstancia y es que estos alumnos perdían años académicos si lo comparamos con los que empezaban directamente el Bachillerato a los diez años. La Ley 27/1.964, de 29 de abril, recogía la ampliación de la escolaridad a que estamos aludiendo ²⁹⁵.

II.3.1.3.- Los informes internacionales sobre la situación de la Educación en España.

Los cambios que en materia educativa se iban produciendo en España, como venimos observando, eran motivados, en parte, por la cambiante situación socio-económica, la mejora de las condiciones de vida, así como la creciente industrialización y urbanización que estaban convirtiéndola en un país moderno y en vías de desarrollo. Pero no podemos olvidar como en estos años la apertura del Régimen, motivada por la necesidad de ayuda internacional que se concretó a partir del Plan de Estabilización y que conllevó la apertura de la economía española a los mercados internacionales, algunos Organismos Internacionales de los que España ya formaba parte, emitieron su opinión sobre la situación de la Educación en España. Así mismo, en estos años, varios países llevaron a cabo iniciativas, en las que se fijaron los Gobiernos españoles, para adecuar los sistemas educativos a las realidades sociales y productivas. A veces, cuando se leen estudios relacionados con estos años, da la impresión de que la principal innovación se produjo con los cambios que se llevaron a cabo en el Ministerio de Villar Palasí, sin embargo, estos

²⁹⁴ El resaltado en negrita es nuestro.

²⁹⁵ Ley 27/1.964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. En *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*(1.964). Ref. 132, p. 407

informes a los que ahora aludimos y su plasmación en los Planes de Desarrollo, que analizaremos algo más adelante, en su vertiente relacionada con la Enseñanza Secundaria, fueron precursores claros de la política que se plasmaría en torno a 1.970.

En primer lugar, en diciembre de 1.961, el Gobierno español suscribió un acuerdo con la O.C.D.E. para incorporarse con Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia al *Project Regional Mediterranée (P.R.M.)* ²⁹⁶. Por esta firma España se incorporaba y se comprometía a estudiar las respectivas necesidades educativas para el año 1.975. Como consecuencia de la primera fase de estos trabajos, ultimada a finales de 1.963, se dieron a conocer sus resultados en diciembre de ese año en una publicación del Ministerio de Educación ²⁹⁷. En la primera parte se analizaba la situación de aquellos años respecto a la Educación, resaltando que no se tenían en cuenta en el estudio realizado los aspectos pedagógicos.

En cuanto a la organización y administración de la enseñanza se señalaba que el sistema de educación español estaba en aquellos años en una fase de transición. Su estructura tradicional se reconocía que había sufrido una serie de reformas, principalmente en el campo de la enseñanza técnica, para adaptarla a las nuevas necesidades. Y, por otro lado, se resaltaba que se había creado dentro de la Enseñanza Media, el Bachillerato Laboral, al que se le reconocían características innovadoras muy acusadas:

" El Bachillerato Laboral, de creación relativamente reciente, da una formación general a los alumnos, al tiempo que les proporciona una cualificación específica para su entrada en los diversos sectores productivos. Permite, además, el acceso a la enseñanza superior mediante un amplio cuadro de convalidaciones. Comprende dos ciclos: el elemental de cinco

²⁹⁶ Citado por Cubell Salas, Francisco (1.970). Antecedentes de la nueva Ley de Educación. *Revista Calasancia*, 63, 316

²⁹⁷ M.E.N./O.C.D.E. (1.963). *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España*. (Informe de la O.C.D.E.). Madrid, M.E.N.

años y el superior de dos ..." ²⁹⁸

Respecto a la articulación de los ciclos de enseñanza, en el caso español no se consideraba satisfactoria:

" Ha habido, en efecto, una falta de coordinación y planificación educativa en la medida en que no se ha considerado siempre el sistema de enseñanza como un todo armónico.

La escasa valoración social de la enseñanza primaria está motivada en parte por la falta de relación con el ciclo posterior. Los últimos años de escolaridad obligatoria primaria coinciden con edades en que es posible cursar estudios de nivel medio. Además, para el ingreso en este último nivel no se exige el certificado de estudios primarios. En realidad, se puede entrar teóricamente en la enseñanza media sin haber asistido a la escuela primaria.

En la enseñanza media pueden distinguirse dos niveles: uno inferior formado por el Bachillerato Elemental y la formación profesional -aunque ésta tiene unas características especiales dentro de la enseñanza media-, y otro superior, en el que se puede incluir el Bachillerato superior, la mercantil, la técnica media y las escuelas normales." ²⁹⁹

Se destacaba que el Bachillerato general era el más atrayente para los estudiantes por ser el que permitía el acceso a cualquier estudio superior, no sucediendo lo mismo con el Bachillerato Laboral, ya que para acceder a las Facultades *no científicas* (Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Económicas) era preciso cursar también el Preuniversitario, con lo cual se tenía que cursar, al menos, un año más de estudios para llegar al mismo sitio. Por ello, el informe llegaba a tres conclusiones:

" 1ª. No existe la debida coordinación o enlace entre la enseñanza primaria y media.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 43.

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 44.

2ª. El Bachillerato general tiene un gran peso entre la enseñanza media y superior, y

3ª. hay una adecuada y lógica coordinación entre la enseñanza técnica de grado medio y la técnica superior, consecuencia de la imperiosa necesidad de disponer de mayor número de ingenieros y científicos." ³⁰⁰

Claramente, el Informe ponía de manifiesto la falta de coordinación entre los distintos niveles de enseñanza, la desconexión total entre la enseñanza primaria y la media, y el protagonismo que necesariamente asumía el denominado Bachillerato General al permitir en menos años que otros estudios medios el acceso a mayores posibilidades de estudios universitarios. Se produjo el reconocimiento de una clara desconexión entre la realidad educativa y las necesidades sociales y laborales.

Se resaltaba, así mismo, en el Informe, el peso y la consideración de la Enseñanza Privada respecto de la Pública, al considerar a ésta subsidiaria de la primera, concentrándose precisamente en el nivel medio esta política:

" Actualmente, alrededor de las 3/4 partes de los alumnos de la enseñanza primaria acuden a las escuelas del Estado y la mayor parte del resto a las escuelas de la Iglesia. En la enseñanza media general (bachillerato general) la situación cambia totalmente. Sólo el 17% de los alumnos acuden a los centros oficiales. Los demás se dividen en dos categorías distintas: unos están escolarizados en centros privados reconocidos y otros son "alumnos libres".

Alrededor del 35 % de los estudiantes de Bachillerato General están en Centros de la Iglesia reconocidos y un 18% en otros Centros privados reconocidos." ³⁰¹

El Informe recogía toda una serie de tablas que reflejaban los niveles de escolarización por

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 45

³⁰¹ *Ibidem*, p. 47.

niveles de enseñanza, grupos de edad, etc., en las que fundamentaba sus principales tesis. También se exponían cuadros comparativos respecto a otros países en los que se apreciaba que, aunque se iba produciendo un enorme incremento de la población estudiantil del nivel medio, los niveles seguían siendo más bajos que en otros países:

*Distribución de los alumnos por niveles de enseñanza*³⁰²
(en porcentajes)

	Años	Primaria (1)	Media	Superior
España	1.961	81,6	16,5	1,9
Estados Unidos	1.959	69,3	22,7	8,0
Inglaterra y Gales	1.958	58,9	39,7	1,4
Francia	1.959	72,2	25,0	2,8
R.F.A.	1.958	69,3	28,2	2,5

(FUENTE: Para España, datos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional. Servicio de Estadística. Para los demás países: O.C.D.E., *Targets for Education in Europe in 1.970*).

Se realizaban también análisis comparativos respecto a la participación de la mujer en la Educación, y se hacía eco el informe de las diferencias regionales que, desde el punto de vista de la enseñanza, consideraban muy acusadas. En cuanto al origen social sacaban algunas conclusiones a pesar de reconocer que contaron con pocos datos:

" ... a partir de los catorce años, más o menos, la inmensa mayoría de los alumnos abandonan el sistema de educación. El criterio principal de selección es, desde luego, las posibilidades económicas de las familias, que juegan no sólo de una manera directa, sino indirecta.

De una manera directa porque hasta ahora la insuficiencia de becas impedía a las familias de ingresos

³⁰² *Ibidem*, p. 55.

pequeños dar una educación media o superior a sus hijos. Pero, además, la preparación intelectual en los grupos de edad muy jóvenes está influida por la de las familias. Si la elección se hace a una edad muy temprana existirá siempre una discriminación contra los grupos sociales de renta más baja" ³⁰³

Se realizaba un análisis del profesorado, y en él se remarcaban las diferencias entre el grado de preparación del profesorado oficial y del privado. Los primeros eran todos licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, salvo los profesores de Dibujo y los denominados especiales, y se resaltaba la poca dedicación del profesorado oficial (alrededor de quince horas de clase semanales). Se apreciaba un exceso de jerarquización, al igual que en la enseñanza universitaria, y se constataba que los requisitos exigidos para acceder al profesorado oficial dificultaban enormemente la provisión de cátedras vacantes:

" El sistema actual de oposición se justificaría solamente si el número de candidatos calificados fuese muy superior a las plazas vacantes. El número de cátedras de Instituto sin cubrir asciende al treinta por ciento de las existencias, aproximadamente. Normalmente el Licenciado que entra en la enseñanza debería tener una posibilidad de ascender por méritos, al igual que ocurre en otras profesiones.

También debería considerarse la posibilidad de suprimir la separación absoluta entre la enseñanza media y superior, permitiendo el paso de una a otra, al igual que ocurre en otros países." ³⁰⁴

Respecto al profesorado de los Centros no oficiales, el Informe distinguía entre los reconocidos y los no reconocidos. En el primer caso, se exigía una plantilla mínima de profesores licenciados en Ciencias o en Letras y señalaban que, en general, la formación del profesorado no era siempre la adecuada, reconociendo que en la falta de preparación del profesorado residía, sin duda, uno de los defectos fundamentales de la enseñanza española. Se recomendaba la exigencia

³⁰³ *Ibidem*, p. 61.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 69.

de condiciones muchos más severas. Los dos grandes obstáculos que se veían en el Informe eran, por un lado, los problemas financieros y, por el otro, la falta de profesores licenciados.

En cuanto a la política educativa a llevar a cabo, se recomendaba, abordar el Sistema Educativo en su conjunto, lo que se terminó haciendo en la Ley General de Educación, garantizando la conexión de unos niveles educativos con los siguientes, disminuir las tasas de fracaso escolar, aumentar el número y la preparación de los profesores, reducir la duración de los estudios, *revalorización de la enseñanza primaria y aumento de la enseñanza obligatoria*:

" Sería mucho más conveniente empezar la enseñanza media a los once o doce años, mejorando la calidad si es necesario de la enseñanza primaria, especialmente en los últimos cursos. Con ello la eficacia de la enseñanza media sería mucho mayor y los alumnos que entran en la superior, tras siete cursos de estudios medios, estará mejor preparados que actualmente. Entre todos los miembros de la O.C.D.E., España es el país que tiene una edad media más baja de terminación de los estudios medios generales.

Al mismo tiempo es aconsejable extender la edad de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, es decir, aumentarla en dos años más, con lo cual el periodo de la enseñanza obligatoria abarcaría de los seis a los trece años inclusive. Debería establecerse, lógicamente, un título terminal a los trece años para aquellos que no continuasen sus estudios ...

La extensión de la enseñanza obligatoria (...), permitiría dar a toda la población un mínimo de educación necesario en la edad moderna. En la actualidad todos los países adelantados tienen más de seis años de enseñanza obligatoria.

Con el aumento de la enseñanza obligatoria hasta los trece años inclusive se unificaría la legislación escolar con la laboral; actualmente la edad mínima para empezar a trabajar son los catorce años. " ³⁰⁵

En paralelo, se proponía el acortamiento de algunos ciclos de estudios que, según el

³⁰⁵ *Ibidem*, pp. 143-144.

Informe, no facilitaba una mejor preparación de los graduados y que, sin embargo, aumentaba la carga económica de las familias y diluía el esfuerzo de los alumnos. En conclusión, se proponía una estructura del Sistema Educativo en el que la enseñanza primaria se extendería hasta los trece años inclusive, con un primer ciclo de párvulos de tres años y otro que cubriera el periodo obligatorio de ocho años. El pase al Bachillerato se haría a los once años, es decir, que los alumnos de primer año de bachillerato tendrían, en general, esa edad. La entrada en la formación profesional se haría una vez terminados los ocho cursos de enseñanza primaria obligatoria. El nivel medio se reduciría al Bachillerato, la Enseñanza Técnica, el Bachillerato Laboral, el Magisterio y la Enseñanza Sanitaria. El primero, tal como está establecido actualmente con un ciclo elemental de cuatro años, otro superior de dos y el curso preuniversitario para los que fueran a entrar en la Universidad.

En realidad esta propuesta, sólo solucionaba parcialmente los problemas planteados en el Sistema Escolar. Efectivamente, se trataba de darle mayor importancia a la enseñanza primaria, ampliando la obligatoriedad hasta los catorce años, pero seguía desconectada de la Enseñanza Media, ya que el bachillerato elemental comenzaba a los once o doce años, es decir, antes de la terminación de la escolaridad obligatoria. Algunas de estas medidas, como ya conocemos, se fueron tomando en el periodo en el que fue Ministro, Lora Tamayo, como la ampliación de la escolaridad obligatoria y , algo más adelante, la unificación del primer ciclo de enseñanza media, pero una reforma global, que era lo que realmente se necesitaba, no se abordó hasta finales de la década de los años sesenta.

En las conclusiones de este Informe, cuyos planteamientos se tuvieron en cuenta, tanto en la política educativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación como también en los Planes de Desarrollo, se resaltaba que se perfilaban tres grandes frentes en los que había que actuar: el primero, era el *ensanchamiento de la base social de la enseñanza*:

" ... el acceso a la educación es difícil aún para una parte importante de la población y que, al mismo tiempo y por la

misma razón, los que a ella acceden no son necesariamente los mejor dotados. Para remediar esta situación hay que conseguir rápidamente:

a) Facilitar y estimular el acceso al sistema de las clases sociales inferiores, proporcionándole igualdad de oportunidades para obtener los privilegios que la educación proporciona (...), aboga por ello el beneficio global de toda la sociedad. Si se quiere acelerar el ritmo de nuestro desarrollo económico, no puede seguir desaprovechándose ese potencial intelectual.

b) Retrasar la edad de abandono masivo de la enseñanza (...), a medida que la selección se haga más pronto, la influencia del medio familiar sobre la capacidad del alumno para salvar con éxito la selección será mayor. Por ello la generalización de la enseñanza depende fundamentalmente del aumento de las tasas de escolaridad en los grupos de 14 a 17 años o sus alrededores. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años supone ya un avance importante ...

... al mismo tiempo hay que impedir una bifurcación temprana en los estudios que predeterminan ya las posibilidades futuras del alumno con independencia en gran parte de su capacidad. Este problema se plantea ya con la entrada en la enseñanza media a los nueve o diez años de una parte de los alumnos mientras que los otros, por su permanencia en la enseñanza primaria se ven ya privados de continuar sus estudios después de la terminación de esta última. En este sentido convendría retrasar la edad de entrada en la enseñanza media hasta los doce o trece años.

c) Aumentar la participación de las mujeres en todos los grados y especialidades de la enseñanza ...

d) Distribuir geográficamente de manera más equitativa y eficaz los efectivos docentes de que se irá disponiendo en el futuro ...

¹¹³⁰⁶

El segundo aspecto era la mejora de la productividad del sistema. Para ello se consideraba urgente:

" a) Reformar los ciclos educacionales en dos planos: Simplificación, por un lado, del abigarramiento que en la

³⁰⁶ *Ibidem*, pp. 35-37.

actualidad caracteriza al sistema de enseñanza, especialmente en su fase media elemental.

...

Acortamiento, por el otro, de la duración legal de los ciclos. Dos años para la formación profesional; tres o cuatro, según las ramas, para la enseñanza técnica de grado medio y cuatro para la licenciatura. Cuatro años parece a todas luces un periodo suficiente para conseguir el tipo de licenciados superiores que con mayor urgencia se necesitan.

b) Mejorar los programas y métodos de enseñanza ... que se establezca un mayor escalonamiento y articulación entre programas de los ciclos sucesivos de forma que eviten, en lo posible, las vías muertas. Es preciso que el alumno al enfrentarse con los programas de un curso, encuentre apoyo en los de los cursos anteriores.

c) Aumentar en plazo breve el número de profesores y el grado de utilización de los actuales.

...

Con carácter, tal vez, menos urgente, será necesario replantear el sistema de selección y promoción de profesores dándole una mayor flexibilidad. No parece razonable que exista un gran número de cátedras vacantes, cuando, como ocurre en muchas ocasiones, sobran candidatos. Al fin y al cabo, lo que cuenta no es el nivel que se exija para alcanzar una determinada categoría dentro del profesorado, sino la calidad de los profesores que, de hecho, enseñan.

...

d) Mejorar las instalaciones y aumentar su capacidad ..."

307

Y, en tercer lugar, se apostaba por una *reorganización administrativa* dentro del Ministerio que permitiera racionalizar el Sistema.

El Informe, como hemos podido observar, analizaba la problemática y las deficiencias del Sistema Educativo Español y, proponía, una serie de modificaciones que lo adaptaran a la situación socio-económica en la que España se encontraba en aquellos años, es decir, en un proceso de desarrollo hacia la industrialización. Hay cierto enfoque del papel del Sistema

³⁰⁷ *Ibidem*, pp. 37-39.

Educativo orientado hacia el aprovechamiento de las capacidades, independientemente de la situación económica o social de la familia y para ello se apelaba al principio, que ya analizábamos en la primera parte de este trabajo, de *igualdad de oportunidades*.

En una segunda fase, técnicos españoles y extranjeros, bajo la dirección del profesor Angel Inchausti transformaron las previsiones a largo plazo del Informe anteriormente citado a otras a plazo corto y medio, cuyos periodos son básicamente coincidentes con los dos primeros Planes de Desarrollo. El resultado de este trabajo se publicó en 1.966 ³⁰⁸.

Otro hito importante en el ámbito internacional lo representó en aquellos años el denominado *Groupe 1.985* constituido en Francia a finales de 1.962 con la finalidad de intentar una investigación acerca de lo que sería necesario saber de la sociedad francesa de 1.985 para dilucidar las directrices generales del V Plan de Desarrollo Francés.

Resalta a este respecto, Francisco Cubells ³⁰⁹, que es interesante tener como punto de referencia este V Plan francés, pues, según el *Raport* referente a España del *Project Regional Mediterranée* nuestro país alcanzaría en 1.975 un nivel de desarrollo en lo educativo comparable al de Francia de 1.960.

Lo esencial de los trabajos del *Groupe 1.985* consistía en las propuestas siguientes:

- a) *Educar no sólo para formar buenos productores, sino también buenos consumidores.*
- b) *Enseñanza obligatoria y análoga hasta la edad de 16 años, basada en una cultura general, y que la admisión a la enseñanza posterior viniera determinada por la capacidad de aprendizaje y no por el origen social o territorial.*

³⁰⁸ M.E.C. (1.966). *Las necesidades de graduados en España en el periodo 1.967-71 (Enseñanza Media y Superior)*. Madrid.

³⁰⁹ *Op. cit.*, pp. 317-318.

c) *Conceder mayor importancia a los métodos y al desarrollo de cualidades que a los contenidos de la enseñanza, sobre todo en la adolescencia, pues los conocimientos han de variar rápidamente en el tiempo. Los métodos de trabajo e investigación serán aprendidos al comienzo de la vida, mientras que los datos deberán ser asimilados a todo lo largo de la misma.*

...

e) *La enseñanza se realizará por el trabajo en grupos y por métodos activos, utilizándose los medios audiovisuales, en particular, la televisión y las máquinas de enseñar.*

...

g) *En cuanto al personal docente se dividirá en dos categorías: los que asumirán funciones coordinadoras y otros, de segundo nivel, más en contacto con el alumnado.*" ³¹⁰

Finalmente, en este ámbito de influjo de los Organismos Internacionales, sobre todo, la O.C.D.E., y la política educativa seguida por países como Francia, resalta Cubells en su trabajo citado que en noviembre de 1.963, esta organización celebró la Conferencia del *Groupe d'etude sur les aspects économiques de l'enseignement*. En ella presentó Raymond Poinard un *Raport* en el que se concretaba la política de democratización de la enseñanza en un conjunto de medidas tales como:

- . La prolongación de la obligatoriedad escolar.
- . La gratuidad de la enseñanza.
- . La apertura de los establecimientos superiores a los diplomados de los Centros de Formación Profesional.
- . Las diversas formas de protección escolar, y
- . la reforma de las estructuras de las enseñanzas secundarias en vistas a favorecer su extensión.

En realidad, los países miembros de la O.C.D.E., en aquellas fechas 22, a pesar la

³¹⁰ Cubells Salas, Francisco: *op. cit.*, p. 318.

diversidad de sus regímenes políticos y sus diferencias en lo educativo, estaban de acuerdo en cuatro objetivos: a) dar mayor duración y efectividad a la escolarización; b) elaborar programas escolares adaptados a la evolución de las actuales necesidades sociales, económicas y políticas; c) aligerar tanto la estructura como el contenido de la enseñanza; y d) garantizar más la eficacia del sistema educativo.

A raíz de la participación de España en estas reuniones y desde su presencia en los organismos internacionales, se fueron dando las bases necesarias para ir concretando gran parte de estos planteamientos en la política educativa española y de hecho, imitando como en tantas otras cosas el modelo francés. Algunas de dichas medidas de política educativa se plasmaron en los Planes de Desarrollo que analizamos a continuación y que eran copia, como ya sabemos por haberlo analizado en la primera parte de este trabajo, de los Planes de Desarrollo Franceses.

II.3.1.4.- Los Planes de Desarrollo y la Enseñanza Secundaria.

Como resultado de la apertura del Régimen, ante el fracaso de los intentos *autárquicos y de desarrollo autónomo* llevados a cabo en las décadas precedentes (años cuarenta y cincuenta, respectivamente), y de las conexiones con los organismos internacionales que regulaban las reglas de las economías occidentales, una vez superada la etapa que conllevó el Plan de Estabilización, se trató de poner en marcha una planificación indicativa del desarrollo económico, a través de Planes de Desarrollo como se hacía en otros países. Estos Planes, que en el caso español fueron dos, recogían aspectos de todos los sectores, incluido el educativo. Por ello, se hace necesario que en el marco de la política educativa de estos años, se analicen con cierto detenimiento, dado que, en ellos aparecen recogidas las previsiones que en materia educativa se plantearon, así como la consecución de las mismas a raíz de su finalización. Estas previsiones estaban conectadas con las necesidades productivas y económicas que se planteaban en los citados planes:

" El proceso socio-económico iniciado era, no obstante, irreversible. La transición a una sociedad industrial estimulaba

y fomentaba la demanda educativa en la población, demanda que no podía ser atendida por un sistema educativo anacrónico.

...
*Una doble convergencia de factores, pues, estaban convirtiendo la educación en un fenómeno central durante esta década: por un lado, un deseo de las clases menos favorecidas de lograr la superación de su situación a través de los títulos académicos..."*³¹¹

En este ámbito hemos de situar la problemática de la política educativa de los años sesenta, que llevaron a recoger en los Planes de Desarrollo, aspectos tales como la ampliación de la escolaridad obligatoria, la unificación del primer ciclo del nivel secundario, el incremento de construcciones de Centros, etc. Se fueron dando algunos pasos, pero sin decidirse hasta el II Plan en el que, como veremos, quedó de manifiesto la necesidad de reformar el Sistema Educativo en su conjunto, que se plasmaría en la Ley General de Educación (Ley Villar), tratando de responder globalmente a las necesidades económicas y productivas de un país industrializado como era España en el año 1.970. En este contexto hemos de situar los cambios educativos, y no como a veces aparece en cierta literatura pedagógica como un hecho aislado del conjunto de los factores de desarrollo en los que se encuentra España en estos años.

II.3.1.4.1.- El I Plan de Desarrollo (1.964).

El I Plan de Desarrollo preveía su ámbito de actuación en el periodo comprendido entre 1.964 y 1.967. El Proyecto de Ley presentado a las Cortes³¹² se enmarcaba en una serie de medidas que ya conocemos y que servían para justificarlo. Así, en su exposición de motivos, se señalaba que la Ley respondía a aspectos tales como el progresivo perfeccionamiento del sistema financiero, la reforma del sistema tributario, la creciente liberalización de las transacciones con el exterior, el progresivo perfeccionamiento de los regímenes arancelarios y de fomento a la

³¹¹ Ortega, Félix (1.979): *op. cit.*, pp.112-113.

³¹² Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1.964-67 y normas relativas a su ejecución: Proyecto de Ley.* Nº 810, 16 de noviembre de 1.963.

exportación, etc., medidas que se habían puesto en marcha con el Plan de Estabilización y que habían sido impuestas por los Organismos Internacionales, para liberalizar la economía española.

Los aspectos recogidos en los Informes Internacionales, como los desequilibrios regionales, las modificaciones del Sistema Educativo para aproximar su estructura y contenido a las necesidades sociales y económicas se incorporaban al Proyecto de Ley que se tramitaba.

En el ámbito de la política educativa, se proponía el establecimiento de inmediato de la escolarización obligatoria a los catorce años, incrementando el ritmo de las construcciones escolares que garantizaran la escolarización de todos los españoles, incluidos los de las zonas rurales. Se proponía también la superación en un plazo breve del déficit de plazas de la enseñanza media clásica y de la laboral y técnica, incrementando el número de centros de la primera y de modo especial el de los Estudios Nocturnos, Secciones Delegadas y Secciones Filiales de los suburbios de las grandes poblaciones, y duplicando los de la segunda en aras de una formación profesional de suficiente calidad. También se consideraba como problema crucial para el desarrollo de la Enseñanza tanto la formación de este profesorado como su incremento. Detallando estas propuestas, se proponía la creación de 465.000 nuevos puestos en Enseñanza Media y de 120.000 plazas de formación profesional en sus diversas modalidades.

Otro aspecto al que prestaba atención el Proyecto era a la política de movilidad y promoción social:

" La programación de las necesidades escolares puede hacerse atendiendo a dos tipos de objetivos: sociales y económicos. Hay niveles educativos que necesariamente se han de atender por motivos de tipo social. El objetivo económico que generalmente se fija al programar la educación es el atender a las necesidades de mano de obra que vaya a requerir el país; dar a las fuerzas productivas aquella preparación idónea que vana precisar para el desempeño de su misión. El desarrollo previsto en las diferentes ramas de la agricultura, la industria y

los servicios exige un aumento, en cantidad y calidad, de la mano de obra existente. El plan de educación debe proporcionar esa cualificación precisa para que no se produzca ningún estrangulamiento por falta de personal preparado.

...
El Plan no trata de absorber para el Estado todo el futuro desarrollo de la educación; por el contrario, en él se prevé el coordinado esfuerzo de las iniciativas estatal y no estatal para alcanzar los objetivos propuestos." ³¹³

Como podemos comprobar, se relacionaba claramente la mejora del sistema educativo con las necesidades de mano de obra en el mundo productivo. Y, desde luego, se planteaba el respeto hacia la iniciativa privada en todos los terrenos y no sólo en el ámbito de la Educación. Y en esto precisamente tuvieron los Planes de Desarrollo su principal escollo, dado que mientras para el Estado era lo aprobado, de obligado cumplimiento, para el sector privado era meramente indicativo, aunque es cierto que el Estado poseía variados mecanismos económicos y fiscales, sobre todo, que favorecían el desarrollo de la iniciativa privada.

El Proyecto realizaba un análisis de la situación de los distintos niveles educativos para resaltar las carencias existentes, recogiendo en cuadros estadísticos los alumnos matriculados en los distintos niveles desde 1.950. Estos datos los hemos reflejado en la primera parte de este trabajo pero por su interés reflejamos aquí los que recogía el proyecto para la Enseñanza Media general ya que desglosaba por ciclos el número de alumnado existente.

Se contabilizaban para la Enseñanza Media general 506.000 alumnos que se distribuían del siguiente modo: Enseñanza oficial, 92.000; Enseñanza Colegiada: de la Iglesia, 204.000 y privada, 50.000; y, enseñanza libre, 160.000.

³¹³ *Ibidem*, p. 273

ALUMNOS MATRICULADOS ³¹⁴

ENSEÑANZAS				
Cursos	Elemental	Superior	Preuniversitario	TOTAL
1.950-51	--	221.809	(1)	221.809
1.951-52	--	234.633		224.633
1.952-53	--	249.605		249.605
1.953-54	211.381	41.908	8.455	261.744
1.954-55	241.480	42.049	8.974	292.503
1.955-56	272.785	44.727	10.498	328.010
1.956-57	--	--	13.248	370.970
1.957-58	--	--	14.142	404.936
1.958-59	353.845	51.648	15.853	421.346
1.959-60	385.558	54.492	16.980	457.030
1.960-61	394.629	60.207	19.221	474.057
1.961-62	417.820	68.726	20.079	506.625

(1) Hasta el curso 1.952-53 un solo Bachillerato con Examen de Estado.

Con objeto de atender los 160.000 alumnos libres y la previsión de 300.000 nuevos alumnos, se preveía la necesidad de crear 465.000 puestos de estudio en este nivel educativo para 1.967, de los cuales 245.000 serían asumidos por Centros Oficiales y 220.000 por Centros no oficiales.

En la defensa del Dictamen del Proyecto de Ley, hecha por el Sr. López Rodó ³¹⁵, señalaba que se vivía en un mundo en pleno desarrollo, en el que la población mundial se había duplicado en lo que iba de siglo, y que España pasaría de 18 millones de habitantes en 1.900 a 37 millones en 1.967, cuando finalizara el Plan:

³¹⁴ *Ibidem*, p. 277.

³¹⁵ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1.964-67*. Nº 823, de 27 de diciembre de 1.963.

" Nos hallamos ante una segunda revolución industrial que no es ya la del maquinismo, sino la de la automatización, la petroquímica y la energía nuclear. Muchos países han llegado a la etapa del consumo en masa que pone prácticamente al alcance de todos una amplísima gama de bienes y servicios, al tiempo que se acelera el proceso de integración económica internacional.

...

Pero no se trata sólo de previsiones económicas: es preciso anticiparse también a las necesidades sociales; medir y orientar en lo posible las transformaciones y los cambios de mentalidad que el desarrollo llevará consigo; configurar, en una palabra, el futuro de la sociedad española ...

La interdependencia de ambos procesos, el social y el económico, es indisoluble si pretendemos con sinceridad un auténtico desarrollo y no un mero aumento estadístico de la renta media por habitante, ... " ³¹⁶

La jerarquía de valores en torno a la cual se articulaba el Plan, según López Rodó, se orientaba hacia una doble vertiente: *la integración, movilidad y promoción social*, de una parte, y *la expansión económica*, de otra. Se planteaba desde una visión optimista de los progresos de la economía española:

" España cuenta con un creciente potencial de expansión que puede concretarse en las importantes reservas de capital humano con gran capacidad de adiestramiento, en la vitalidad del espíritu empresarial, en el creciente aumento de las inversiones, en la afluencia del ahorro exterior, en el equilibrio financiero y en unas amplias reservas de oro y divisas.

Objetivos del desarrollo.

Entre los objetivos del desarrollo merece subrayarse: *la integración social*, o sea, el aumento de renta de los diversos sectores de la población y la reducción progresiva de las diferencias entre los distintos niveles de vida.

También debe destacarse el objetivo del **desarrollo regional**, que favorecerá el desenvolvimiento de las diversas zonas geográficas para conseguir la participación equilibrada de todas ellas en el bienestar económico y social.

³¹⁶ *Ibidem*, p. 17.448.

*Entre los objetivos de expansión económica me permito señalar: la flexibilidad de la economía que garantice la libertad de elección de los consumidores en un mercado competitivo, el acceso a los diversos puestos de trabajo y la libre decisión de las propias actividades empresariales; el pleno empleo ... y la progresiva integración en la economía mundial que logre el aumento y diversificación de nuestras exportaciones y un normal abastecimiento de materias primas y de bienes de equipo. "*³¹⁷

Interesante fue la intervención de Carrero Blanco, quien como Ministro Subsecretario de la Presidencia del Gobierno realizó una intervención mucho más política en la que se reflejaban claramente los planteamiento que inspiraban los objetivos del Plan de Desarrollo:

" ... nuestro Plan de Desarrollo Económico no tendría sentido si no estuviese al servicio de la política social que es el pilar fundamental de nuestro régimen. Es más: un Plan de Desarrollo no puede ser más que el medio para poder realizar una política social. " Para conseguir el bienestar - ha dicho el Caudillo- hay que acertar primero con una línea de desarrollo económico". Un Plan de Desarrollo que persiguiese sólo un aumento de la renta nacional, sin un concepto cristiano de su distribución, sería pura utopía, pues crearía clases que lucharían entre sí, y con "lucha de clases" no hay técnica planificadora que pueda tener éxito. Una política exclusivamente social sin planificación económica sería igualmente otra utopía, porque sólo sería una enunciación de deseos que podrían satisfacerse al tener que limitarse a repartir la escasez. No puede haber, pues, distinguos entre "Plan económico" y "Plan social"; si los dos no son uno solo, ninguno de los dos son nada ...

La economía de las sociedades modernas, la española entre ellas, tiene que establecerse sobre la base del análisis de las experiencias de dos soluciones: el sistema del capitalismo individualista y el sistema del colectivismo marxista. Los dos tienen sus aspectos constructivos, pero los dos adolecen del mismo mal: el prescindir de los intereses del "bien común". Los dos son un error, porque los dos sistemas se montaron prescindiendo de Dios, que estableció que queramos para los

³¹⁷ Ibidem, p.17.450.

demás lo que para nosotros queremos y hagamos por los demás lo que quisiéramos que los demás hicieran por nosotros." ³¹⁸

Enmarcaba Carrero Blanco su discurso en los planteamientos cristianos en los que el Régimen se inspiraba, pero llama la atención el rechazo que hacía del capitalismo de las sociedades burguesas, al que rechazaba en el plano teórico por igual que al comunismo, ya que consideraba que anteponía los beneficios a las necesidades sociales y personales. Si tenemos en cuenta que el modelo económico y social que se trataba de implantar era el propio de las sociedades burguesas y capitalistas, es decir, el propio de las economías de mercado, sorprende como poco, este rechazo teórico. Interesante, resulta también el análisis histórico que realizó para justificar el atraso histórico de España para acceder a la industrialización que, por su interés, reproducimos:

" ... En poco más de un siglo, en los ciento tres años que van desde la muerte de Fernando VII a julio de 1.936, se produjeron en España once cambios de régimen, tres destronamientos de reyes, cuatro atentados contra monarcas, dos destierros de regentes, dos repúblicas (la primera, de once meses, con cuatro presidentes), dos dictaduras, ocho constituciones, nada menos que 109 gobiernos (lo cual implica una media de un Gobierno cada once meses), cuatro presidentes del Consejo de Ministros asesinados, más de veinticinco revoluciones serias, aparte de un sinfín de revueltas, incendios, represalias sociales a tiro limpio, incendios de iglesias y crueles persecuciones y en los últimos años un terrorismo casi permanente que culminó con el asesinato de Calvo Sotelo.

Con este triste inventario se comprende fácilmente que España, que no es rica ni por sus recursos naturales, ni por su estructura topográfica ni por su climatología, se incorporara con notable retraso a la revolución industrial que en Europa comienza en las últimas décadas del siglo XVIII, pues si bien la economía española en el pasado siglo exhibe una serie de importantes realizaciones como son los focos industriales de Cataluña, Vascongadas y Asturias, el tendido de la red

³¹⁸ *Ibidem*, p. 17.457.

ferroviaria y otros indudables síntomas de expansión, tales manifestaciones positivas no alcanzaron la densidad suficiente para que se operara en España el proceso de industrialización que a lo largo del siglo XIX se llevó a cabo en las principales naciones de Europa.

Bajo el sistema liberal de partidos políticos la lucha de "españoles contra españoles", ..., hizo que nos quedáramos muy atrasados, porque la inestabilidad política dificultó la visión a largo plazo de los problemas económicos y la economía nacional se vio abandonada a sí misma a consecuencia del más extremoso e ingenuo liberalismo económico y muchas veces sometida a intervenciones fragmentarias y esporádicas. El divorcio entre el sistema político y la realidad del país agarrotaba las posibilidades de expansión de nuestra economía.

Un paréntesis en esta situación lo constituye el Gobierno del General Primo de Rivera (...) Las obras públicas adquieren un ritmo desconocido hasta entonces, las actividades privadas se desenvuelven en un clima propicio, la renta nacional se incrementa notablemente y los índices de producción en una serie de sectores básicos registraron marcas que después tardarían muchos años en superarse (...) Con el advenimiento de la República los graves trastornos políticos y el prurito de adoptar una política diametralmente opuesta a la seguida por el General Primo de Rivera, que se tradujo en una paralización radical de las obras públicas, hicieron imposible llevar a la práctica una política económica de largo alcance.

Esta situación va a ser explotada enseguida por el comunismo ...

...

...en 1.936, cuando España se jugaba su fe y su independencia, y llamar guerra civil a nuestra reacción ante un peligro cuyas consecuencias están patentes en los Estados de la Europa Central y que es el mismo que hoy induce a tantas otras a concertar alianzas y a gastar ingentes sumas en armamentos militares.

De esta guerra salió España pletórica de entusiasmo y de fe en sí misma, pero muy maltrecha en el orden material al quedar desarticulada la ya débil economía nacional. La población activa disminuyó en un millón de hombres; se produjeron graves destrucciones y cuantiosos daños materiales; se nos despojó, enviándonos a la URSS, donde todavía se encuentran, de todas nuestras reservas de oro, por valor de 510

toneladas: unos 575 millones de dólares oro. La renta nacional de 1.939 quedó reducida, aproximadamente, al 70 % de la de 1.935.

... La segunda guerra mundial, que estalló a los cinco meses de finalizada la nuestra, supuso una etapa azarosa: las fuentes normales de abastecimiento de materias primas y de bienes de equipo no pudieron ser utilizadas, y lo mismo cabe decir con respecto a las posibilidades de obtención de préstamos a largo plazo. Las dificultades no cesaron al término de la contienda mundial, sino que, por el contrario, se prolongaron hasta 1.951 como consecuencia del aislamiento exterior que se nos impuso ... se consiguió superar difícilmente en 1.950 el volumen de renta nacional de 1.935, a pesetas constantes. " ³¹⁹

Finalmente, se defendió que el Plan se ajustaba en sus aspectos doctrinales, como no podía ser menos, a los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional, a la doctrina social de la Iglesia, sobre todo, la establecida en las encíclicas de los Pontífices, desde la *Rerum novarum*, de León XIII a la *Mater et Magistra* y a la *Pacem in Terris* de Juan XXIII. El dictamen se aprobó con dieciseis votos en contra y fue publicada como Ley 194/1.963, de 28 de diciembre.

Las previsiones anuales que desarrollaban el objetivo de creación de los 245.000 puestos de enseñanza media oficial y los 220.000 de la no oficial se concretaban del siguiente modo, partiendo de los Centros existentes al comienzo del Plan:

³¹⁹ *Ibidem*, pp. 17.459-17.460.

A) *Enseñanza media general oficial* ³²⁰

	31-12-63	31-12-65	31-12-66	31-12-67
Institutos Nacionales:				
a) Centros	157	167	211	216 (1)
b) Puestos esc.	128.000	140.000	192.800	198.800 (2)
Secciones Delegadas:				
a) Centros	12	56	76	258
b) Puestos esc.	6.000	29.540	42.340	166.120
Centros de Patronato:				
a) Centros	9	9	9	5
b) Puestos esc.	4.500	4.500	4.500	2.500
Total:				
a) Centros	178	232	296	479
b) Puestos esc.	138.500	174.040	239.640	367.420 (3)

(1) Más 11 nuevos edificios construidos en sustitución de otros tantos en mal estado.

(2) Más 15.594 puestos que sustituyen a otros tantos en mal estado.

(3) Los 367.420 puestos en centros oficiales tienen la posibilidad de duplicarse al ser utilizados en estudios nocturnos. en 31 de diciembre de 1.965 ocurre esto con 17.200 puestos en 134 centros.

Según estas previsiones se habrían creado todos los puestos escolares previstos en el Plan de Desarrollo, aunque 15.594 sustituirían a otros tantos en mal estado.

Respecto a la enseñanza no oficial que, para su ampliación de plazas y creación de centros, no dependía de las previsiones del Gobierno los datos que se reflejaban en esta información que proporcionaba el Secretario General Técnico del M.E.N. eran los siguientes:

³²⁰ Tena Artigas, Antonio (Secretario General Técnico del M.E.N.) (1.966). La Educación y el primer Plan de Desarrollo (1.966). *Revista de Educación*. 180, 28.

B) Enseñanza media general no oficial ³²¹

	31-12-1.963	31-12-1.965
Secciones Filiales:		
a) Centros.	100	153
b) Puestos escolares.	40.000	61.200
Colegios Libres Adoptados:		
a) Centros.	95	148
b) Puestos escolares.	30.350	51.800
Colegios reconocidos y autorizados:		
a) Centros.	1.414	1.769
b) Puestos escolares.	274.629	414.629
Total:		
a) Centros.	1.609	2.070
<u>b) Puestos escolares.</u>	<u>344.979</u>	<u>527.629</u>

Se reconocía en esta información la imposibilidad de predecir cuántos puestos se crearían, no obstante, utilizando la información de las peticiones de créditos y subvenciones se podía asegurar la creación de 157.726 nuevos puestos que eran los que faltaban para cumplir totalmente los objetivos previstos en el Plan, previéndose que al finalizar el periodo del Plan existirían, al menos, 685.355 puestos escolares en la Enseñanza Media general no oficial.

Los datos sobre centros y puestos escolares hasta 1.965 eran los realmente existentes dado que es una información del seguimiento efectuado hasta finales de 1.965 y los restantes, es decir, los contemplados hasta 1.967, son las previsiones estimadas. En la Memoria sobre la ejecución del Plan de 1.965 ³²² aparecen reflejados estos datos que hemos comentado

³²¹ *Idem.*

³²² Boletín Oficial de las Cortes Española (1.965). *Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social 1.965*. Nº 928. Suplemento.

anteriormente. En la Memoria sobre la ejecución del Plan ³²³ presentada a las Cortes en 1.968 se reflejaban las previsiones y los resultados:

Previsiones y resultados del Programa de Inversiones Públicas

SECTOR: ENSEÑANZA E INVESTIGACION

3.- Creación de 465.000 plazas de Enseñanza Media, de las cuales 245.514 de carácter oficial y 220.000 no oficiales.	3.- Plazas creada de enseñanza oficial:266.800 Plazas creadas de enseñanza no oficial:207.915. Total plazas creadas: 474.715.
4.- Creación de 116.000 plazas (1) de Formación Profesional y 6.000 de Técnicos de Grado Medio.	4.- Se han creado 85.310 puestos de estudio en Escuelas de Formación Profesional Industrial (Oficiales, Sindicales y Privadas) 3.500 puestos en Escuelas de Capataces Agrícolas. 3.750 en Escuelas de Pesca y Náutica. Técnicos de Grado Medio: Número de puestos creados: 6.150

(1) Cifra reajustada respecto a las previsiones para Formación Profesional Agraria.

En función de los datos recogidos se puede apreciar como en lo referente a la Enseñanza Media los objetivos previstos en el Plan se cumplieron en cuanto a la creación de centros y de puestos escolares se refiere. En el marco general del Plan hemos podido observar como existía, en cuanto a los planteamientos de política económica y social, cierta incoherencia al defender un modelo equidistante entre el Capitalismo y el Marxismo, y más preocupado por la política social de inspiración cristiana y la propia realidad que imponía por las políticas diseñadas y por los acuerdos tomados, así como por el contexto en el que se desenvolvía, un modelo de economía capitalista con las ventajas e inconvenientes que ello conllevaba. Una posible razón que no se

³²³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.968). *Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social. 1.967.* Nº 1.014. Suplemento.

manifestaba pudiera ser la de justificar un Régimen que no encajaba en el modelo económico que propugnaba, y se buscaban razones teóricas que no parece que se tradujesen en realizaciones prácticas.

La Enseñanza Media general, como se denominaba entonces, estaba incorporando un gran número de alumnado como ya hemos analizado y, en este sentido, el Plan lo que hacía era recoger la demanda y presión social que dicho nivel tenía, así como un tímido intento de aproximar la realidad educativa a la productiva. Sin duda, uno de los logros más importantes, aparte de las cifras que aquí hemos recogido lo representó la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años, aunque dada la diversidad de vías, su operatividad no se notaría hasta algunos años más tarde.

II.3.1.4.2.- El II Plan de Desarrollo Económico y Social.

La presentación del II Plan de Desarrollo ³²⁴ se hizo con retraso ya que como podemos observar el dictamen se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes en el último trimestre de 1.968 y su aprobación no se produjo hasta febrero de 1.969. En sus intenciones, acentuaba su preocupación por la obtención de amplias mejoras sociales, sobre todo en los sectores de la Enseñanza y Agrario. El preámbulo del Proyecto de Ley lo reflejaba con claridad:

" Todo el contenido de este II Plan de Desarrollo está imbuido de una misma idea: que el hombre, en singular es el destinatario de los frutos del desarrollo. Los aspectos económicos tienen un valor puramente instrumental, puesto que tratan de obtener el máximo rendimiento posible de los recursos de todo orden de que dispone el país para ponerlos al servicio del hombre, entendido en su individualidad personal y de la familia fundamento de la sociedad. El concepto de desarrollo no se limita

³²⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.968). *II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución: Proyecto de Ley*. Nº 1.024 . 15 de octubre de 1.968, pp. 21.949-21.954 y Nº 1.039 de 31 de enero de 1.969, pp. 22.353-22.361.

*a contemplar las perspectivas de orden económico y sociológico:
se orienta hacia una visión integral del hombre."* ³²⁵

Desde esta perspectiva, los aspectos relacionados con la Educación, la igualdad de oportunidades, etc. cobraban, aparentemente, una nueva dimensión. Así en el articulado, se acentuaban principios tales como la constante elevación del nivel de vida, una más justa distribución de la renta, así como la ordenación de todos los recursos disponibles al servicio del hombre, en su dimensión personal y familiar, y del bien común de la Nación. Sobre todo, nos interesa resaltar el artº 4º (3º en el Proyecto):

" 1.- La acción del Estado en materia de enseñanza y formación profesional tendrá como finalidad primordial dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación y adiestramiento, que les capacite personal y socialmente, hasta el máximo de sus posibilidades intelectuales y profesionales, con igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la prioridad que en todo caso corresponde a la enseñanza primaria .

...

2.- El Estado, además de proveer las necesidades a largo plazo de la sociedad española, realizará las oportunas reformas del sistema educativo, entre otras las encaminadas al logro de una educación permanente ... " ³²⁶

Estos planteamientos darían lugar, finalmente, a la promulgación de la Ley General de Educación que, como veremos, trató de dar cumplimiento a estos aspectos, pero en la que se incumplió totalmente lo que se enunciaban en el Plan y en la propia Ley, al dejarla sin la financiación correspondiente.

El Proyecto de Ley del II Plan de Desarrollo, analizaba las transformaciones socio-

³²⁵ *Ibidem*, p. 21.950.

³²⁶ *Ibidem*, pp. 22.354-22.355.

económicas operadas entre 1.963 y 1.967, es decir, durante el periodo de vigencia del I Plan de Desarrollo, afirmando que en los últimos años se habían producido cambios que en otras épocas de menos dinamismo habían requerido siglos. En este análisis que se hacía de los principales indicadores económicos, sociales y educativos, resaltamos por su interés el referido a los niveles educativos en el Desarrollo del I Plan:

NIVELES EDUCATIVOS ³²⁷

	Curso 1.962-63 (1)	Curso 1.966-67 (2)	Variación porcentual
A) Tasas de Escolarización (*)			
. De 2 a 5 años	22,06	27,17	23,16
. De 6 a 13 años	78,42	87,11	11,08
. De 14 a 17 años	19,45	26,91	38,35
. De 18 a 25 años	5,69	7,40	30,05
B) Importancia relativa de los grados de enseñanza:			
. Primaria	77,49	72,46	-6,50
. Media (bachillerato general)	13,98	17,28	23,60
. Superior (universitaria y técnica)	1,98	2,48	25,25
C) Alumnos matriculados:			
. Primaria	3.452.670	4.025.244	16,58
. Media (bachillerato general)	622.872	959.709	54,08
. Superior (universitaria y técnica)	88.352	137.680	55,83

FUENTES:

(1) INE. Estadística Enseñanza en España.

(2) INE. Boletín mensual estadística. Marzo. 1.968. Cifras provisionales.

³²⁷ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.968). II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución. Nº 1.024. Suplemento. 15-10-1.968.

(*) Correspondientes a diciembre de 1.963 y 1.966, respectivamente.

Se apreciaba con nitidez, el gran incremento en la Enseñanza Media general, en términos absolutos que creció en un 54, 08 % en estos años. No obstante, no se había conseguido aún la completa escolarización en Enseñanza Primaria, aunque se había ampliado el número de alumnos atendidos desde un 78,42 % a un 87,11%. Y se produjo un importante incremento del alumnado del nivel universitario, aunque el número de estudiantes estaba aún muy lejos de tener unas cifras que estuvieran relacionadas con el resto de los niveles. De ahí, que un reto que se planteaba era conseguir la escolarización y otro que todos los alumnos tuvieran dentro del nivel obligatorio un primer ciclo secundario, es decir, el equivalente al Bachillerato Elemental, empezando a denominarse ya en este Proyecto de Ley, Enseñanza General Básica, a toda la escolaridad obligatoria, que incluiría el primer ciclo secundario al que nos estamos refiriendo.

Se ponía en relación la Educación con los gastos públicos destinados a ella, reconociéndose que en España el gasto en Educación era netamente inferior al de otros países, considerándolo como uno de los indicadores más significativos del nivel de los servicios de la enseñanza. El siguiente cuadro recoge los datos comparativos del gasto en comparación con otros países:

Gastos públicos en educación como porcentaje de la renta nacional ³²⁸

País	1.950	1.960	1.965
Alemania	3,2	3,9 (1)	4,2 (1)
Austria	--	3,7	4,8
Bélgica	2,1	5,7	7,1 (2)
España (*)	1,2	1,5	1,3
Francia(*)	1,9	3,2	4,6 (2)
Grecia	--	1,8	2,3 (2)
Holanda	3,5	5,9	7,0 (3)
Inglaterra	3,2	5,3 (1)	6,2 (2)
Italia	2,9	5,3 (1)	--
Noruega	3,2	5,4	6,9
Portugal	1,4	2,2	1,9 (3)
Suecia	3,5	5,4	--
Suiza	--	3,4	4,6 (2)

(1) En el año 1.961.

(2) En el año 1.964

(3) En el año 1.963.

(*) Incluye solamente gastos del Ministerio de Educación.

FUENTE: UNESCO. Statistical Yearbook, 1.965.

A través de estos datos se demostraba que los gastos públicos en Educación en España eran muy inferiores a los de países considerados de nuestro entorno, aunque en el razonamiento seguido estos datos quedaban paliados si lo que se consideraban era el porcentaje de los gastos públicos de inversión respecto de los gastos públicos totales en Educación. En este caso, España, en el año 1.966 había tenido un gasto del 26,6 % sólo superado por Alemania con un 29,7% , dato de 1.964, y habían sido menores los porcentajes de países como Austria, Bélgica, Francia, Holanda, Inglaterra, etc. Es cierto que, en estos años, España tuvo que hacer un gran esfuerzo en construcciones escolares, que probablemente los países citados ya habían realizado con anterioridad.

Se planteaba, a continuación, además de las magnitudes de los recursos financieros, la

³²⁸ *Ibidem*, p. 32.

cuestión de su adecuada utilización, analizando los factores que entraban en juego:

" a) *Elementos externos que condicionan el sistema educativo. Estos elementos son, fundamentalmente, dos:*

- *La demanda de personal cualificado y profesional, es decir, la demanda del sistema productivo.*

- *La demanda social, es decir, el deseo de los miembros de la comunidad de acceder a los distintos niveles educativos, apoyados en el derecho a la igualdad de oportunidades.*

b) *Factores internos, que determinan las posibilidades de expansión del sistema y la calidad de la enseñanza. Estos factores son, fundamentalmente, los siguientes:*

- *Medios humanos (profesorado, etc.).*

- *Métodos educativos (planes de estudio, técnicas de enseñanza, etc.)*

- *Medios materiales (edificios, instalaciones, equipo, etc.)*

- *Recursos financieros.*

- *Organización del sistema (plena utilización de los medios docentes). "*³²⁹

En base a esta clasificación anterior se distinguía la problemática de la enseñanza hasta los catorce años de edad y la de la enseñanza a partir de esa edad. Para los alumnos comprendidos entre los seis y los diez años de edad, el principal problema que se apreciaba era de carácter geográfico, en los núcleos rurales la necesidad de construir centros escolares en aquellos puntos en que pudiesen alcanzar unas dimensiones adecuadas y en las grandes ciudades y en las de rápida expansión para evitar los desfases entre los servicios escolares y el crecimiento de la población. En otro grupo se situaban los escolares entre diez y catorce años:

" a) *El objetivo de la escolarización al 100 por 100 ha de concebirse encuadrado en un marco más amplio que el de los próximos cuatro años, tanto por la dificultad de aumentar las tasas actuales de escolarización en el grado necesario, mejorando simultáneamente la calidad de los servicios actuales,*

³²⁹ *Ibidem*, p. 32.

como por la dificultad de conseguir la asistencia real a las escuelas. No se trata simplemente de escolarizar, sino de lograr esta asistencia; el problema fundamental radica, por tanto, en aumentar las tasas efectivas de escolarización ³³⁰ ...

b) Superposición de la enseñanza primaria y de la media. La unificación de los estudios entre los diez y los catorce años plantea como consecuencia inevitable, la necesidad de una mayor coordinación entre el actual bachillerato elemental y los últimos cursos de la enseñanza primaria, especialmente en lo referente al profesorado.

c) Superposición con otras enseñanzas. Será preciso también estudiar urgentemente los problemas que se derivan de la necesidad de adaptar el actual bachillerato elemental a otros tipos de enseñanza impartidos a alumnos de las mismas edades en Conservatorios, Escuelas de Artes y Oficios Aplicados, Maestría Industrial, etc.

d) Partiendo de la base de la unificación de la enseñanza hasta los catorce años, se plantea el problema de la uniformidad o variedad de los planes de estudio ya que, por un lado, el bachillerato elemental tiene un carácter vocacional y, por otro, comporta una formación básica que abra el camino hacia las enseñanzas superiores. La necesidad de introducir variantes en los planes de estudio puede también venir impuesta por la existencia de profesiones que exigen una gran dedicación desde edades tempranas. " ³³¹

Aunque ya se estaba pensando en la unificación de los estudios en la etapa de los diez a los catorce años, sin embargo, todavía no se tenía claro si iba a ser un periodo de formación común y única para todos, o se mantendrían distintos planes de estudio, en función de otras variables. También esta duda se despejaría con la L.G.E., al decidir que la Segunda Etapa de la E.G.B. fuera un ciclo común para todos. Esta generalización de la enseñanza general básica entre los diez y los catorce años suponía la *democratización* definitiva del primer ciclo secundario al

³³⁰ En el periodo del II Plan el objetivo se interpretaba como que había que conseguir escolarizar a todos los que fueran a iniciar la enseñanza básica general. Y se aclaraba que para los próximos años se pretendía unificar el actual Bachillerato Elemental y los últimos cursos de enseñanza primaria en una *enseñanza básica general* común a todos los españoles. (Esto es lo que se hizo en la Ley General de Educación, en el periodo de desarrollo del propio Plan).

³³¹ *Ibidem*, p. 34.

establecerla en la etapa obligatoria, ya que todos habrían de cursarla. El problema era de tipo financiero al plantearse, a continuación, cómo financiar estos estudios para todos. Por ello, el Plan abogaba por una flexibilización en la implantación de esta enseñanza y contemplar la problemática que representaba la enseñanza privada.

Se proponía como continuación de la enseñanza general básica un ciclo de bachillerato superior polivalente de tres años que debía formar a los futuros estudiantes universitarios o profesionales de nivel medio, ofreciendo un cierto grado de diversificación dentro de la indispensable unidad del proceso educativo. Para los que no tuvieran aptitudes intelectuales para seguir estos estudios o por limitaciones económicas se vieran obligados a renunciar a ellos, se organizarían cursos cortos de formación profesional. Claramente se estaba perfilando el Bachillerato Unificado Polivalente que se recogería en la L.G.E. y en la otra vía, de segundo orden, la Formación Profesional.

Como política de educación e investigación se apuntaba en el Proyecto que, no obstante, la dificultades económicas para poder seguir estudiando en las etapas no obligatorias:

" Con objeto de dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación que les capacite personal y socialmente, de acuerdo con sus aptitudes y hasta el máximo de sus posibilidades, se continuará favoreciendo la difusión de la enseñanza a un mayor número de personas, adoptándose todas las medidas necesarias para evitar que esta necesaria extensión no se realice a costa de una disminución del nivel de calidad de la enseñanza impartida."

El planteamiento de la Igualdad de Oportunidades, que situábamos en otra parte de este trabajo como una de las claves de lo que se ha denominado la revolución educativa, estaba presente en el II Plan de Desarrollo y así, en los cuadros que analizaban las becas y ayudas que

³³² *Ibidem*, p. 75.

se venían facilitando a los estudiantes aparecen recogidas en los anexos del Plan.

Un aspecto novedoso que aparecía en el II Plan de Desarrollo era el referido al Profesorado, proponiéndose como intención que se prestase una especial atención a su formación y a su número, habiendo de darle un carácter permanente a esta formación, facilitando la promoción a categorías superiores. Se recogía así lo recomendado por el Informe de la O.C.D.E. que hemos analizado anteriormente. También este principio de educación permanente se planteaba como intención para todo sistema educativo y para toda la población. Estamos comprobando, como las claves básicas desde las que se estructuró la Ley General de Educación aparecían ya en el Plan de Desarrollo.

Respecto a los objetivos sectoriales ³³³ que el II Plan se proponía respecto a enseñanza e investigación, se recogían los siguientes:

- a) Intensificar la formación humana y elevar la cultura individual y social.
- b) Fomentar la igualdad de oportunidades y la promoción social.
- c) Incorporar el progreso técnico a los procesos productivos.

Para el logro de estos fines y como marco de referencia en el cuatrienio previsto en el II Plan se contemplaban los siguientes objetivos:

- 1.- Escolarización de la población comprendida entre los seis y los catorce años de edad en la enseñanza general básica que abarcara la actual enseñanza primaria y de grado medio elemental.
- 2.- Por lo que se refiere a la enseñanza primaria, mejorar su calidad, mediante la creación de Colegios Nacionales, Escuelas Comarcales y Escuelas Hogar, la expansión del transporte escolar y la adecuada dotación de equipo docente.
- 3.- En la enseñanza media elemental, creación de 560.000 puestos escolares.

³³³ *Ibidem*, p. 90.

4.- Creación de 120.000 nuevos puestos escolares en el Bachillerato superior y en el curso preuniversitario.

5.- Creación de 30.000 puestos escolares en formación profesional industrial, 32.000 en formación profesional agraria y cooperativa, 1.600 en formación náutico-pesquera, y extender a 550.000 adultos la formación profesional industrial y del sector servicios.

Los objetivos siguientes se referían a la enseñanza universitaria y a otros aspectos de la educación, construcciones escolares, etc.

Respecto al Profesorado de quien, como hemos dicho, el II Plan mostraba una especial preocupación, se estimaba que se necesitarían en Enseñanza Media 4.000 catedráticos, 4.000 profesores agregados y unos 200 profesores de Institutos Técnicos.

El II Plan de Desarrollo sentaba, definitivamente las bases para una reforma en profundidad del Sistema Educativo y para culminar un proceso que habiéndose iniciado en los años cincuenta acabaría democratizando la educación hasta el primer ciclo secundario, algo impensable en la perspectiva del tiempo, si no se hubiesen dado las condiciones necesarias que habían llevado a España por diversas vicisitudes a ser un país industrial y desarrollado en la década de los años sesenta.

Ya aparecía con cierta nitidez el problema de la financiación de la enseñanza privada. En la estructura de aquellos años anteriores a la L.G.E., el Bachillerato Elemental era una etapa que, aunque se solapaba con la escolaridad obligatoria, se consideraba voluntaria para los alumnos que quisieran cursarla. Además, como hemos visto, un porcentaje muy elevado de alumnos cursaban el Bachillerato elemental en centros privados. Una consecuencia inmediata si se unificaba el primer ciclo de secundaria, es decir, el bachillerato elemental con los últimos cursos de primaria, como se proponía en el II Plan era cómo se iba a financiar esta escolarización. En un artículo en la revista *Razón y Fe*, Carlos Iglesias Selgas, se hacía eco del problema que iba a plantear:

" *El II Plan de Desarrollo se plantea el delicado problema de que la generalización de la E.G.B. entre los diez y los catorce años, supone que ésta ha de impartirse a grupos sociales de muy escasa capacidad económica, por lo que tiene que apoyarse en una amplia y generosa política de democratización de los estudios. Dicha generalización sólo será posible si va acompañada de una intensa política de ayuda a los referidos grupos sociales.*

Por consiguiente, ha de establecerse como principio general que todo aquel que no posea medios económicos suficientes debe recibir la ayuda precisa para poder realizar estudios y que, en cambio, la enseñanza no debe ser gratuita para aquellos que puedan costearla en todo o en parte. Sin embargo, este principio ha de aplicarse en el caso de la enseñanza general básica con flexibilidad. Dentro de la más absoluta equidad, debería instrumentarse de forma similar para la enseñanza oficial y para la privada ...

...
La referencia en el II Plan a la enseñanza no estatal es estimable pero insuficiente. " ³³⁴

Con la aprobación del II Plan de Desarrollo en febrero de 1.969, respecto al tema que nos ocupa, quedaban nitidamente planteados, y con propuestas de solución según los casos, algunos problemas en la Enseñanza Secundaria que ha recogido acertadamente M. Utande:

" *. La doble vía de enseñanza para los alumnos de 10 a 14 años (primaria o bachillerato elemental).*

. La ayuda del Estado a los Centros no estatales planteada ya en términos de necesidad vital para subsistir.

. La necesidad agobiante de edificios escolares y de profesores para atender a la demanda cada vez mayor de enseñanza media ...

. Los problemas profesionales y económicos del profesorado de enseñanza media con capacidad creciente de sus organizaciones profesionales. " ³³⁵

³³⁴ Iglesias Selgas, Carlos (1.969). El fomento de la enseñanza no estatal en el I y II Plan de Desarrollo. *Razón y Fe*. 852, 24-25.

³³⁵ Utande, M. (1.975), *op. cit.*, p. 85.

La evolución social y económica había llevado a una situación en la que las necesidades educativas hacían prácticamente imposible el mantenimiento del sistema educativo hasta entonces vigente. En este marco hemos de situar la necesidad de un cambio estructural del Sistema Educativo que iba a abordarse en estos años, precisamente, señalando la finalización temporal de nuestro trabajo cuando se aprobó la L.G.E.

II.3.1.5.- El Libro Blanco y la Ley General de Educación (Ley Villar).

Los hitos que terminarían por dar finalizado la etapa de nuestro estudio lo representaron, por un lado, el denominado Libro Blanco que, en realidad, se titulaba *La Educación en España. Bases para una política educativa* y que, como sabemos, fue publicado en 1.969, por el equipo del Ministro Villar Palasí y, por el otro, las discusión y aprobación de la Ley General de Educación, en 1.970.

II.3.1.5.1.- El Libro Blanco (1.969).

Se le ha venido concediendo una importancia al Libro Blanco que, sin duda, tuvo, pero convendría resaltar que *el Libro Blanco constituyó el último eslabón de una serie de estudios iniciados por el Ministerio de Educación a partir de 1.959 y encaminados a inscribir la política de enseñanza en el proceso de planificación del desarrollo económico* ³³⁶.

A partir de los informes de la O.C.D.E. y de otros Organismos Internacionales, España intentaría dar respuesta desde la Enseñanza a las necesidades económicas y productivas que tuvo en esta fase de industrialización y desarrollo. También, como hemos visto, los Planes de Desarrollo recogían estas inquietudes y de hecho fueron el marco adecuado para lograr tomar determinadas decisiones como la ampliación de la escolaridad obligatoria, la sensibilización hacia un cambio en la estructura del Sistema Educativo y la programación de determinados medios

³³⁶ Puchol, Juan (1.969). El Libro Blanco ¿un nuevo plan de desarrollo de la enseñanza? *Cuadernos para el Diálogo*. XVI. Extraordinario. Octubre, p. 47.

económicos para hacer frente a las necesidades de nuevas construcciones escolares, dotación de profesorado, etc. Quizá, lo que llamó más la atención fue el tono autocrítico que en el Libro Blanco asumió el propio Ministerio, aunque también se venían recogiendo las disfunciones de nuestro sistema educativo en los documentos anteriormente mencionados.

II.3.1.5.1.1.- El análisis del sistema educativo en el Libro Blanco. La autocrítica.

Se partía del reconocimiento de que la estructura del Sistema Educativo a finales de los años sesenta no había variado sustancialmente respecto al que se estableció a mediados del siglo XIX que, en síntesis, estaba constituido por niveles que terminaban siendo compartimentos estancos y aislados. Con carácter general se reconocía, como ya recogíamos en la primera parte de este trabajo, el alto índice de fracaso escolar: de cada cien alumnos que comenzaban la enseñanza primaria sólo 27 llegaban a ingresar en el Bachillerato y de éstos, sólo 10 lo aprobaban y sólo 5 aprobaban el preuniversitario. Entre los problemas internos del sistema se señalaban los exámenes y la falta de servicios de orientación educativa y profesional como una de las causas de este fracaso:

" ... El problema de los exámenes en España requiere una seria revisión, puesto que, en ciertos casos, se llega a supeditar los fines genuinamente formativos de la educación al del éxito inmediato en determinadas pruebas ...

*...
Además, si el número de alumnos suspendidos excede de un porcentaje razonable, se impone la necesidad de un análisis de causas, entre las que podrían estar la exigencia de niveles excesivos de conocimiento, la falta de adecuación y eficacia de los métodos didácticos o, una orientación de la Enseñanza que lleva a seleccionar unos pocos, en vez de concebirla, como un servicio de ayuda y promoción de todos. "* ³³⁷

³³⁷ M.E.C. (1.969). *La Educación en España. Bases para una política educativa. Op. cit.*, p. 24.

Se apostaba por un modelo de evaluación basado en la observación continuada de los alumnos por los profesores a lo largo de todo el curso, que comprendiese todos los aspectos de su formación y no sólo el rendimiento académico, aunque éste tampoco habría de descuidarse.

Un aspecto en el que se hacía especial hincapié era en el *tránsito de la educación primaria a la media* que se consideraba muy brusco al pasar el niño, a los diez años, de una dirección educativa unitaria a cargo de un solo maestro a la de varios profesores, cada uno con exigencias y métodos de trabajo distintos, quedando así diluida la responsabilidad de la formación integral del alumno. Otro aspecto de no menor importancia era la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria:

" 4. En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de Enseñanza Media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población. De este modo, la sociedad pierde la aportación, potencialmente tan importante, de las inteligencias que quedan sin rendir su fruto por las dificultades que encuentra para continuar estudios de nivel medio el sector de la población que sigue en la escuela primaria después de los diez años (...). La convalidación de los estudios de 7º y 8º cursos de Enseñanza Primaria por los dos primeros cursos de Enseñanza Media general, vigente en la actualidad, representa otra discriminación en perjuicio de quienes han seguido en la escuela primaria. Los niños que ingresan a los diez años en un centro de Enseñanza Media llevarán a los primeros, al llegar a los catorce años, una ventaja de uno o dos cursos. Hay que señalar, además, y sin entrar en la justicia o injusticia del procedimiento, que esta convalidación no es automática, sino que los alumnos que quieren acogerse a tal procedimiento, deben superar un examen

de aptitud en el nuevo centro. " 338

También se consideraba excesivamente prematuro el ingreso en la Enseñanza Media a los diez años, proponiendo que el paso había de darse cuando se produjera el cambio a una nueva etapa psicológica, es decir, en torno a los once o doce años, al tener ya los alumnos una mayor capacidad para la comprensión del pensamiento abstracto. Se resaltaba que España era el país, de los consultados (Bélgica, Dinamarca, Francia, Gran Bretaña, Italia, etc.), en el que estos estudios comenzaban a los diez años.

Como ya pusimos de relieve en la primera parte de este trabajo, se resaltaba que el sistema educativo vigente, facilitaba escasamente la movilidad social y la posibilidad de promoción, algo que iba en contra del principio de igualdad de oportunidades.

Otro de los aspectos sobre los que se fijaba el Libro Blanco era sobre el *contenido* de la educación media:

" 109. A pesar de la legislación existente sobre la Enseñanza Media, en la que se hace referencia a las finalidades educativas de la misma, en la práctica se tiende frecuentemente a confundir los objetivos formativos que deben presidir todo programa con los contenidos culturales de esos programas. Se obtiene así la impresión de que el único objetivo es el mero aprendizaje de los programas, en lugar de tender a la formación de la personalidad, ya que las asignaturas deben ser siempre medios al servicio de la formación plena del educando.

110. Respecto de los planes de estudio vigentes, ...: la distribución de asignaturas no se adapta en medida suficiente a los intereses, aptitudes y necesidades de las distintas edades y no se dedica la debida atención a la educación del carácter, la educación social o la orientación sobre métodos de estudio.

111. Al no hacerse en los planes de estudio una selección cualitativa, en función de la importancia de cada materia en

³³⁸ *Ibidem*, p. 17.

relación con el ciclo educativo, se deriva hacia una acumulación de materias que, por su parte, desemboca en un estudio memorístico en vez de formativo. Tampoco existe un planteamiento global que relacione cada materia con las demás afines dentro de un mismo curso.

...

114. En la práctica, los contenidos de la Enseñanza Media constituyen una preparación para la Enseñanza Superior, como si todos los alumnos hubieran de pasar a la Universidad. La estructura interna de su ciclo inferior debe tener en cuenta, asimismo, la posibilidad y aún la necesidad de que gran parte de sus alumnos ingresen en la vida profesional sin hacer estudios superiores, lo que deberían imprimir a dicho ciclo un enfoque de enseñanza terminal, que debe reflejarse no tanto en las materias como en los métodos de enseñanza.

...

116. El exceso de contenido de los planes en su conjunto y de cada asignatura en particular, en relación con el número de horas semanales previstas para su desarrollo, impide en buena medida que en los centros pueda llevarse una instrucción educativa: a) porque no se puede atender a todos los aspectos formativos de las materias, y b) porque no permite una didáctica activa y de proyección formativa de la personalidad el alumno. Los alumnos, por su parte, se encuentran sometidos a horarios excesivos (clases y horas de estudio). Las consecuencias suelen ser, por lo general, bastante negativas: superficialidad en la adquisición de los conocimientos; frustración ante metas con harta frecuencia inasequibles; poca intensidad en el trabajo.

117. Este planteamiento condiciona absolutamente el tipo de exámenes, que se reducen a una mera comprobación de la cantidad de conocimientos poseída por cada alumno, olvidando los restantes aspectos en la formación de éste ... " ³³⁹

Nos encontramos con que estas críticas no hacían sino reproducir en parte las que se hicieron al cambiar los anteriores planes. Todos sin excepción apostaban por una estructura y unos contenidos que llevasen a una Enseñanza Secundaria de carácter formativo, sobre todo. Pero algo sucedía, en el interior del Sistema para que una y otra vez se reprodujesen los mismos

³³⁹ *Ibidem*, pp.67-68.

efectos, éstos se podrían trasladar a la actual Reforma (1.990), donde nuevamente aparecen para su justificación. Parece como si la política y legislación educativas fueran por un lado y la realidad de los Institutos y Colegios fueran por otro muy distinto. Tanto en lo referente a los contenidos como a los exámenes, una y otra vez, han aparecido las mismas críticas, sin que hasta la fecha se hayan solucionado de un modo efectivo. No es, quizá, ajeno a esto que estamos comentando el propio profesorado de Enseñanza Secundaria, quien por su formación se ha venido preocupando excesivamente por el nivel de contenidos, aproximándolo al universitario y ha descuidado como decía el propio Libro Blanco los aspectos formativos y de cultura general. Este tema de la formación del profesorado lo analizaremos detenidamente en la tercera parte de nuestro trabajo, al que también el Libro Blanco le dedicó una parte de sus críticas.

En el ámbito de la Enseñanza Media, se criticaba también la separación entre el Bachillerato Elemental y el Superior así como la separación en Letras, Ciencias y Técnico (Bachillerato Laboral Superior), al igual que el curso preuniversitario que en pocos años había tenido varias modificaciones lo que demostraba la insatisfacción que causaba. Ello le llevaba a preconizar los siguientes principios:

" . Implantación de una educación básica, gratuita y obligatoria, hasta los catorce años, unificándose para toda la población escolar el primer nivel educativo.

. Implantación de un solo bachillerato de formación polivalente.

. Consideración de la formación profesional como una modalidad educativa ligada tanto al mundo laboral como a los niveles educativos del sistema.

. Acceso a la Universidad sin discriminaciones después de un curso de orientación universitaria.

... " 340

Otro de los aspectos detectados por el Libro Blanco era el volumen alcanzado por la

³⁴⁰ Puellas Benítez, M. (1.980). *Op. cit.*, p.416.

Enseñanza Privada en España en contraste con otros países, resaltándose la gran importancia que ésta había alcanzado en el campo de la Enseñanza Secundaria. En realidad, el problema quedaba planteado pero no resuelto ya que la enseñanza hasta los catorce años era obligatoria y gratuita. Pero hasta entonces un porcentaje muy elevado de alumnos cursaban el Bachillerato Elemental en Centros Privados cuyas enseñanzas eran costeadas por las familias. Habría que financiar o subvencionar de algún modo a los Centros Privados que impartiesen lo que hasta entonces venía siendo el Bachillerato Elemental y que en la propuesta del Libro Blanco pasaba a formar parte de la Enseñanza General Básica.

El Libro Blanco, además, iba acompañado por otros dos volúmenes en los que se recogían las aportaciones de diversos sectores que habían sido consultados, a pesar, de que una de las críticas que se le hicieron fue el de la ausencia de un debate público de todos los estamentos interesados. Analizamos a continuación los informes que se emitieron en torno a las propuestas del Libro Blanco.

II.3.1.5.1.2.- Algunas aportaciones sobre las propuestas del Libro Blanco.

El S.E.M. acogió favorablemente la propuesta de unificar en un sólo ciclo: la educación general básica, los existentes hasta entonces y que, además, fuera gratuito. Ello implicaba:

- " . *Los mismos contenidos culturales para todos los alumnos comprendidos en la edad de escolarización obligatoria*
- ...
- . *El mismo profesorado, con idéntica formación y el mismo estatuto jurídico.*
- . *El mismo tipo de centro.*
- . *Que a cada centro puedan acudir alumnos procedentes de todas las clases sociales.*
- . *Los mismos fines educativos.*" ³⁴¹

³⁴¹ M.E.C. (1.969). *Informe sobre la Educación en España. Bases para una política educativa*. 2 vols. Madrid: Secretaría General Técnica, p. 13.

En líneas generales, el S.E.M. estaba básicamente de acuerdo con los postulados del Libro Blanco, apostando porque el profesorado que fuera a impartir este nivel educativo tuviera una formación plenamente universitaria.

Mayor relieve, representaba, a mi modo de ver, la posición expresada por la Asociación Nacional de Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, ya que en ella, se advertían claras discrepancias con la postura oficial. Respecto al contenido del Libro Blanco, consideraban la concepción global de la reforma acertada en líneas generales, sobre todo, los aspectos referidos a las limitaciones del acceso a la educación en función de las condiciones socio-económicas de las familias, la acumulación de materias en los programas y su escaso valor para la formación integral, la preponderancia de los exámenes, etc. Pero encontraban como insuficiencias dignas de destacar:

" a) *Desproporción entre la parte crítica y la programática*

...

b) *No aparece clara la interconexión existente entre los diversos objetos de su crítica. Denuncia acertadamente el formalismo y el memorismo de la enseñanza atribuyendo su existencia a falta de preparación pedagógica del profesorado y a la incomodidad de los métodos.*

Denuncia los principales fallos e inconvenientes de los exámenes pero olvida el Libro Blanco que un factor decisivo en el memorismo de la enseñanza son los exámenes; acusadísimo en la Enseñanza Media con los exámenes de grado.

c) *Se engloba en una misma crítica a la Enseñanza Media Oficial y Privada cuando sus objetivos han sido tradicionalmente diferentes.*

...

e) *El derecho de toda persona a la educación aparece supeditado a otras consideraciones.*

f) *Generalización y vaguedad de las bases para una política educativa:*

I) Faltan conexiones claras entre los distintos periodos del sistema educativo.

II) La Enseñanza Media se acorta y se despersonaliza ... se reduce a un aséptico periodo de tres años.

III) Los contenidos asignados a la enseñanza entre los 11 y los 17 años son de tal vaguedad que pueden conducir a interpretaciones diversas. Se omiten las Lenguas Clásicas lo cual no deja de ser un contrasentido, con lo expuesto en la página 217 al indicar que la Lengua es el instrumento cultural por excelencia.

IV) No se desarrolla el principio de la coeducación, universalmente aceptado y fundamental para la formación integral que se pretende.

V) Se pone excesivo énfasis en la importancia de los I.C.E.s o instituciones similares, mientras se deja en segundo término la preparación científica del profesorado ...

Más bien sería preciso invertir los términos, pues malamente puede enseñar quien no domina lo que enseña.

... " 342

Conviene resaltar algún aspecto que claramente entraba en contradicción con la dimensión formativa que le reconocían a este nivel educativo, cuando menos, el referido a la formación del profesorado: les parece excesiva la importancia que le da el Libro Blanco a la formación pedagógica, cuando en realidad hasta la fecha, ésta era muy escasa o nula en muchos casos. Es un problema tradicional en el profesorado de este nivel adjudicar toda capacidad formativa a través de las materias y escasa o nula la referida a otros aspectos del proceso escolar como puede ser la metodología, la temporalización, la utilización de los recursos o, simplemente, las características de los alumnos y su capacidad de aprender, por no referirnos a los fines de la etapa secundaria. En este planteamiento del profesorado oficial, una y otra vez, se ha vendido cayendo en el mismo problema: basta ser especialista en un ámbito del conocimiento para estar capacitado para enseñar. Aquí, quizá, reside uno de los principales problemas que siempre ha tenido esta etapa secundaria: el desconocimiento que se tiene de que *enseñar y aprender* es un proceso que no está únicamente ligado a los contenidos de los programas. Por eso, a pesar de los buenos intentos de caso todos los planes, respecto a su dimensión formativa, el resultado ha sido siempre más bien frustrante: se puede afirmar que nunca se ha asumido realmente la dimensión formativa y terminal de esta etapa. Parece lógico pensar que hay que saber, en primer lugar, pero que hay

³⁴² *Ibidem*, pp. 33-34.

que saber enseñar también. Lo uno sin lo otro no tiene mucho sentido.

Los Catedráticos de Instituto eran partidarios en su propuesta de *respetar, en líneas generales, la estructura de la enseñanza media clásica que consideramos no es obstáculo para la extensión de la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años:*

" I) *Que se respete el clásico nombre de Bachillerato para lo que el LB llama: segunda etapa de la Educación General Básica, Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso Básico de Orientación. Debiendo establecerse dos acepciones: Elemental y Superior.*

II) *Que la enseñanza se imparta en los actuales Institutos Nacionales o sus Secciones Delegadas y en los Centros Privados autorizados ...*

III) *Que los docentes que impartan esta enseñanza estén en posesión del título de licenciado; todo lo contrario repercutiría en un descenso de nivel, harto mermado por la brusca supresión del examen de ingreso al Bachillerato sin la adecuada coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Media."*

En realidad, lo que se pretendía era, aparentemente, la permanencia de la anterior estructura, es decir, la existencia del Bachillerato Elemental y del Superior y, además, con un contenido clásico. Parece que los cambios propuestos por los Catedráticos iban dirigidos a un Bachillerato orientado hacia la Universidad y no tenían en cuenta otras dimensiones que, sin embargo, habían aplaudido en el Libro Blanco.

Se proponía una estructura del Bachillerato Elemental, que abarcaría lo que en el Libro Blanco se denominaba segunda etapa de E.G.B., con las siguientes asignaturas: Lengua nacional, extranjera y, en su caso, vernácula; Pensamiento cuantitativo (Matemáticas); Conocimiento del mundo físico (Física, Química y Ciencias de la Naturaleza); Conocimiento del mundo social (Geografía humana, Historia, Formación cívico-social); Formación religiosa, artística y manual,

³⁴³ *Ibidem*, p. 37.

Educación física y deportiva y Lengua latina. Respecto al Bachillerato Superior, comprendería lo que el Libro Blanco denominaba Bachillerato unificado y polivalente junto con el Curso básico de orientación, dividido en dos ciclos de dos años cada uno:

. dos años comunes que prefigurarían la formación del alumnos, al término de los cuales se podría acceder a una formación profesional media, a estudios técnicos de grado medio o al Magisterio., con unos contenidos parecidos a los expuestos para el B.U.P.: Lingüísticos (lengua española, extranjera, latina y, en su caso, vernácula), Matemático, Social (Filosofía, Historia, Geografía), de la Naturaleza (Física, Química, Biología y Geología) y,

. dos opcionales que servirían para probar su vocación y aptitudes, al término de los cuales podrá accederse a estudios superiores técnicos, universitarios o artísticos, con unos contenidos escogidos voluntariamente para facilitar al alumno la opción vocacional.

Respecto al profesorado, se mantenía la opinión de que su selección siguiese haciéndose por oposición, desde un ciclo de asignaturas para el Bachillerato Elemental y a una asignatura específica para el Superior. Se resaltaba que lo importante para ser profesor era, por un lado, tener un amplio, profundo y científico conocimiento de lo que se ha de enseñar y poseer el *don* de comunicárselo a los alumnos, perfeccionándose éste con la práctica pero no con saber Historia de la Pedagogía:

" Por consiguiente propugnamos para la formación y el perfeccionamiento del profesorado:

- 1) Como premisa básica, una sólida preparación científica.*
- 2) Una formación pedagógica teórica y práctica que puede lograrse en el seno de un Seminario Didáctico y en colaboración con cursillos y coloquios pedagógicos organizados por la Escuela de Formación del Profesorado con la participación de las Asociaciones Profesionales del Profesorado Oficial.*
- 3) Un continuo perfeccionamiento científico, pedagógico y*

metodológico por los cauces antes indicados." ³⁴⁴

Las tesis de la Asociación de Catedráticos se apartaba bastante de lo propuesto en el Libro Blanco y se ha de destacar que todo lo relativo al denominado B.U.P. y, después también al C.O.U., se ponía en sus manos.

La Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa también emitió su correspondiente informe que estructuró en cuatro partes: la primera se refería a aspectos que dicha Comisión consideraba más directamente relacionados con la misión propia de la Iglesia, o con su doctrina sobre la Educación; la segunda contenía sugerencias más concretas sobre las bases de la acción educativa del Estado; en la tercera se hacían algunas observaciones sobre el análisis de la situación educativa; y, en la cuarta, aparecían propuestas precisas en relación con diversos puntos de la deseada reforma del sistema educativo.

Planteaba el Informe de la Comisión Episcopal como observaciones fundamentales, una valoración positiva de conjunto, subrayando especialmente que todos los españoles tuvieran acceso a todos los niveles de enseñanza, independientemente de su posición económica, así como el intento de preparar al individuo para que asumiera con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le correspondía, junto a la renovación de todo el sistema de enseñanza y de los métodos pedagógicos y educativos.

Tanto la presencia del tema religioso en las bases para una política educativa, que les parecía insuficientemente tratado, advirtiéndoles que era un tema de obligada consulta, como el concepto cristiano del hombre que también les parecía insuficiente dada la tendencia que aparecía, dentro del proyectado sistema educativo, a dar a la formación una orientación preferentemente técnica:

³⁴⁴ *Ibidem*, p. 41.

" La Comisión Episcopal previene contra el peligro de subordinar la política educativa a objetivos de carácter económico, o perder de vista el sentido último de la cultura.

*...
Es necesario prestar creciente atención a la formación de la persona humana como ser capaz de asumir responsabilidades no sólo profesionales, sino también de orden social y cívico, esta formación no debe ser sólo doctrinal, sino también a través de la acción concreta ... "*³⁴⁵

Y advertía de nuevo, como ya se había hecho en épocas anteriores, respecto a la función del Estado en el campo educativo y la libertad de enseñanza, señalando el peligro sobre el monopolio estatal de la enseñanza, la tendencia a afianzar una enseñanza para pobres y otra para ricos y el mantener una enseñanza estatal gratuita y una enseñanza no estatal de pago eran conceptos que no se podían aceptar desde el punto de vista de la Iglesia. Preconizaba la Comisión que el Estado debía garantizar la igualdad de condiciones económicas del alumno, ante la enseñanza tanto estatal como no estatal, comprometiéndose a prestar a ambas igual apoyo. El tema de la financiación de la enseñanza privada quedaba claramente planteado. Advertían, asimismo, del peligro de volver a confundir los Centros de la Iglesia con el resto de los Centros privados.

En la segunda parte de su informe, la Comisión Episcopal proponía una serie de sugerencias que entrañaban una clara crítica a lo planteado en las propuestas del Libro Blanco. Se señalaba que el derecho de los padres de familia a elegir los educadores de sus hijos, con prioridad a las decisiones del Estado no quedaba suficientemente reconocido. Tampoco quedaba afirmado con suficiente claridad que la labor que realizaba el Estado en sus propios Centros era también cauce instrumental de una iniciativa educativa cuyo origen era la familia, a quien correspondía el derecho radical para elegir el tipo de educación para sus hijos. Se resaltaba de nuevo el carácter instrumental del Estado en el campo de la Educación. Se criticaba, además, lo relacionado con la gratuidad de la enseñanza al no estar claro para la Comisión Episcopal si ésta

³⁴⁵ *Ibidem*, p. 15.

era referida sólo a los centros estatales, sugiriendo :

" - *Que la gratuidad de la enseñanza será para todos los alumnos, tanto para los que cursan en centros dependientes del Estado como para los que hacen sus estudios en centros no estatales.*

- *Especificar cómo se logrará la gratuidad en los centros no estatales: subvenciones a centros, becas, cheques a la familia sólo válidos para pagar la Educación, etc.* "346

Y, finalmente, en cuanto a la Formación Religiosa, proponía la Comisión Episcopal que en la Ley General de Educación apareciera un párrafo en el que se dijera que el Estado garantizaría a los alumnos de todos los centros estatales y no estatales, en todos sus niveles la posibilidad de recibir en los mismos la instrucción y educación religiosa, según los derechos de los padres y de los mismos alumnos, de acuerdo con lo estipulado en el Concordato vigente con la Santa Sede.

Como podemos observar, los principales motivos de preocupación de los Obispos eran : el protagonismo de la Iglesia en la política educativa, que trataba de defenderse a toda costa; el carácter religioso de toda la formación recibida en el nuevo sistema educativo; y, finalmente, que la gratuidad no quedara reducida a los Centros del Estado, sino que fuera un derecho de familias y alumnos y, por tanto, debía llegar a todos ya que de otro modo el peligro que se cernía sobre los Centros de la Iglesia era más que evidente. Había, en el fondo, una acusación solapada de riesgo de estatalización de la Enseñanza, peligro que se percibió en los medios próximos a la Iglesia en aquellos años.

El Instituto de Estudios Políticos también emitió su informe reconociendo la trascendencia de la Enseñanza Media, aunque consideraban que no debía sobrevalorarse sino que había de encaminarse hacia un triple objetivo:

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 23.

" 1) Por un lado, procurar la formación íntegra de la persona sobre la base de una amplia panorámica del mundo en que vive que le permita no simplemente "saber" cosas, sino "explicarse" el entorno que existe, ..., que es el resultado de una labor personal de elaboración.

2) Además, la Enseñanza Media tiene dos funciones:
· una, en relación con la que ha de ser la vida práctica del alumno y como tal ha de prepararle bien para los estudios superiores que él elija ..., bien para los oficios o actividades que haya de emprender al terminar estos estudios, fin práctico a corto plazo que no puede ignorarse sin riesgo de convertir a los estudios medios en una pérdida de tiempo,
· y, a la vez, la enseñanza media ha de dotar a sus alumnos del bagaje suficiente que durante mucho tiempo, quizá para toda la vida, ha de ser el único que reciba en todas las demás ramas del saber que no vayan a ser posteriormente objeto de especial estudio o dedicación.

3) Resulta evidente que la enseñanza media española, tradicionalmente, no fue capaz de atender, ni siquiera de forma mínima a cualquiera de estos tres objetivos." ³⁴⁷

En realidad, el Instituto de Estudios Políticos consideraba que de lo que adolecía verdaderamente la Enseñanza Media era de falta de definición de los fines esenciales, y de ésta se derivaban todos los demás: la no adecuada preparación del profesorado, la inadecuación de los programas a la formación espiritual y humana del alumno, el memorismo y el dogmatismo como principios básicos, la organización al servicio de unas formas docentes más que de un contenido, etc.

Otro informe de cierto interés era el emitido por el Consejo Nacional del Movimiento, quien respecto al tratamiento de la Enseñanza no Estatal pedía que se señalaran con claridad las funciones, derechos y deberes, competencia y límites en esta materia, del Estado y de la Sociedad tomando clara posición ante las diversas cuestiones suscitadas. Señalaban que:

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 55.

" 4. El Estado tiene el derecho y la obligación de establecer y dirigir centros de enseñanza propios. Al mismo tiempo la Ley ha de reconocer a la Sociedad la posibilidad de crear Centros de Enseñanza y a definir, regulando con claridad, los derechos de personas, entidades e instituciones, con capacidad real para ello por sí mismas, sin la ayuda del Estado, para que pueda afirmarse su autonomía y personalidad dentro de las leyes.

...
7. Al Estado corresponde la legislación en materia de enseñanza, la clara e inequívoca regulación de las tres esferas de enseñanza:

- a) la estatal,
- b) la privada o no estatal, y
- c) la enseñanza en régimen de ayuda estatal, con la participación directa del Estado en los Centros subvencionados. " ³⁴⁸

En realidad, los principales problemas quedaban planteados. Las relaciones Iglesia-Estado, aparentemente, se ponían en cuestión. También el cambio de estructura de la Enseñanza Secundaria abría la posibilidad de que el primer ciclo (el antiguo Bachillerato Elemental) al pasar a la Enseñanza General Básica se desgajase de los Institutos, lo que inquietaba al profesorado de este nivel educativo, sobre todo, el oficial. Un aparente peligro de estatalización del Sistema Educativo y cómo iba a tratarse el tema de la gratuidad hasta los catorce años eran temas de preocupación de los sectores próximos a la Iglesia. Juan Puchol resumía toda la problemática de la nueva política educativa en tres cuestiones fundamentales:

- "
- si es viable un cambio profundo de las estructuras educativas mientras el contexto económico, social y político del país permanezca inalterable;
 - si puede tener fuerte poder de convicción popular una reforma que -sin consultar previamente a la opinión pública- ha sido planeada y elaborada por una comisión de expertos desde los despachos ministeriales;
 - si su puesta en marcha se va a llevar a la práctica con criterios de mayor operatividad que los del sistema de

³⁴⁸ Ibidem, p. 94.

planificación indicativa empleado hasta ahora en nuestro país.

Si estas cuestiones no encuentran una respuesta positiva en la realidad, es de temer que las "Bases para una política educativa" se queden en un nuevo "Plan de Desarrollo" de la Enseñanza. " 349

II.3.1.5.2.- La Ley General de Educación (Ley Villar).

Con la tramitación parlamentaria y la posterior promulgación de la Ley General de Educación asistimos al momento final elegido para finalizar temporalmente nuestro trabajo, aunque, a partir de este estudio, podríamos también señalar el año 1.975, como posible fecha de terminación del mismo, dado que no es hasta ese año cuando se inició realmente el cambio de la Enseñanza Secundaria al implantarse el Plan de Estudios de Bachillerato propuesto por la Ley General de Educación ³⁵⁰. No obstante, aunque hagamos alguna referencia a esta situación parece lógico pensar que la promulgación de dicha Ley suponía un cambio de especial trascendencia para el Sistema Educativo en su conjunto, para poder considerar el año 1.970, como finalización del periodo de nuestro estudio y comienzo de un nuevo periodo en la Educación española.

El Proyecto de Ley aprobado por el Gobierno fue publicado por el Boletín Oficial de las Cortes Españolas ³⁵¹ iniciando así su andadura parlamentaria. Se reconocía en el preámbulo de dicho proyecto que el marco legal general que regía el sistema educativo, en su conjunto, respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano y que los fines educativos se concebían de

³⁴⁹ *Op. cit.*, p.50.

³⁵⁰ En realidad el Decreto 2459/1.970, de 22 de agosto, sobre calendario para la aplicación de la reforma educativa (B.O.E. de 5 de septiembre) establecía que en el curso 1.972-73 se establecería con carácter general el primer curso de B.U.P., y en cada años escolar siguiente un curso nuevo, sin embargo, una nueva regulación establecida por el Decreto 1380/1.972, de 25 de mayo, sobre ordenación de la Educación General Básica y del Bachillerato en el curso académico 1.972-73 (B.O.E. de 7 de junio) estableció que el primer curso de B.U.P. se implantaría con carácter general en el año académico 1.975-76 y, de hecho, fue en 1.975 cuando se concretó el nuevo Plan de Estudios.

³⁵¹ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.969). *Proyecto de Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa*. Nº 1.071, 24 de octubre, pp. 26.229-26.269.

manera muy distinta en aquella época reflejando un estilo clasista opuesto a la aspiración generalizada de *democratizar* la enseñanza que existía en los actuales momentos:

" ... una España de 15 millones de habitantes con el 75 % de analfabetos ..., con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática ...

Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor de las necesidades nuevas y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia.

Este proyecto de ley viene precedido, como pocos, del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual." ³⁵²

Entre los objetivos que se fijaban en el Proyecto y que fueron recogidos también en la Ley aparecían, como especialmente relevantes, los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacitase para la incorporación fecunda a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterizase por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilitaría una amplia gama de posibilidades de educación *permanente* (principio que inspiraba todo el Sistema), así como una estrecha relación con las necesidades planteadas por la dinámica de la evolución

³⁵² *Ibidem*, p. 26.230.

económica y social del país. Según el preámbulo, se trataba, en última instancia de *construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles* ³⁵³.

La realidad, difirió bastante de las intenciones del Proyecto y de la Ley, ya que la E.G.B., terminó siendo un filtro selectivo muy importante, alrededor de un 30% no superaban estos estudios por lo que no podían continuar en el Bachillerato y éste, a su vez, junto con la selectividad para acceder a la Universidad, terminaron siendo un filtro muy importante que dejaba a numerosos alumnos fuera. De ahí que la declaración de implantar un sistema integrador y no tanto selectivo, era más teórica que real, como la realidad se encargaría de constatar.

Se preveía una implantación gradual del nuevo sistema en un periodo de diez años para dar tiempo a su transformación y a encontrar la financiación necesaria para su puesta en marcha. El tema de la financiación es un asunto de enorme trascendencia, dado que, de contar con los medios económicos necesarios dependía, en gran parte, el éxito de la misma. De ahí que en la intención de los promotores de la reforma la nueva ley iba incondicionalmente unida a su financiación:

" También ha sido esencial la consideración de que la realización de la reforma educativa implica un importante aumento del gasto en educación, lo que hace necesaria la obtención de nuevos recursos a través de los cuales contribuirá el país a una tarea tan hondamente patriótica como la expansión y el fortalecimiento del sistema educativo nacional. Una sana política presupuestaria aconseja equilibrar las nuevas cargas que asume el Estado con la obtención de nuevos ingresos.

...

Se ha procurado que los medios financieros previstos sean aquéllos que dentro de los impuestos que tiene carácter progresivo, contribuyan en mayor medida y en forma más

³⁵³ *Ibidem*, p. 26.232.

inmediata a la redistribución de la renta." ³⁵⁴

Las disposiciones adicionales primera y segunda del Proyecto de Ley preveían el modo de financiar la implantación de la Reforma. En la primera se establecían los créditos para gastos corrientes ³⁵⁵ :

Año	Cifra absoluta en millones de pesetas.
1.970	29.132
1.971	35.222
1.972	40.625
1.973	46.914
1.974	54.254
1.975	61.060
1.976	67.690
1.977	71.928
1.978	76.516
1.979	82.089
1.980	88.021
1.981	93.520

Respecto a los gastos de inversión se preveía que serían utilizados los establecidos en el II Plan de Desarrollo, recientemente aprobado. Y en la disposición adicional segunda se proponían las siguientes modificaciones en el sistema fiscal: recargo de las remuneraciones de los Presidentes y Vocales de los Consejos de Administración o de las Juntas que hagan sus veces, de un 50% dela cuota; modificación de la Base liquidable del Impuesto General sobre la Renta de las Personas Físicas, en la que se gravaba toda la escala; las plusvalías de dicho impuesto tributarían al 16,5 % cuando la base liquidable del contribuyente no excediera de 200.000 pesetas;

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 26.233.

³⁵⁵ *Ibidem*, p. 26.263.

se establecería, también, un impuesto especial sobre los beneficios de las Sociedades y demás Entidades jurídicas, que sería exigible en todo el territorio nacional en los ejercicios que finalizasen a partir de la promulgación de la Ley; el Impuesto General de Tráfico de Empresas pasaba de una gravación del 0,25 por mil al 0,50 por mil.

No obstante, la tramitación parlamentaria, en este asunto de la financiación, iba a ir por otro derrotero. En el Dictamen de la Comisión de Presupuestos ³⁵⁶ sobre las disposiciones adicionales del Proyecto de Ley, respecto a la primera, se autorizaba la concesión de créditos extraordinarios y suplementarios para gastos corrientes al Ministerio de Educación y Ciencia por un total de 1.129,8 millones, en el ejercicio de 1.970, con baja en el crédito de inversiones; para el ejercicio de 1.971, se autorizaba el incremento de 7.219,8 millones de pesetas, que habían de dedicarse preferentemente a la implantación de la E.G.B.; y se mantenían las mismas cantidades propuestas en el Proyecto inicial para los años comprendidos entre 1.972 y 1.981. Esta Comisión remitía a futuros Planes de Desarrollo para consignar las necesidades de inversión previstas en el Proyecto de Ley.

La clave fundamental, para poder comprobar como la Ley, finalmente, salió de las Cortes sin el soporte financiero necesario, la encontramos en el Dictamen de la Comisión de Hacienda que analizó las disposiciones adicionales 2ª y 3ª del Proyecto de Ley:

" La Comisión de Hacienda, considerando que la Comisión de Presupuestos ha hecho las aclaraciones oportunas respecto a la financiación de la Reforma Educativa, cree innecesario todo pronunciamiento fiscal al respecto, identificándose con el espíritu de las disposiciones adicionales aprobadas por dicha Comisión"

³⁵⁶ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.970). *Dictámenes de las Comisiones de Educación y Ciencia, de Presupuestos y de Hacienda sobre la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa*. Nº 1.108, 9 de julio, pp. 27.070-27.109.

³⁵⁷ *Ibidem*, p. 27.108.

Se liquidaba de *un plumazo* la posibilidad de financiar adecuadamente la Reforma. Quienes dentro del Estado tenían poder para ello, impidieron que la financiación de la implantación de la Ley recayese a través de una reforma de los impuestos antes aludidos, por parte de aquellos que podían hacerlo. A este respecto, resalta Félix Ortega que:

" Es muy posible que la propaganda ideológica de la reforma educativa montada eslogans democráticos "alarmase" a las fracciones más conservadoras del bloque dominante, que respondieron con lo que podríamos llamar contrarreforma educativa:

- . no apoyo financiero a la reforma,*
- . selectividad universitaria,*
- . subvenciones a la enseñanza privada.*

La financiación de la Ley constituyó la mejor prueba de las concesiones que estarían dispuestos a otorgar la élites del país.

Las Cortes franquistas frenaron tal pretensión y se limitaron a añadir unas "disposiciones adicionales" concediendo créditos para la reforma, pero sin señalar las fuentes concretas de financiación ...

Consecuencias inmediatas de la falta de financiación serían:

1º) Al aumentar los efectivos del sistema escolar(als., profesores, centros, material) sin un respaldo económico suficiente, se hacía ineludible el abandono de los aspectos cualitativos de la enseñanza y el subempleo en condiciones infravalorables de un nutrido grupo de profesorado;

2º) La enseñanza privada que en algún momento dio la impresión de sentirse amenazada se refortaleció de nuevo."³⁵⁸

En el Proyecto de Ley se establecía que la Educación General Básica sería obligatoria y gratuita para todos los españoles y para quienes no realizaran estudios en niveles educativos superiores recibirían también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado. Esto último quedó en el capítulo de las intenciones, ya que ni se estableció una red de centros de formación profesional que hubieran podido dar respuesta a ese mandato, ni se exigiría

³⁵⁸ Ortega, Félix (1.979). *Op. cit.*, pp. 120-121.

la obligatoriedad de cursar dicha formación profesional, con lo que se produjo de nuevo el desfase entre la terminación de la escolarización obligatoria y la edad laboral, lo que acabaría ocasionado en el ámbito urbano, sobre todo, en algunos suburbios, importantes problemas que terminarían dando lugar, años más tarde, a la necesidad de introducir una educación compensatoria para los que fracasaban en la E.G.B. y no continuaban estudiando, pero tampoco podían empezar a trabajar.

A la E.G.B. se le encomendaba la finalidad de proporcionar una formación integral, igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno. La Segunda Etapa, como ya hemos señalado, venía a sustituir el antiguo Bachillerato Elemental y sería impartida por Diplomados Universitarios, es decir, se abría la puerta para que fueran los Maestros quienes la llevaran a cabo. Puede que no faltasen razones de tipo económico para tomar esta decisión.

Respecto al Bachillerato, el Proyecto proponía que además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificaría la información de éstos, en la medida necesaria para prepararlos al acceso de los estudios superiores o a la formación profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad (artº.21.1.). Se consideraba un nivel *unificado* en cuanto que conducía a un título único y *polivalente*, en cuanto que, junto a las materias comunes y las libremente elegidas, comprendía una actividad técnico-profesional; y se desarrollaría a lo largo de tres cursos, entre los catorce y los dieciseis años, normalmente.

Entre los objetivos pretendidos para el B.U.P. se señalaba en el artº 22 del Proyecto que se concedería una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo en el adolescente de hábitos religioso-morales, de estudio, de trabajo y de autodomínio y a la educación física y deportiva, todo ello en un ambiente que propiciase su colaboración con los demás y su entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales. En cuanto al contenido de las enseñanzas, tendería a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con criterio

progresivamente sistemático y científico con objeto de lograr, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones, organizando actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad de trabajo y viera facilitada su orientación vocacional.

El Plan de Estudios se remitía al Gobierno y debería abarcar materias comunes, para ser cursadas por todos los alumnos; materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos deberían elegir un número determinado de acuerdo con sus peculiares aptitudes, bajo la tutela del profesorado; y enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habría de cursar obligatoriamente una, a su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional (artº. 23).

La Comisión de Educación y Ciencia introdujo algunas modificaciones sobre el cuadro de materias a partir del cual, debería organizarse el Plan de Estudios y así quedaron plasmadas en la Ley, finalmente:

" Artº.24.- Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

a) Area del Lenguaje: Lengua Española y Literatura; iniciación a la Lengua Latina; una Lengua extranjera ³⁵⁹.

b) Area Estética, con especial atención a Dibujo y Música.

c) Area social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.

d) Formación Religiosa.

e) Area de Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.

f) Educación física y deportiva." ³⁶⁰

³⁵⁹ El Proyecto inicial contemplaba dos lenguas extranjeras modernas, entre las que se determinase en el Plan de Estudios.

³⁶⁰ Ley General de Educación ... (1.970), *op. cit.*

Entre las materias optativas, que serían determinadas por el Ministerio de Educación, figuraría necesariamente la lengua griega. Respecto a las Enseñanzas y Actividades técnico-profesionales, también serían fijadas por el Ministerio de Educación y se referirían a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística, así como otras que se considerasen adecuadas. Los Centros deberían ofertar al menos dos especialidades.

Este es uno de los aspectos más innovadores que tenía el B.U.P., pero su aplicación académica en los Centros así como las sucesivas reformas sobre las conocidas E.A.T.P.s dieron al traste con esta posibilidad:

" El bachillerato preconizado por la ley merece también nuestra consideración. La idea de impartir un bachillerato polivalente en el que se conjugaran diversas materias de orden teórico con una serie de experiencias práctico-profesionales trataba de evitar el excesivo academicismo familiarizando al alumno con la aplicación de conocimientos teóricos o actividades prácticas del mundo laboral (industria, comercio, administración, etc.)

*Lo cierto es que su carácter polivalente ha quedado destruido por el Plan de Estudios de 1.975 completamente teórico, tradicional y regresivo, lo que pone de relieve las múltiples contrarreformas que la Ley ha sufrido, muchas veces inadvertidamente, por los equipos ministeriales que se sucedieron posteriormente. "*³⁶¹

También resultaba muy interesante el enfoque metodológico que se le daba al Bachillerato. En el artº 27 de la Ley se prescribía que la acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tendería a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos se consideraba necesario adiestrarle en técnicas

³⁶¹ Puelles Benítez, M. de (1.980), *op. cit.*, pp. 436-437.

de trabajo intelectual, tanto individualmente como en equipo. Se abogaba por métodos activos y por una educación personalizada.

Finalmente, en el ámbito de la Educación Universitaria se preveía que fuera precedida de un Curso de Orientación que venía a sustituir al curso preuniversitario. El C.O.U. constituiría el acceso normal a la Universidad, estableciendo el artº 32 de la Ley que tendría por finalidad:

- a) Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas.
- b) Orientarles en la elección de carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones.
- c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

El desarrollo del curso comprendería (artº 33):

- a) Un plan de estudios con un núcleo común de materias y otras optativas que faciliten la orientación vocacional.
- b) Cursos y seminarios breves a cargo de especialistas y profesores de las distintas disciplinas para exponer el panorama de las ciencias y profesiones.
- c) Entrenamiento en la utilización de técnicas de trabajo intelectual.

El C.O.U. sería programado y supervisado por la Universidad e impartido en los Institutos y Colegios homologados autorizados. La superación de este curso daría el acceso a la Enseñanza Universitaria, aunque se preveía que las Universidades podrían establecer criterios de valoración para el ingreso en las distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias previa autorización del M.E.C.³⁶².

³⁶² Amparándose en este apartado, el Ministro Cruz Martínez Esteruelas, uno de los principales opositores a varios aspectos del Proyecto de Ley, durante su tramitación parlamentaria, consiguió que se aprobara la Ley 30/1.974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades ... (B.O.E. del 26). Algunos han visto

Como hemos podido observar, ya desde la misma tramitación de la Ley en las Cortes surgieron discrepancias que terminaron dejándola muy *descafeinada*. Los intentos públicos de los reformadores de *democratizar* la educación chocaron, sin duda, con los sectores más conservadores del Régimen, como ya hemos visto, no obstante, se han de resaltar las buenas intenciones que, según nuestra opinión, animaban a aquéllos con la Reforma, sin duda, también imbuidos de los planteamientos de los Organismos Internacionales que ya hemos analizado. En la defensa del Dictamen de la Comisión en el Pleno para su aprobación también se recogían estas divergencias que analizamos. El defensor del Dictamen Sr. Campmany y Díez de Revenga resaltaba lo siguiente:

" ...Asaltaba a algunos Sres. Procuradores el considerable escrúpulo de que una educación no sólo gratuita y no sólo obligatoria, sino obligatoriamente gratuita, echaba sobre los hombros del Estado una carga económica que pudiera ir en detrimento de la extensión de la gratuidad, para los hijos de familia de más débil economía, a otros niveles educativos que por ahora debemos dejar fuera de ese beneficio. Defendían otros señores procuradores la hermosa y generosa aspiración de que la gratuidad llegara más allá de donde llegaba el proyecto y alcanzara los niveles educativos correspondientes al Bachillerato y a la Formación Profesional de Segundo Grado, o que al menos, fijásemos un plazo, lo más breve posible, al final del cual quedaría implantada la gratuidad de los niveles medios. Y aún hubo quien puso los ojos esperanzados en lo que debe ser meta última de esta reforma que ahora se inicia: la gratuidad total de la educación ...

El escrúpulo de los primeros impedía aplicar en este país ¡por fin! y de una vez para siempre, el principio que concibe la educación como un servicio público fundamental. Sin una educación básica obligatoria para todos y obligatoriamente gratuita para todos, se hubiera frustrado, en gran medida, el ideal de integración social que es una de las glorias de esta ley; habríamos permanecido anclados en una estructura artificial y clasista de la enseñanza, y habríamos mantenido el principio de libertad de elección en un plano formal y declarativo, como un

en esta medida otra de las contrarreformas a que fue sometida la L.G.E.

desahogo romántico." ³⁶³

Finalmente, en esta misma sesión intervenía el Ministro de Educación y Ciencia, Villar Palasí, para defender el Proyecto definitivamente presentado al Pleno, después de las modificaciones realizadas:

" La reforma educativa contenida en este proyecto de ley no ha surgido caprichosamente ni improvisadamente, ni el proyecto entró en debate, por así decirlo, de tapadillo o soslayadamente. Hemos entrado en su problemática a través de un riguroso análisis del sistema actual, del examen detenido y sereno que se hizo en el Libro Blanco, y al asumir este conjunto de cuestiones con sentido crítico y por ende con decidida voluntad de superación, se pudo llegar a la formulación de unas bases para la política educativa, que, después de sometidas a un amplio debate público, constituye el espíritu del proyecto de Ley.

*...
Enseñamos muchas cosas, pero no a pensar ni a vivir. el resultado es lógico: los hombres medio instruidos pero no educados oscilan al azar guiados por un oscuro instinto."* ³⁶⁴

El Dictamen se aprobó con un sólo voto en contra. La Ley, a pesar del contexto en el que nacía, trataba de incorporar a España un modelo educativo acorde con las características socio-económicas de la población y estaba, como hemos resaltado, en consonancia con los planteamientos educativos generales del mundo occidental en aquellos años. Así lo recoge Fernández Enguita:

" A pesar del oscuro contexto político español, la Ley General de Educación participaba ampliamente de los móviles, las ideas y el discurso que por todo el mundo desarrollado invadían el debate sobre la educación en aquella época. La

³⁶³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.970). *Pleno de las Cortes. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Nº 2, 28-7-1.970, pp. 20-21

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 30.

inversión de fondos públicos y privados, pero sobre todo públicos en los sistemas escolares era considerada como la mejor inversión que un país podía hacer en su futuro, una idea que hoy renace (...) entre los expertos.

Participaba, además, de la convicción de que la igualdad de oportunidades educativas era el elemento esencial de la igualdad de oportunidades sociales, en una época en que el mercado no gozaba de gran prestigio meritocrático ...

Por último, se adentraba ya en el camino hacia una organización más liberal del proceso educativo, una mayor atención a las peculiaridades y los intereses de los individuos, una apuesta por métodos de aprendizaje más activos ... " ³⁶⁵

Respecto a las propuestas efectuadas, por la Iglesia y sectores próximos, ante la publicación de Libro Blanco, la Ley recogía algunas de las pretensiones planteadas. Así, en el artº 5.2 se reconocía el derecho de los padres a elegir Centro docente. El artº 6 hacía patente el reconocimiento que el Estado hacía de los derechos de la Iglesia Católica en materia de Educación, garantizándolos conforme a lo estipulado en el Concordato de 1.953. La Iglesia en esta etapa que ahora estudiamos siguió teniendo un importante protagonismo en cuanto al nº de Centros y de alumnos que en Enseñanza Media atendía pero, como ya analizábamos en la primera parte de este trabajo, a partir de los años cincuenta se fueron produciendo discrepancias con el Régimen, distinguiendo la Jerarquía que en todos estos años permaneció fiel al Régimen de Franco, el OPUS DEI, etc., de otros sectores que, desde una preocupación eminentemente social, terminaron distanciándose, a lo que contribuyó, como ya sabemos, el Concilio Vaticano II y las actitudes de los Papas Juan XXIII y Pablo VI. A continuación, analizamos el papel de la Iglesia en la política educativa de esta etapa, dejando para otros apartados lo referente al profesorado.

³⁶⁵ Fernández Enguita, Mariano (1.992). Las Enseñanzas Medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación. Extraordinario*, pp. 74-75.

II.3.1.6.- La Iglesia en el periodo de 1.953 a 1.970. La Confesionalidad del Estado en materia educativa.

Desde sus comienzos, el Régimen de Franco había contado, muy especialmente, con el apoyo de la Iglesia. Ya en la primera parte de este trabajo pudimos comprobar como la Iglesia contó con privilegios en varios ámbitos pero, sobre todo, en el educativo. A pesar del aislamiento Internacional del Régimen, la Iglesia le prestó un importante apoyo. Tanto la participación en la elaboración de las principales disposiciones educativas como a través de los Acuerdos entre el Gobierno español y la Santa Sede en 1.941 y 1.946, se habían sentado las bases de las estrechas relaciones existentes entre ambos poderes. Por fin, con la terminación del aislamiento internacional del Régimen y su reconocimiento por algunos países y organismos internacionales, se dieron las condiciones para consagrar a través de un Concordato los acuerdos que en la práctica venían funcionando desde casi los comienzos del Régimen.

La participación de la Iglesia en los asuntos políticos fue todavía en esta etapa notable. Ya sabemos como los hombres de la A.C.N.P. tuvieron importantes responsabilidades a partir de 1.951 y que, a partir de 1.957, hombres próximos al OPUS DEI fueron tomando el relevo de los anteriores. Por tanto, se puede afirmar que la Iglesia participaba en las decisiones de gobierno de un modo muy activo a través de representantes muy cualificados de algunas de sus organizaciones, sin contar con la representación que tenían en organismos como las Cortes Españolas, el Consejo del Reino, El Consejo Nacional del Movimiento, etc.

Se podría pensar en la existencia de dos situaciones distintas en estos años que ahora nos ocupan. Por un lado, en la década de los años cincuenta y con motivo de la firma del Concordato asistimos a la consagración de la *confesionalidad* del Estado en todos los ámbitos, incluido el educativo. Por el otro, a partir del Concilio Vaticano II y, precisamente, en base a los postulados que mantuvo, se manifestó cierto distanciamiento, que ya hemos señalado, entre algunos sectores de la Iglesia, los más proclives a las preocupaciones de tipo social y el Régimen, llegándose a apreciar en los años sesenta algunos conflictos de interés. Este periodo, por tanto, representó,

según nuestro modo de ver, el momento de máxima sintonía, plasmada en el Concordato y el inicio, pocos años después, de un distanciamiento que se iría haciendo mayor hasta llegar a su máxima expresión en los años setenta.

Algunos han identificado la firma del Concordato el 27 de agosto de 1.953 con el momento de máximo apogeo de lo que se ha denominado el *Nacional-Catolicismo* :

" *La Iglesia obtuvo beneficios de índole económico - exenciones tributarias, dotaciones presupuestarias, para el culto y el clero, subvenciones- y privilegios de carácter jurídico - inmunidad judicial de los clérigos, exención del servicio militar, etc.- la Iglesia confirmó su papel predominante en materia de educación.*

...
El año 1.953 representa el punto álgido de las buenas relaciones entre el Estado y la Iglesia, concordia que va a mantenerse hasta algunos años después del Concilio Vaticano II." ³⁶⁶

Este reconocimiento de la sintonía de lo acordado en el Concordato y su traducción a las disposiciones del Gobierno español tuvo una de sus más claras manifestaciones en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, y así era reconocido por sectores del entorno de la Iglesia:

" *Leyendo el texto del Concordato y las últimas leyes emanadas sobre la ordenación escolar, aparece claro que, en España la Escuela Católica goza de una posición que creo, en cuanto pude examinar, no se da en alguna otra nación europea ni americana, por cuanto la Iglesia Católica es aceptada por el Estado Español en su misión divina, y se la reconoce como Sociedad Perfecta y autónoma, con la plena libertad de erigir escuelas que, siendo dirigidas por la Iglesia mediante su Jerarquía y diversas instituciones religiosas, no están subordinadas al Estado y tampoco son consideradas como*

³⁶⁶ Puelles Benítez, M. de (1.980). *Op. cit.*, pp. 393-394.

escuelas meramente particulares o privadas ... " 367

En este análisis que se realizaba sobre la situación de la educación católica en España se analizaba, de nuevo, un tema de gran interés para la Iglesia, como era el de la *libertad de enseñanza*. Se defendía que los puntos fundamentales para una completa libertad de enseñanza eran:

" 1º. Libertad para todos de crear y organizar escuelas de cualquier orden y grado.

2º. Libertad científica y didáctica en todas las escuelas, estatales o no.

3º. Igualdad en la eficacia jurídica de todas las escuelas, estatales o no.

4º. Igualdad financiera, además de la jurídica, de todas las escuelas, estatales o no.

5º. Libertad plena de los padres de escoger la escuela que les guste, y de escoger, tanto en la escuela estatal como en la privada, la orientación educativa correspondiente a los dictados de su conciencia y responsabilidad.

6º. Libertad de las Iglesias de dirigir la instrucción y educación religiosa y moral de los alumnos que a ellas pertenecen.

7º. Libertad de la Iglesia Católica de dirigir la educación religiosa y moral en las escuelas públicas y privadas frecuentadas por alumnos católicos." 368

Se concretaba que cualquier modo de solución que se diera a la *libertad escolar*, ésta debería contemplar dos dimensiones: *libertad de escuela*, que excluyera todo monopolio del Estado, *libertad en la escuela*, que suponía aceptar la libertad del que enseña y *libertad del alumno* para elegir su propia orientación, aunque esta última era un ideal, ya que la orientación de la propia escuela condicionaba la del propio alumno.

³⁶⁷ Vallés, Salvador (1.960). Situación de la Escuela Católica en el Concordato Español de 1.953, vista desde Roma. *Revista Calasancia*. 23, 308-309.

³⁶⁸ *Ibidem*, p. 316. Cfr. Monti, Giuseppe, *La libertà scolastica*, p. 4; Sailis, Enrico, p. 155.

Se señalaba que sin libertad la labor educativa de la Iglesia sería totalmente ineficaz. Esta libertad implicaba cuatro condiciones:

" 1ª condición: *En primer lugar, la ley civil debe reconocer el derecho de la Iglesia a fundar y regir centros de todas clases, elementales, medios y superiores (can. 1.375).*

2ª condición: *Es indispensable que a estos colegios de la Iglesia, lejos de ponerles dificultades que impidan su crecimiento y elevación científica y pedagógica, se les dispense protección, y en modo alguno, sólo por el hecho de no ser oficiales, se les coloque respecto a éstos en un plano de inferioridad y se les someta a pruebas de suficiencia más difíciles.*

3ª condición: *Los colegios de la Iglesia deben participar del apoyo económico del Estado, ni más ni menos que otros colegios privados que lo necesiten.*

4ª condición: *El Estado debe reconocer valor público a los estudios cursados y a los grados y títulos conferidos en los Centros de la Iglesia, ni más ni menos que si se tratara de centros estatales, con tal que se llenen las razonables condiciones por parte de la Iglesia, que sea justo exigir para otorgar ese reconocimiento.* " ³⁶⁹

No obstante, recogiendo planteamientos que ya conocemos, se defendía que la libertad estaba sujeta a ciertos límites: unos de tipo moral, dado que la educación es labor de formación y nunca de perversión y otros de índole jurídico, ya que se habían de respetar los derechos del Estado, en orden al bien común, y de la Iglesia. Finalmente, se anteponía, el derecho de los padres a elegir para sus hijos cualquier profesor debidamente titulado o Centro de Enseñanza, siempre bajo la bandera de la libertad, entendida sólo en sentido católico, y se reconocía que el Concordato español estaba informado por los siguientes principios: confesionalidad del Estado, inspiración cristiana de la legislación y la enseñanza, y la intolerancia de la propaganda y del ejercicio público de cultos no católicos.

Las preocupaciones, por tanto, seguían estando orientadas hacia este concepto de libertad

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 319.

de Enseñanza, principalmente dirigido a defender los derechos de los padres y, en consecuencia, de las asociaciones preocupadas por estos asuntos, como era el caso de la Iglesia, dotada según su doctrina de capacidad para enseñar.

Ligado al tema de los Centros de la Iglesia y a la libertad de enseñanza aparecía ya en aquellos años la preocupación, con cierta nitidez, del problema de la financiación de la Enseñanza de dichos Centros:

" ...
¿ Qué exige, pues, del Estado el bien común en el caso concreto de la Enseñanza?

...
*Ante todo y directamente, favoreciendo y ayudando a la iniciativa y a la acción de la Iglesia y de las familias, y luego completando esta obra, donde ella no alcanza o no basta, aun por medio de escuelas e instituciones propias, porque el Estado, más que ningún otro, está provisto de medios, puestos a su disposición para las necesidades de todos, y es justo los emplee para provecho de aquellos mismos de quienes proceden. "*³⁷⁰

En este artículo que acabamos de citar se proponían dos soluciones respecto al tema de la financiación de los Centros no oficiales: el primero, que el Estado dedicara a los Centros no oficiales la misma aportación que a los oficiales, liberando a los usuarios de aquéllos de la obligación de contribuir al sostenimiento de estos últimos y, el segundo, que el Estado ampliase el Subsidio de Escolaridad sólo para el caso de defunción del padre de familia, y que cada uno de éstos percibiera, por tal concepto, una suma equivalente a lo que actualmente importa, por alumno oficial, el sostenimiento de los Institutos Nacionales.

Esta misma temática surgió cuando se veía venir un cambio en el Sistema Educativo, a finales de los años sesenta. En la comunicación presentada por la Delegación Española ante la

³⁷⁰ Colldeforns, Vicente M. (1.961). Los centros docentes de la Iglesia son centros públicos y para el bien común. *¿Quién debe financiarlos? Educadores*. 12, 217.

VII Asamblea de la O.I.E.C. (Organización Internacional de la Escuela Católica) se manifestaba esta pretensión de ayuda por parte del Estado a los Centros no oficiales:

" 7.7. Las distintas organizaciones de profesionales de la Enseñanza, y de manera particular la F.E.R.E., el Consejo Superior de Enseñanza de la Iglesia, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y el Sindicato Nacional de Enseñanza, vienen planteando insistentemente la necesidad de una ley de ayuda para cubrir los costes de sostenimiento de los centros no estatales, lo que les permitiría hacerse gratuitos y abrirse a todas las clases sociales. " ³⁷¹

En este informe, se aportaban de una manera muy detallada los datos sobre la enseñanza, referidos a Centros, enseñanzas, etc., para justificar la importancia que tenía la labor de la Iglesia en la Enseñanza Secundaria, sobre todo. Y así, se resaltaba respecto al Bachillerato que si la enseñanza no estatal desapareciera, exigiría al Estado crear 545 Institutos de 1.200 alumnos para atender a los 654.800 estudiantes no oficiales. Dado que estaba presupuestado (en 1.964) en 29.019.000 pesetas el módulo de gastos para un Instituto de 1.200 alumnos -edificio, mobiliario y material didáctico-, el coste de la creación de los 545 nuevos Institutos ascendería a 15.675.315.000 pesetas.

En estos años, como desarrollo de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1.953, se regularon algunos aspectos de las relaciones Iglesia-Estado en este nivel de la Enseñanza. Así, en 1.955 se reconocían efectos civiles a la Inspección Eclesiástica en los Centros de Enseñanza Media ³⁷². Esta era una disposición importante dado que regulaba el control de la enseñanza de todos los Centros, tanto oficiales como privados. Se establecían dos niveles de Inspección: la

³⁷¹ Delegación Española de la VII Asamblea de la O.I.E.C. (1.968). La Enseñanza católica en España. *Educadores*. 50, 951.

³⁷² Decreto de 8 de julio de 1.955 por el que se reconoce a efectos civiles el Reglamento de la Inspección Eclesiástica en Centros de Enseñanza Media, según la Ley de Ordenación de este grado docente (B.O.E. de 11 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.955). Ref. 227, pp. 341-343.

Central y la Diocesana. El artº 12 prescribía que los inspectores diocesanos (designados por el Prelado de la Diócesis) visitarían por lo menos una vez al año todos los Centros y Colegios de la Diócesis:

" a) En los Colegios de la Iglesia sus atribuciones se extenderán a todos los aspectos relativos al funcionamiento pedagógico y académico, de conformidad con lo dispuesto en el art. 59 de la Ley de Enseñanza Media y sin perjuicio de las atribuciones que el apartado a) del artº 58 de la misma Ley concede a la Inspección del Estado.

b) En los Centros oficiales y privados inspeccionarán lo relativo a la Enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de las doctrinas, a la moralidad de las costumbres y al servicio religioso prestado por los alumnos. " ³⁷³

Poco tiempo después, se aprobó el Reglamento de Centros no Oficiales de Enseñanza Media ³⁷⁴ en el que se regularon diversos aspectos relacionados con este tipo de Centros: autorizaciones y reconocimiento, centros no oficiales en régimen de patronato, dirección y profesorado de estos centros, alumnado, etc.

Otro aspecto de interés era el relacionado con las convalidaciones de estudios eclesiásticos. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media había dado iguales derechos a los Institutos y a los Colegios reconocidos respecto a la celebración de exámenes, pero había quedado fuera el tratamiento de los estudios eclesiásticos y su conexión con los niveles del sistema. Una disposición, con rango de Decreto, vino a establecer las equivalencias y convalidaciones ³⁷⁵. Estas

³⁷³ *Ibidem*, p. 342.

³⁷⁴ Decreto de 21 de julio de 1.955 por el que se aprueba el Reglamento de Centros no Oficiales de Enseñanza Media (B.M. de 5 y 8 de septiembre de 1.955). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*(1.955) . Ref. 258, pp. 395-407.

³⁷⁵ Decreto 2695/1.961, de 21 de diciembre, regulador de la convalidación de estudios eclesiásticos por los correspondientes a la Enseñanza Media. (B.O.E. de 5 de enero de 1.962). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.961). Ref. 300, pp. 804-805.

normas regirían la convalidación de estudios eclesiásticos aprobados en los Seminarios y otros Centros de la Iglesia destinados exclusivamente a la formación del clero regular o secular e igualmente en los Centros de formación de Ordenes, Congregaciones e Institutos de la Iglesia que dan a sus propios miembros una preparación clásica, filosófica y teológica semejante a la carrera eclesiástica. La extensión de la convalidación era la siguiente:

I) La aprobación del primer curso de Humanidades lleva consigo la dispensa del examen de ingreso.

II) La aprobación del segundo curso de Humanidades se convalida por un curso de Bachillerato, sin necesidad de realizar pruebas del mismo.

III) La aprobación del tercer curso de Humanidades se convalida por dos cursos, sin pruebas.

IV) La aprobación del cuarto curso de Humanidades se convalida por tres cursos sin pruebas.

V) La aprobación del quinto curso de Humanidades se convalida por cuatro cursos, sin pruebas, y el alumno pasa directamente al examen de grado elemental.

VI) La aprobación del primer curso de Filosofía (o sexto de Humanidades) se convalida por cinco cursos, sin pruebas.

VII) La aprobación de segundo curso de Filosofía(o primero, con seis de Humanidades) se convalida por seis cursos sin pruebas, y el alumno pasa directamente al examen de grado superior.

VIII) La aprobación del tercer curso de Filosofía (o segundo, con seis de Humanidades) se convalida por seis cursos, sin pruebas, y el alumno pasa directamente al examen de grado superior. Además, queda dispensado de la inscripción, de la escolaridad y del certificado de aptitud del curso Preuniversitario, y puede presentarse a las pruebas de madurez (artº 94 de la Ley de 23 de febrero de mil novecientos cincuenta y tres) en la misma convocatoria en que sea aprobado el grado superior.

IX) En el caso de tener aprobados los estudios integros de Humanidades, de Filosofía y cuatro cursos de Teología, que constituyen el plan de la preparación estrictamente sacerdotal cursados precisamente en centros erigidos canónicamente para la formación de sacerdotes, tanto seculares como regulares, además de los beneficios del caso anterior se concede al alumno

la dispensa del examen de grado superior y de las pruebas de madurez, sólo para inscribirse en la Facultad de Filosofía y Letras, en la de Derecho y la Sección de Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales." ³⁷⁶

No obstante, estas convalidaciones servirían para poder continuar estudios pero, en ningún caso, para la expedición de títulos. Para ello, deberían presentarse a las correspondientes pruebas de grado. La base IX fue posteriormente modificada ³⁷⁷ en base a la modificación sobre pruebas de grado de la L.O.E.M. efectuada en 1.963. La base IX quedaba redactada del siguiente modo: "*En el caso de tener aprobados los estudios integros de Humanidades, de Filosofía y cuatro cursos de Teología que constituyen el plan de la preparación estrictamente sacerdotal, cursados precisamente en Centros erigidos canónicamente para la formación de Sacerdotes, tanto seculares como regulares, además de los beneficios del caso anterior se concede al alumno la dispensa del examen de grado superior y de las pruebas de madurez para inscribirse en cualquier Facultad Universitaria o Escuela Técnica Superior*".

Otros aspectos relacionados con éste ámbito hacían referencia al reconocimiento de estudios universitarios en Universidades de la Iglesia y así se procedió en 1.962 a dar validez académica a los estudios cursados en los Estudios Generales de Navarra, a los que el Ministro Lora Tamayo elevaría a la condición de Universidad en 1.964.

También en estos años asistimos a algunos cambios en la estructura de organizaciones representativas de los Centros de la Iglesia. A finales de 1.957, se aprobaron los Estatutos de la F.E.R.E., organización que venía a sustituir a la F.A.E., defensora de los Colegios de las Ordenes Religiosas desde su fundación en 1.930. Y lo mismo sucedió con la revista de la F.A.E., *Atenas*, que dejó de publicarse iniciándose una nueva publicación de la Asociación, *Educadores*. La

³⁷⁶ *Idem*.

³⁷⁷ Decreto 2.010/1.966, de 23 de julio, por el que se modifica el 2.695/1.961, de 21 de diciembre, sobre régimen de convalidación de estudios eclesiásticos (B.O.E. de 12 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.966). Ref. 341, pp. 983-984.

F.E.R.E. era continuadora de los principios seguidos por su antecesora:

" . *El fundamento de la Educación es la doctrina de la Iglesia.*

. *Considera que a quien toca enseñar es en primer lugar a la familia, a la Iglesia misma, y en forma subsidiaria al Estado, siempre que respete los derechos de la Iglesia.*

. *Se condenan aspectos de la Escuela activa: la autonomía y libertad del niño, la coeducación, la educación sexual, la escuela neutra, laica, etc. "* ³⁷⁸

La F.E.R.E. defendería, con gran intensidad, los intereses de los Colegios de la Iglesia, destacando su poder de influencia en la discusión de la Ley General de Educación y, posteriormente, cuando se implantó la política de subvenciones, consecuencia de la aplicación de la gratuidad a la Educación General Básica. Demostró ser una organización de gran eficiencia en la defensa de los intereses de los Colegios religiosos.

Como conclusión de la Política educativa de esta etapa comprendida entre 1.953 y 1.970 podríamos señalar que, al finalizar la misma, problemas como el de la doble vía al llegar a los diez años (continuar en la Enseñanza Primaria o iniciar el Bachillerato Elemental), lo solucionó la L.G.E.; que la extensión y ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, lo que llevaba implícito la inclusión del primer ciclo de enseñanza secundaria (Segunda Etapa de E.G.B.), se materializaba en dicha Ley, representando una auténtica *democratización* de la educación; el incremento de la población estudiantil en el nivel secundario (Bachillerato Superior o B.U.P.), según en que momento nos situemos, fue considerable aunque todavía en menor proporción que en otros países desarrollados; y, finalmente, la enseñanza privada, consolidaba sus posiciones, con el reconocimiento jurídico de sus *status*, por la política seguida por el Régimen *franquista*, y el acceso a partir de la promulgación de la L.G.E. a la subvención de sus Centros, aunque en esta *explosión escolar* que se realizó en estos años, ganó terreno la Enseñanza estatal.

³⁷⁸ Pérez Galán, M. (1.975). *Op. cit.*, pp. 302-303.

También en estos años, al finalizar el periodo estudiado por nosotros, se puede apreciar como el nivel secundario, pasó de ser un nivel educativo selectivo y clasista a un nivel *de masas*, con unas exigencias sociales y educativas muy diferentes a las que tradicionalmente tenía:

" A la enseñanza secundaria de "masas" se le exige actualmente una triple función: preparar para los estudios universitarios, proporcionar una mano de obra cualificada de nivel medio en condiciones de ocupar los puestos de trabajo correspondientes, ..., e impartir una cultura general(en la que cada vez tiene más importancia las ciencias sociales y humanas y las científico-tecnológicas al nivel más elevado posible." ³⁷⁹

Este ha sido un problema que, desde nuestro punto de vista, no ha resuelto ninguna de las reformas planteadas. Tanto la dimensión formativa, reivindicada por todas ellas, como los aspectos de carácter profesional, podemos decir que han quedado sistemáticamente relegados en favor de su dimensión propedéutica para los estudios universitarios y el enfoque *académico o academicista*, aplicado por los Centros y Profesores dio al traste con los principios que las inspiraban.

Los planes de estudio que desarrollaron la política educativa planteada en torno al nivel secundario, en esta etapa que ahora estudiamos, nos permitirá comprobar en qué medida los principios que inspiraron las reformas se hicieron operativas en la realidad.

³⁷⁹ Viñao Frago, A. (1.975). *Op. cit.*, p. 12.

II.3.2.- Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria (1.953-1.970).

Los Planes de Estudio trataron de materializar la política educativa orientada a la formación de los alumnos. En el ámbito del Bachillerato General, la L.O.E.M., vino a significar, como ya hemos visto, un importante cambio de orientación en este nivel educativo ya que, si bien es cierto que permanecían inalterables algunos aspectos de los señalados en la Ley de 1.938, introdujo cambios significativos en cuanto a la estructura y metodología a seguir en la Enseñanza Media. De hecho, el planteamiento cíclico, una de las bases de la Reforma de 1.938, se resintió profundamente aunque la lengua y la literatura castellanas, y las matemáticas se incluyeron en todos los cursos, aligerando los programas de todas las asignaturas y reduciendo los años de latín y griego; el sentido unitario de todo el Bachillerato, también, aunque se salvaba por el hecho de conducir a un título único y porque no cerraba ninguna opción a la hora de acceder a los estudios universitarios; y, finalmente, el Bachillerato se reducía a seis años, ya que al finalizar los mismos se podía obtener el título de Bachiller Superior, después de superar las pruebas de grado correspondientes.

Dado que la Ley no establecía un plan único, sino que daba orientaciones para su posterior concreción y, de hecho, permitía la posibilidad de distintos planes que posteriormente serían aprobados. La Ley se concretó en el Plan de Estudios de 12 de junio de 1.953, que sería modificado por otro de 31 de mayo de 1.957. En paralelo, con la creación de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos se aprobó otro Plan de Estudios que sería modificado en varias ocasiones, como tendremos ocasión de analizar. Más tarde, la *Unificación* del primer ciclo de Enseñanza Media dio lugar al último Plan de Estudios derivado de la L.O.E.M., el de 31 de mayo de 1.967. El curso Preuniversitario, por su parte, se inició de un modo muy abierto, sin programas, pero se suprimiría ese carácter en las sucesivas reformas que sufrió en 1.957 y 1.959, hasta quedar, en la práctica convertido en un curso más del Bachillerato en la reforma de 1.963. Esta dinámica la ha reflejado muy bien N. Sartorius, quien por aquellos años era profesor de Bachillerato:

" *El desfase metodológico entre el Colegio y la Universidad seguía siendo preocupante. El chico llegaba a la Facultad sin saber lo que era tomar apuntes, escuchar conferencias o manejar bibliografía. Durante más de un siglo la capacidad memorística aplicada al libro de texto había sido su único recurso. Para salvar este bache se crea el curso Preuniversitario, auténtica "vedette" del nuevo plan, siempre discutido hasta nuestros días. Se trata de un curso preparatorio para aquellos que vayan a seguir estudios universitarios superiores y al examen se le pone el nombre de "prueba de madurez".*

Al principio, el "Preu" no tenía programas y su contenido se dejaba al buen criterio de los profesores. Esta liberalidad daba buenos resultados en los Institutos, donde los profesores nos dedicábamos a realizar un repaso general de la asignatura a nivel superior al normal ...

En 1.957, siendo Ministro el señor Rubio García Mina, el bachillerato sufre una primera modificación ...

Ese mismo año el "Preu" deja de ser libre pues se toma conciencia de que la mayoría de los Colegios aplican insuficientemente la pedagogía "cursillista" ... En una primera reforma se pasa al "Preu" monográfico ...

El sistema está pensado esencialmente en función del método ..

Al cabo de cinco años, el sistema vuelve a ser modificado, pues muchos colegios privados carecen de recursos profesionales suficientes para mantener esa especialización. En 1.963, siendo ya ministro el señor Lora Tamayo se decide establecer un programa fijo y el "Preu" se convierte, de hecho, en un curso más." ³⁸⁰

En cuanto al Bachillerato Laboral, la novedad más importante que encontramos en esta etapa es la modificación que se hizo del plan existente en 1.956, con la creación del Bachillerato Laboral Superior, con la que se completaba el Bachillerato Laboral, una especie de Bachillerato Técnico. A través de la unificación del primer ciclo, se suprimió el Bachillerato Laboral Elemental, unos años más tarde, permaneciendo, en cambio, el Superior hasta la promulgación de la Ley General de Educación y la implantación del B.U.P. en el periodo de desarrollo de la misma.

³⁸⁰ Sartorius, N. (1.967). Nuestro Bachillerato, hoy. *Triunfo*. n° 246, 18-2-1.967, pp. 13-14.

II.3.2.1.- Los Planes de Estudios derivados del desarrollo de la L.O.E.M.

En este apartado analizamos el primer plan de estudios aprobado para implantar la Ley de Ordenación de Enseñanza Media; los Planes que se aprobaron para las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, junto a sus modificaciones, a través de varias reformas; y, finalmente, el Plan de estudios de 1.957 que trataba de aligerar, como ya hemos dicho, el de 1.953.

II.3.2.1.1.- El Plan de Estudios de 12 de junio de 1.953.

En el Plan de Estudios de 1.953 ³⁸¹, recogiendo el mandato de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, se señalaba que se había seguido un triple criterio para descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitando en algunas materias la excesiva reiteración de método cíclico y garantizando, e incluso acentuando, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas. Para ello, se reducía un año la duración del Bachillerato, se disminuía moderadamente el número de asignaturas y clases teóricas, dando margen a una acción educativa complementaria, se bifurcaban mejor algunas materias de letras o ciencias, aunque sin que los alumnos vieses modificada su futura orientación académica o profesional, y se pretendía una reducción del contenido de los cuestionarios, para que éstos, aun aprendiendo menos cosas, asimilaran mejor las fundamentales. También se dejaba abierta la posibilidad de establecer otros bachilleratos especiales, de acuerdo con lo previsto en los artículos 74, 75 y 76 de la Ley.

El Plan de Estudios se concretaba del siguiente modo:

³⁸¹ Decreto de 12 de junio de 1.953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios de Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (B.O.E. de 2 de julio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*. Ref. 147, pp. 217-222.

Materias	Horas semanales							
	Bachiller Elemental				Bachiller Superior			
	1º	2º	3º	4º	Letras		Ciencias	
					5º	6º	5º	6º
Religión	3	2	2	2	2	2	2	2
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Gramática castellana	5	-	-	-	-	-	-	-
Geografía	3	3	-	-	2	2	2	2
Matemáticas	3	3	3	3	-	-	6	3
Ciencias Naturales	3	2	-	-	2	2	2	2
Latín	-	5	4	3	2	3	-	-
Lengua y Literatura españolas	-	3	-	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura	-	-	3	3	3	3	3	3
Historia	-	-	3	3	2	-	2	-
Física y Química	-	-	2	2	-	-	-	-
Idioma Moderno	-	-	2	3	3	3	3	3
Filosofía	-	-	-	-	3	3	3	3
Física	-	-	-	-	2	-	2	3
Química	-	-	-	-	-	3	-	3
Griego	-	-	-	-	4	3	-	-
Total	18	19	20	20	26	25	26	25

El horario reflejado en el cuadro anterior se refiere a las clases que el plan contemplaba como teóricas. Se consideraban enseñanzas especiales y fundamentales la Formación del Espíritu Nacional, la Educación Física y, para las alumnas, las Enseñanzas de Hogar, obligatorias en todos los cursos, en los exámenes y en las pruebas de grado. El talante confesional y patriótico, no se perdía en este plan de estudios. A la Educación Física se le adjudicaban tres horas semanales en todos los cursos del Bachillerato, además de los ejercicios deportivos. También se les reservaban tres horas semanales a las enseñanzas de hogar en los Centros docentes femeninos. Y, el Dibujo y la Música (Educación artística) tendrían carácter obligatorio de acuerdo con las siguientes normas:

- a) Durante el Bachillerato Elemental, la enseñanza del Dibujo sería obligatoria en los cursos

primero, segundo y tercero, y se exigiría en las pruebas a todos los alumnos. En los dos cursos de Bachillerato Superior, para los alumnos de la opción de Ciencias, sería obligatorio el aprendizaje del Dibujo Técnico; y los alumnos de Letras, podían optar por el Dibujo Técnico, el Dibujo Artístico o las enseñanzas musicales.

b) La enseñanzas musicales, durante los cursos del Bachillerato Elemental se orientarían principalmente hacia la formación del gusto musical y el conocimiento de las canciones populares. En los cursos quinto y sexto del Bachillerato Superior se exigiría, además, a los alumnos la iniciación en el conocimiento de las obras más representativas de la historia de la Música y en los estilos musicales.

Respecto al Idioma moderno, en los grados del Bachiller y en función de los cuadros de profesores de los Centros, los alumnos podrían elegir como idioma moderno el alemán, francés, inglés, italiano o portugués. Se podía repetir el mismo idioma durante los cuatro cursos en los que estaba establecido o bien, cursar uno en el Bachillerato Elemental y otro en el Superior, pero para poder optar al segundo idioma era necesario haber obtenido la calificación de notable en las pruebas de grado elemental.

Se contemplaba, así mismo, la realización de clases prácticas, de carácter obligatorio, en las siguientes materias: Lengua española (ejercicios de lectura, redacción y composición); Idioma moderno (ejercicios de traducción y conversación); Ciencias naturales (conocimiento directo o en representaciones sensibles de las realidades naturales y prácticas de laboratorio); y Ciencias físico-químicas (prácticas de laboratorio).

El número de clases teóricas no debía exceder de 20 en el Bachillerato Elemental ni de 25 en el Superior y no se podían dar más de tres clases teóricas en una misma mañana o en una misma tarde.

Como podemos observar, la separación entre Ciencias y Letras, era más teórica que real, como venía sucediendo tradicionalmente en casi todos los planes, por lo que podemos considerar que el Bachillerato tenía más de unitario que de diversificado. Se podría considerar ecléctico en cuanto a su orientación ya que en ambas modalidades había estudios que se podrían considerar de la otra, se mantenía el carácter cíclico en algunas materias y su pretensión era de carácter formativo. Al establecer el curso preuniversitario, se estaba pensando en un Bachillerato de carácter terminal, que diera acceso a determinadas profesiones y como preparación para la vida activa. En la práctica, no perdió su carácter propedéutico para los estudios universitarios.

Dado que se permitía la existencia de bachilleratos especiales, al crear las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos en los que se impartiría el Bachillerato Elemental, se establecieron Bachilleratos distintos en estos Centros como ahora podremos ver.

II.3.2.1.2.- Planes de Estudios para las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos.

Efectivamente, un Decreto de 26 de julio de 1.956, sobre Extensión de la Enseñanza Media posibilitaba que se implantasen planes especiales de estudios al amparo de lo establecido en el artº. 74 de la L.O.E.M. Por Orden de 1 de octubre de 1.956 ³⁸² se establecían los correspondientes planes de estudios para las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos, tanto masculinos como femeninos:

³⁸² Orden de 1 de octubre de 1.956 por la que se desarrolla el Decreto de 26 de julio de 1.956, sobre establecimientos de Secciones Filiales y la organización de estudios nocturnos en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (B.O.E. de 28 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 354, pp. 685-688.

Materias	Horas semanales							
	Masculino				Femenino			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	6	6	-	3
Matemáticas	6	3	-	6	6	3	3	3
Geografía de España	6	-	-	-	3	-	-	-
Dibujo	3	3	-	3	-	3	3	3
Geografía Universal	-	3	3	-	-	3	-	-
Ciencias de la Naturaleza	-	6	-	-	-	-	6	-
Historia	-	-	-	-	-	-	6	-
Idioma moderno	-	-	6	3	6	6	6	6
Química	-	-	6	-	-	-	-	-
Física	-	-	6	6	-	-	-	-
Física y Química	-	-	-	-	-	-	-	6
Total	24	23	23	23	24	23	26	23

En el Plan de Estudios de las Secciones masculinas se darían, además, semanalmente seis sesiones de media hora de Educación Física y Deportiva y una de Formación del Espíritu Nacional. En el Plan de Estudios de las Secciones Femeninas se daría semanalmente una hora de Formación del Espíritu Nacional, tres horas de Educación Física y Deportiva y tres horas de Enseñanza del Hogar. En uno y otro Plan sólo se enseñaría un Idioma moderno.

El Plan para los Estudios Nocturnos que se aprobaba era el mismo que para las Secciones Filiales, sin embargo, se permitía cierta reducción horaria, en función del tiempo disponible.

Llama la atención, si observamos los Planes masculino y femenino, el diferente tratamiento que se daba a algunas materias, como era el caso de la Matemáticas y el Idioma moderno, con uno mayor en el femenino, o que la Física y la Química, las alumnas las dieran agrupadas, mientras los alumnos, no.

Cuando en julio de 1.957, por Orden de 16 de julio, se aprobó el Reglamento de las

Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos, se introdujeron algunas modificaciones en los Planes de Estudios:

Materias	Unidades Didácticas Semanales							
	Masculino				Femenino			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	6	6	-	3
Geografía de España	6	-	-	-	3	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	6	6	3	3	3
Dibujo	3	3	3	3	-	3	3	3
Geografía Universal	-	3	-	-	-	3	-	-
Idioma Moderno	-	6	3	-	6	6	3	6
Física y Química	-	-	6	3	-	-	-	-
Ciencias Naturales	-	-	6	-	-	-	6	-
Historia	-	-	-	6	-	-	6	-
Física y Química	-	-	-	-	-	-	-	6
	24	23	23	23	24	23	23	23

Se mantenía en esta modificación una hora de Formación del Espíritu Nacional y seis sesiones de media hora de Educación Física y Deportiva en el Plan de las Secciones masculinas. En las Secciones Femeninas se daría semanalmente una hora de Formación del Espíritu Nacional, seis sesiones de media hora de educación física y deportiva, y tres horas de Enseñanzas de hogar. En el caso de los Estudios Nocturnos se mantenía la posibilidad de reducción horaria en función del tiempo disponible pero respetando, en todo caso, un mínimo de tres horas diarias de clase. El artículo 25 de esta Orden Ministerial establecía las siguientes aclaraciones:

- En el plan especial para alumnos regiría en la asignatura de Física y Química del tercer curso el cuestionario del cuarto curso del plan general.
- Para la Física y Química y el Dibujo, ambos del cuarto curso, el Ministerio publicaría cuestionarios especiales.

- c) En el plan especial para alumnas, los dos primeros cursos del Idioma moderno serían equivalentes a los del Bachillerato elemental del plan general. Para los cursos tercero y cuarto de dicho idioma el Ministerio publicaría cuestionarios especiales.
- d) De acuerdo con la autoridad eclesiástica, podrían ser publicados para los cursos de Religión cuestionarios diferentes de los del plan general.

Esta misma disposición, que reglamentaba las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, estableció en su disposición adicional primera que el Ministerio de Educación Nacional podría autorizar a algunos Institutos Nacionales para impartir las enseñanzas del Bachiller Superior y del curso preuniversitario en régimen nocturno.

Y, finalmente, el Decreto 90/1.963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, que ya hemos analizado para otros aspectos, fijaba de nuevo los Planes de Estudios de estas modalidades. Para los alumnos se establecía el siguiente Plan:

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales							
	Secciones Filiales				Estudios Nocturnos			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	4	4	-	2
Geografía de España	6	-	-	-	3	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	6	4	3	3	4
Dibujo	3	3	3	3	3	3	3	3
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación física y deportiva	6	6	6	6	(1)	(1)	(1)	(1)
Geografía Universal	-	3	-	-	-	2	-	-
Idioma moderno	-	6	3	-	-	3	3	-
Física y Química	-	-	6	3	-	-	3	3
Ciencias Naturales	-	-	6	-	-	-	3	-
Historia	-	-	-	6	-	-	-	3
Total	31	30	30	30	20	18	18	18

El plan que se establecía para las alumnas, era el siguiente:

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales							
	Secciones Filiales				Estudios Nocturnos			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	4	4	-	2
Geografía de España	3	-	-	-	2	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	3	4	3	3	3
Idioma Moderno	6	6	3	6	4	4	3	4
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación Física y Deportiva	6	6	6	6	(1)	(1)	(1)	(1)
Enseñanza de Hogar	3	3	3	3	(2)	(2)	(2)	(2)
Geografía Universal	-	3	-	-	-	2	-	-
Dibujo	-	3	3	3	-	2	2	2
Historia	-	-	6	-	-	-	4	-
Ciencias Naturales	-	-	6	-	-	-	3	-
Física y Química	-	-	-	6	-	-	-	4
Total	34	33	33	33	18	18	18	18

Tanto los alumnos como para las alumnas, en aquellos estudios nocturnos en que se autorizasen las enseñanzas del Bachillerato Superior y del Curso Preuniversitario, estudiarían las mismas materias del Plan General. Respecto al Bachillerato Elemental se mantenía la oferta de un único idioma, y la Educación Física y las Enseñanzas de Hogar para los estudios nocturnos, se impartirían fuera del horario de clases.

Es interesante aclarar que apareció en estos planes el concepto de unidades didácticas en lugar de horas semanales. El Decreto, antes citado, especificaba que la duración de las diferentes clases se acomodaría a las siguientes reglas:

1ª) En las clases diurnas de las Secciones Filiales se desarrollarían las unidades didácticas lo mismo que en los Institutos en todas las asignaturas de Letras, Ciencias, Dibujo e Idiomas

modernos. Las clases de Educación física y deportiva durarían media hora y las de Formación del Espíritu Nacional y Enseñanza de Hogar, una hora.

2ª) En los estudios nocturnos todas las clases de las diferentes asignaturas durarían de cincuenta a sesenta minutos.

Como hemos podido observar, bajo el epígrafe de Bachilleratos especiales, los estudios de Bachillerato Elemental en las Secciones Filiales tenían sus peculiaridades respecto al Bachillerato elemental del Plan general, y los de los alumnos y las alumnas entre sí, ya que, además de la diferencia en las Enseñanzas de Hogar, persistían otras en cuanto al tratamiento del idioma y alguna otra asignatura.

II.3.2.1.3.- El Plan de Estudios de 31 de mayo de 1.957.

El Plan de Estudios que conocemos como general y que fue aprobado el 12 de junio de 1.953 sufrió una primera modificación en 1.957 ³⁸³. Tal y como se enuncia en el Decreto de modificación, el primer objetivo consistía en reducir el número de asignaturas del Plan hasta entonces vigente. En el preámbulo se señalaba que la experiencia de los tres cursos transcurridos recomendaban continuar e intensificar el triple criterio sustentado en el Decreto de doce de julio de 1.953, reduciendo especialmente el número de materias teóricas por año y estableciendo una fórmula equilibrada de acceso a los estudios del Bachillerato Superior para los alumnos que, procediendo de los planes especiales del Bachillerato Elemental, incluyendo entre éstos el Laboral, se consideraran con vocación y facultades suficientes para ello. La reducción afectaría al número de asignaturas de cada curso y al contenido de cada una de ellas, pero no al número de horas dedicadas a su estudio. El Plan de Estudios se concretó del siguiente modo:

³⁸³ Decreto de 31 de mayo de 1.957 por el que se establece la reducción de asignaturas en el vigente plan de Bachillerato (B.O.E. de 18 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 206, pp. 301-304.

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales							
	Bachillerato Elemental				Bachillerato Superior			
					Letras		Ciencias	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	5º	6º
Religión	2	2	2	2	2	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	-	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	3	-	-	6	3
Geografía de España	6	-	-	-	-	-	-	-
Dibujo	3	2	2	-	2	-	2	-
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación Física y Deportiva	3	3	3	3	3	2	3	2
Geografía Universal	-	4	-	-	-	-	-	-
Idioma Moderno(*)	-	6	4	-	3	-	3	-
Latín	-	-	6	3	6	3	-	-
Ciencias Naturales	-	-	6	-	6	-	6	-
Historia	-	-	-	6	-	-	-	-
Física y Química	-	-	-	6	-	-	-	-
Griego	-	-	-	-	4	4	-	-
Química	-	-	-	-	-	-	4	-
Filosofía	-	-	-	-	-	6	-	6
Lengua y Literatura Españolas	-	-	-	-	-	6	-	6
Historia del Arte y de la Cultura	-	-	-	-	-	3	-	3
Física	-	-	-	-	-	-	-	4
	27	27	27	27	27	27	27	27

En el caso del Bachillerato femenino se añadirían en cada curso tres unidades didácticas semanales para las enseñanzas de hogar. Se aclaraba también que la unidad didáctica, que aparecía en el Bachillerato General por primera vez, constaría de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia; en esta última, el alumno, a la vista del profesor que tuviera a su cargo la clase, estudiaría y haría ejercicios bajo la dirección del mismo, con lo cual el tiempo real de permanencia en los Centros resultaba ser el mismo.

En el Bachillerato Superior el Idioma moderno sería el mismo que se había cursado en el Elemental. También en el Bachillerato Superior la alumnas dispondrían de tres unidades

semanales en cada curso para las enseñanzas de hogar.

Para los alumnos procedentes del Bachillerato Laboral Elemental o de algún Bachillerato Elemental en el que no hubieran estudiado Latín, si optaban por la rama de Letras en el Bachillerato Superior, deberían adquirir previamente la preparación necesaria en este idioma para seguir los cursos. Los que en las mismas circunstancias optasen por la de Ciencias, cursarían en quinto curso la asignatura del Latín del Bachillerato Elemental y, en sexto curso, la de cuarto, siendo necesario tenerlos aprobados para poder presentarse a las pruebas del grado superior. Así mismo, en el artº. tercero se señalaba que de las unidades didácticas asignadas cada semana a Ciencias Naturales, Física y Química, se dedicaría una, por lo menos, a prácticas. Y a los alumnos de los cursos primero y segundo se les enseñaría a observar la Naturaleza, sin que esta actividad constituyese asignatura. Los alumnos de cuarto curso dedicarían una unidad didáctica semanal al repaso del Idioma Moderno, sin que tampoco esta actividad constituyese asignatura.

El artículo quinto, detallaba con precisión como se realizaría la jornada escolar y se prohibían los trabajos escolares fuera del Centro. Este Plan, por lo tanto, venía a aligerar el número de asignaturas y contenidos, pero pretendiendo mantener el mismo nivel formativo de alumnos y alumnas. En cuanto al Bachillerato Superior podemos comprobar que básicamente era común para los de Ciencias y los de Letras, salvo el tratamiento dado a las Matemáticas, a la Física y a la Química para los de Ciencias; y al Latín y Griego, para los de Letras. Asignaturas como Lengua y Literatura españolas, Historia del Arte y de la Cultura, eran impartidas en ambas modalidades junto al resto de las materias. Seguía siendo, por tanto, un plan bastante unitario y, en cierto modo, ecléctico, respecto al tratamiento dado a las Ciencias y a las Letras, junto al Idioma moderno.

II.3.2.2.- La *Unificación del Primer Ciclo de Enseñanza Media.*

El desarrollo y expansión de la Enseñanza Media, sobre todo Elemental, había hecho ver la necesidad de unificar las distintas variedades de Bachillerato Elemental existentes, algunas de las cuales, como el Bachillerato Laboral Elemental, perjudicaban a los alumnos, por tener una duración mayor que el resto de los existentes. La Ley de Enseñanza Media de 1.953 había posibilitado la implantación de bachilleratos especiales, lo que había dado como resultado la existencia de diversos bachilleratos que, pretendiendo una finalidad común, seguían, sin embargo, distintos itinerarios. Por otra parte, las indicaciones de los Organismos Internacionales y la política educativa seguida por otros países en este nivel educativo, se orientaban al establecimiento de un Bachillerato Elemental, no sólo propedéutico para el Superior, o un Bachillerato Profesional, como el que representaba el Laboral, sino que se tendía a un Bachillerato Elemental con sentido en sí mismo, es decir, con carácter terminal y, eminentemente, orientador.

La unificación del primer ciclo de Bachillerato suponía una modificación de algunas leyes educativas por lo que no había otro camino que seguir los trámites oportunos, es decir, remitir un proyecto de ley a las Cortes para su aprobación. El Boletín Oficial de las Cortes Españolas publicó el correspondiente proyecto de Ley y, el preámbulo del mismo, nos sitúa en las intenciones el legislador:

" La evolución de la enseñanza media en España desde el año 1.938, en que fue promulgada la primera Ley especial reguladora de este grado, está jalonada por tres fechas capitales que señalan el comienzo de unos periodos claramente definidos y que corresponden a la promulgación de tres leyes importantes, fundamentales todas ellas; en un mismo principio de extensión de la enseñanza. Y es que, en efecto, el derecho a una educación general, inherente a la propia naturaleza humana y reconocido expresamente en el punto 9 de la Ley de Principios del Movimiento Nacional, de 17 de mayo de 1.958, no puede entenderse hoy limitado a los rudimentos de la cultura, sino que comprende con todo rigor la formación llamada comúnmente enseñanza media en su grado elemental.

Fue la primera de aquellas tres leyes de 16 de julio de 1.949 (...) que, con el fin de llevar la educación de grado medio a la juventud del campo, de la industria y del mar instituyó una nueva modalidad de estudios, la denominada enseñanza media y profesional o bachillerato laboral.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1.953 (...), vino poco después no sólo a establecer un ordenamiento jurídico sistemático y más completo que el de 1.938, sino a promover la extensión de esa enseñanza, como la proclama desde su artículo 1º a tenor del cual " el Estado procurará que esta enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos".

Por último, la Ley llamada por antonomasia de Extensión de la Enseñanza Media, promulgada con fecha 14 de abril de 1.962 (...), arbitró los medios legales necesarios para multiplicar por todo el país los tipos de centros y las variedades de estudios más idóneos para el logro de aquel fin.

...

La convivencia en unas mismas aulas de todos los muchachos españoles no sólo deberá servir para crear en ellos una conciencia social, sino que habrá de ser el campo imprescindible para desarrollar una labor de orientación escolar y vocacional, primero en relación con los propios estudios y además como fundamento para su orientación profesional futura.

La obtención de estos fines exige unificar toda la enseñanza media durante los cuatro primeros años, que constituyen el bachillerato elemental, ... Tal unificación, sin embargo, no deberá suponer en modo alguno un predominio inmoderado de la formación clásica, sino una armoniosa integración de los mejores frutos obtenidos del antiguo bachillerato laboral en el marco de la formación general. " ³⁸⁴

El proyecto de ley determinaba en su artículo primero que el primer ciclo de la Enseñanza Media, que comprendía los estudios de bachillerato elemental, constaría de cuatro cursos y sería único para todos los alumnos de este grado, prestándose una atención especial a la orientación escolar de los mismos. Aquellos alumnos que estuviesen en posesión del título de bachiller

³⁸⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.966). *Proyecto de Ley de unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media*. Nº 941, pp. 20.2226-27.

elemental, establecía el artículo 2º, podrían acceder tanto al bachillerato superior general en cualquiera de sus opciones como al bachillerato superior técnico, en el que completarían su formación con una iniciación técnica en el orden administrativo, industrial, agrícola, marítimo o en otras modalidades análogas que se pudieran establecer. Así mismo, con efectos de 31 de diciembre de 1.966 quedaban derogadas la Ley de 16 de julio de 1.949, de Bases de Enseñanza Media y Profesional y cualquier norma que se opusiera a la presente ley.

En la defensa del Dictamen que fue realizada por el Sr. García Valdecasas, se manifestaba lo siguiente:

"
...
El proyecto de ley tiende, como un primer paso imprescindible para que pueda alcanzarse con el tiempo necesario la finalidad a que antes hacíamos referencia, a unificar todos los estudios del Bachillerato elemental adaptándolos de tal manera que se estudien en ellos los conocimientos fundamentales sin que se impartan conocimientos profesionales o de índole laboral, utilizándolos tan sólo para desarrollar una orientación escolar y vocacional que les permita a los jóvenes fundamentar adecuadamente su orientación profesional futura." ³⁸⁵

En defensa del proyecto y del dictamen, intervino el Ministro de Educación, Sr. Lora Tamayo, quien señalaba que el proyecto contenía dos objetivos fundamentales: uniformar los estudios de todos los alumnos de este grado, como se deducía de su titulación, y aprovechar esta uniformidad de base para una atención más especial y eficiente en su orientación escolar. Se trataba de que todos los alumnos recibieran una misma educación durante los años que preceden al despertar de una vocación. Basaba su intervención el Ministro en las siguientes premisas: socio-económicas, así como la evolución europea de este nivel de enseñanza:

³⁸⁵ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.967). *Dictamen sobre el proyecto de ley de unificación del primer ciclo de la enseñanza media*. Nº 959, p. 20.559.

" *La mutua dependencia de la educación y la sociedad es de tal naturaleza que la historia de aquélla puede hacerse en estrecha relación con la evolución de ésta, pero con tal orden de vinculación, que el sistema enseñante sufre la influencia de la sociedad, al mismo tiempo que alimenta sus fuerzas y satisface sus necesidades.*

La idea de que los problemas planteados por la organización de la enseñanza y por la orientación escolar han de formularse en cuadro socio-económico, prende plenamente en la temática de las reuniones internacionales de estos últimos años. La Organización Europea de Cooperación Económica, el Consejo de Europa, la Asociación Internacional de Orientación Profesional, eligen en sus Conferencias y Simposios temas congruentes con esta concepción ...

...

Porque la nueva industria tiene más exigencia de cabezas a todos los niveles, que de brazos a fuerza de resistencia física; y el hombre futuro ha de formarse sobre la base de una cultura que le permita dominar la especialidad que haya de practicar ...

El desarrollo económico reclama, en efecto, una formación de base cada vez más amplia. La actividad laboral más elemental, como el peonaje indiferenciado que puede aprenderse empíricamente, constituye rémora fundamental del desarrollo (...) Sobre una base de alfabetización mínima no es posible montar una seria formación manual. La especialización que el desarrollo económico lleva consigo exige la eliminación de la ignorancia, la creciente extensión de la cultura y la universalización de la enseñanza.

... El arrollador despliegue de la técnica moderna ha cambiado el modo tradicional de las tareas laborales, sustituyendo la destreza manual por la habilidad técnica y ésta sólo es posible a un nivel en que la inteligencia se haya cultivado en un área de cultura general básica.

A estas notas características de la sociedad actual, desarrollo económico y progreso técnico, hay que agregar la tendencia a la democratización, muy variamente interpretada, pero ciertamente satisfecha con la democratización de la enseñanza misma a través de su unificación. " ³⁸⁶

³⁸⁶ Ibidem, pp. 20.562-63.

Como podemos comprobar, las razones económicas tenían en la línea argumental del Ministro un peso fundamental, al ser consciente de que en una sociedad industrializada, la simple alfabetización no ayudaba, en modo alguno, al desarrollo en el que el Régimen español estaba embarcado en aquellos años. Así mismo, la relación con las políticas marcadas por los Organismos Internacionales era más que evidente y, finalmente, esta decisión de la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media había que enmarcarla en las decisiones que al respecto se tomaron en el Plan de Desarrollo. La otra línea argumental del Ministro incidía en la situación de otros países en este campo de la Educación:

" ...
La evolución de la enseñanza en los países de Europa marcha así en el sentido de las estructuras previstas por el plan Langevin-Wallon. que parece responder mejor al imperativo que la sociología plantea a la escuela. Las reformas que se llevan a cabo o en trance de desarrollo tienden a introducir, después de una enseñanza primaria única o solapada con ella, un tronco común que más tarde se diversifica progresivamente por libres opciones. Este tronco común permite el paso a las profesiones técnicas superiores en un primer ciclo o da acceso a estudios superiores en un ciclo posterior. Con distintas características, se distinguen como "ciclo corto" o "ciclo largo", más por el nivel de los estudios, que por la duración ...

A este criterio unificador de base responden, en cierta medida, con mayor o menor diferenciación, la "Mittelschule" en Alemania; como las "écoles moyennes" de Bélgica, o la nueva "Scuola media", italiana, la más unitaria, sin duda, de todos los países de Europa. Después de cinco años de enseñanza primaria, la "nuova scuola" constituye el primer ciclo de la enseñanza media, que se propone ser obligatoria para todos. No se da en ella tanta importancia a la adquisición de conocimientos como a la madurez intelectual del alumno, ..." ³⁸⁷

El Sr. Lora Tamayo argumentaba la defensa del proyecto de ley de unificación de primer ciclo de Enseñanza Media, en las tendencias que venían observándose en los países occidentales.

³⁸⁷ *Idem.*

Defendía que no tenía sentido la dualidad existente al llegar a los diez años, siendo la obligatoriedad para todos hasta los catorce años. La separación entre la instrucción primaria y secundaria estaba en trance de desaparecer en todas partes y consideraba el Ministro que esa era la dirección en la que había que ir. No obstante, sólo se planteaba la unificación en el primer ciclo del Bachillerato. El Proyecto fue aprobado por Ley de 8 de abril de 1.967 ³⁸⁸.

La aprobación de la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media llevaba necesariamente aparejado un nuevo plan de estudios para el Bachillerato Elemental que venía a sustituir a todos los existentes hasta entonces.

II.3.2.2.1.- El Plan de Estudios de Bachillerato Elemental de 1.967.

Entre las razones dadas en el preámbulo de Decreto que aprobaba el nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental estaba la de la *extensión y democratización* de la Enseñanza Media al servicio de la formación de los españoles, meta que se encontraba recogida en el II Plan de Desarrollo y que consistía en conseguir que la totalidad de la población escolar española, comprendida entre los diez y los catorce años de edad, cursara los estudios de Bachillerato elemental, señalando que:

" Para ello la enseñanza media no deberá ser considerada como un simple periodo de preparación para estudios ulteriores, sino que deberá contener un fin en sí misma. El bachillerato elemental, por su condición de unificado o único para todos los alumnos, debe ser accesible a la universalidad de la población escolar comprendida entre los diez y los catorce años.. Hay que enfocar, pues, en función del escolar medio, porque el bachillerato de grado elemental no es necesariamente propedéutico para el superior y ha de proponerse una cultura general de base no exenta de instrumentación manual, que proporcione la formación conveniente a una diferenciación

³⁸⁸ Ley 16/1.967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de Enseñanza Media (B.O.E. de 11 de abril). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.967). Ref. 115, pp. 456-458.

posterior y permita durante ella una orientación segura para que aquella alcance la adecuación conveniente a vocación y aptitudes. " 389

Se resaltaba, así mismo, en el preámbulo que el título de bachiller elemental no era sólo credencial de acceso al bachillerato superior, sino diploma que garantizase una formación cultural de base, útil por sí mismo para una eficiente incorporación a actividades profesionales diversas. Para ello, se asentaba sobre las siguientes bases:

- a) Combinación de asignaturas y de actividades complementarias de valor educativo.
- b) Equiparación del horario de las alumnas y de los alumnos, terminando con las diferencias precedentes que pesaban sobre aquéllas.
- c) Disminución del número de horas de clase, que quedarían limitadas a veintiseis semanales, reservando el tiempo necesario hasta completar, con las de clase, un total de treinta y dos horas semanales.
- d) Unificación del horario semanal de los Centros.
- e) Limitación de la jornada escolar del alumno y prohibición absoluta de deberes para realizar fuera del centro.
- f) Establecimiento de bases preceptivas para la reducción del contenido de los cuestionarios y de los libros de texto.

El Plan de Estudios del Bachillerato Elemental, que sería único para todos los alumnos de ese grado, se estructuraba del siguiente modo:

³⁸⁹ Decreto 1106/1.967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. (B.O.E. de 2 y 22 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.967). Ref. 202, p. 610.

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales			
	1º	2º	3º	4º
Religión	2	2	2	2
Lengua Española	3	3	3	3
Geografía de España	3	-	-	-
Matemáticas	3	3	3	3
Ciencias Naturales	3	3	-	-
Idioma moderno	3	3	3	3
Dibujo	3	3	-	-
Formación del espíritu nacional	1	1	1	1
Enseñanzas de hogar o formación manual	2	2	2	2
Educación física y deportiva	3	3	3	3
Geografía Universal	-	3	-	-
Historia de España y Universal	-	-	3	3
Nociones de Física y Química	-	-	3	-
Latín	-	-	3	3
Física y Química	-	-	-	3
Total	26	26	26	26

El Plan establecía que todos los Centros dedicarían seis horas semanales a actividades complementarias de valor educativo. Dentro de ellas, tendrían carácter obligatorio para el Centro la organización de clases de recuperación o integración y de repaso para los alumnos de todos los cursos y asignaturas que las necesitasen, así como el establecimiento de enseñanzas o actividades encaminadas a la educación artística y musical de los escolares. Todo el trabajo escolar debía ser realizado dentro de las horas de las clases y se reservaban las tardes de los miércoles y de los sábados para vacación y descanso de los alumnos, dentro de las veintiseis horas de clase prevista para el desarrollo del Plan. Respecto a los estudios nocturnos el horario sería el comprendido para las clases: de lunes a viernes, cuatro clases de cuarenta y cinco minutos y el sábado tres clases de análoga duración y una clase de educación física y deportiva de la duración suficiente para reemplazar a las tres clases de esta asignatura previstas en el Plan de Estudios. Prácticamente todas las asignaturas tenían un tratamiento a lo largo de los cuatro cursos si exceptuamos la Geografía e Historia que en cada curso iba introduciendo un ámbito diferente, y el Latín que no aparecía hasta tercer curso, sin afectar por ello a la Lengua Española.

Este Plan se presentó con una apariencia mucho más formativa que los que lo habían precedido, y las Ciencias Naturales que, a partir de tercero, eran sustituidas por Física y Química, con una mayor importancia a la Física como el propio plan de estudios detallaba. También podemos considerarlo ecléctico respecto al tratamiento dado a las Ciencias y Letras e introduciendo para los alumnos, los trabajos manuales.

II.3.2.3.- La ordenación del Curso Preuniversitario y sus modificaciones posteriores.

La primera vez que, como consecuencia de la implantación de la L.O.E.M., se impartiría el curso preuniversitario fue en el curso 1.953-54 pero, dado que, quienes primero podrían cursarlo no terminaban hasta diciembre de 1.953, la primera experiencia de este curso, preparatorio para acceder a la Universidad, duraría entre enero y junio de 1.954. El Curso Preuniversitario se reguló mediante dos Ordenes Ministeriales de 30 de diciembre de 1.953 ³⁹⁰.

Respecto a los ejercicios y materias que se impartirían el curso preuniversitario, unos se consideraban fundamentales y comunes y, otros, especiales. Los primeros estaban destinados a preparar al alumno para la vida universitaria, dotándole de hábitos intelectuales y de conocimientos instrumentales que debía ejercitar después, cualquiera que fuera su orientación profesional, y los segundos lo prepararían para determinados estudios o grupos de estudios universitarios. Los ejercicios y materias *fundamentales* eran los siguientes:

a) *Ejercicios de comentario de textos de la literatura y el pensamiento:* versarían, principalmente, sobre Religión, Formación del Espíritu Nacional, Filosofía y Literatura. El alumno realizaría una síntesis esquemática del texto estudiado si era extenso y un comentario de acuerdo con la índole del mismo.

³⁹⁰ Orden de 30 de diciembre de 1.953 por la que se reglamenta provisionalmente el Curso Preuniversitario (B.O.E. de 5 de enero de 1.954) y Orden de 30 de diciembre de 1.953 dictando normas sobre el Curso preuniversitario (B.M. de 18 de enero de 1.954). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.953). Refs. 340 y 341, pp. 668-674 y 674-675.

b) *Síntesis de lecciones y conferencias.* Se trataba de seguir mentalmente la exposición del Profesor o conferenciante y de elaborar esquemas de lo escuchado, sin reproducir textualmente en los apuntes todas las ideas y frases importantes. Los temas versarían sobre materias de las asignaturas comunes del Bachillerato.

c) *Ejercicios de redacción y de exposición oral de temas preparados por el alumno:*

1. De narración y descripción.
2. De análisis de experiencias subjetivas y de gustos personales.
3. De redacción de temas que exijan relacionar conocimientos de distintas materias estudiadas.
4. De relación de temas que exijan pensar y razonar sobre hechos e ideas, aunque no figuren en los cuestionarios aprendidos en el Bachillerato.
5. De exposición oral de los trabajos realizados por escrito, y crítica en clase de los mismos.

d) *Ejercicios prácticos de idiomas modernos.* Los alumnos se ejercitarían en:

1. Traducciones escritas con diccionario, sobre textos usuales, pero de extensión creciente.
2. En lecturas de viva voz en clase de pasajes no conocidos por el alumno.
3. En ejercicios elementales de conversación que podían ser completados con exposiciones orales..

Respecto a los ejercicios y materias considerados *especiales*, es decir, preparatorios para las distintas carreras o grupos de carreras, se distinguía entre los estudios de Letras y los de Ciencias. Los primeros consistían en *ejercicios prácticos de traducción sobre textos no especialmente difíciles de Latín y Griego*. Y para los alumnos de Ciencias, los ejercicios consistirían en *problemas matemáticos* (de aritmética comercial, de geometría práctica aplicada, de álgebra física, de trigonometría topográfica y, en general, en la aplicación de las matemáticas a las ciencias físicas y a la vida práctica), *prácticas elementales de laboratorio de Física y Química* y *Prácticas elementales de Ciencias Naturales*.

El curso preuniversitario, como el propio plan de estudios estableció, se impartiría en los Institutos y Colegios reconocidos, pero bajo la supervisión de la Universidad. Era un curso, como podemos ver, muy abierto en su estructura y contenidos, y pretendía ser de orientación y preparación para los estudios universitarios. En cuanto a las orientaciones metodológicas generales, la tercera señalaba que las clases deberían ser eminentemente prácticas y activas, recomendando que la intensa asimilación se antepusiera a la extensa erudición. Se recomendaba, también, la realización de visitas colectivas de toda índole (artísticas, históricas, de observación de la Naturaleza, de instituciones y realidades sociales, etc.) que podían servir como base para temas de ejercicios de redacción. Las orientaciones metodológicas especiales hacían referencia a los distintos tipos de ejercicios de que se componía el curso preuniversitario y a forma en que deberían ser llevados a cabo.

Dado que el curso preuniversitario se concebía de un modo esencialmente práctico para su evaluación no se requerían pruebas especiales y los alumnos serían juzgados por su asiduidad y por el grado de madurez demostrado en los diversos trabajos escritos y orales del curso. Y, finalmente, las pruebas *de madurez* se dividían también en comunes y específicas. Las primeras consistirían en la síntesis, ordenada esquemáticamente y después desarrollada, de una conferencia de tema general pronunciada por un Catedrático de Universidad, en un ejercicio de redacción sobre un tema que exigiera relacionar conocimientos distintos o discurrir sobre realidades que conozcan los alumnos y en un ejercicio de traducción, con diccionario, del idioma moderno que cada alumno hubiera cursado. Las pruebas especiales consistirían, para los alumnos de Letras, en un ejercicio de traducción del Latín y para los de Ciencias, en un problema de aplicación de las Matemáticas. Se eximía a los alumnos, en esta primera ocasión, del examen de Griego, a los de Letras y del examen de Física, a los de Ciencias.

El curso preuniversitario sufrió una primera modificación en 1.957 ³⁹¹. Apelando a la

³⁹¹ Decreto de 13 de septiembre de 1.957, de ordenación del Curso Preuniversitario (B.O.E. de 7 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 321, pp. 665-671.

experiencia adquirida durante los cuatro años de aplicación, se trataba de configurar de un modo estable la estructura del curso, y se retocaban algunos aspectos con dos propósitos principales: dar al curso un contenido más formativo y hacer congruente con éste las pruebas de madurez. Ya no era tan abierto como se había planteado en sus comienzos. El artículo quinto del Decreto citado señalaba que se utilizarían conferencias o clases para su realización según las materias. Se introducía el concepto clase, del mismo tipo de las impartidas en el Bachillerato y dedicadas al aprendizaje de materias que compusieran el curso. Se señalaban las materias ³⁹², unas prescritas por el Ministerio y otras elegidas por el propio Centro:

a) *Estudio de un determinado periodo de la vida española vinculado a un escritor.* Se estudiaría monográficamente una obra del autor y, genéricamente, su producción literaria, comparándola con la de sus coetáneos. También se estudiaría la época histórica correspondiente en sus distintos aspectos religioso, social, político, militar, geográfico, económico, técnico, artístico y folklórico. Se destinarían a esta materia dos conferencias o clases semanales durante todo el curso.

b) *Estudio monográfico de un tema actual en sus aspectos religioso, filosófico y moral.* Se impartirían durante un cuatrimestre dos conferencias o clases semanales.

c) *Monografía de un país extranjero,* comprendiendo su estudio religioso, social, político, geográfico, étnico, histórico, cultural, económico y técnico. Se dedicaría especial atención a sus relaciones con España. Durante un cuatrimestre se darían dos conferencias o clases semanales.

d) *Perfeccionamiento del idioma moderno* cursado por cada alumno en el Bachillerato, mediante el estudio de una obra de un autor destacado, con el fin de poder expresarse en dicho idioma y

³⁹² Por Orden de 17 de septiembre de 1.957 (B.O.E. de 8 de octubre) se concretaban para el curso 1.957-58 las materias cuya determinación competía al Ministerio: a) Calderón de la Barca y su época. Estudio especial de "El Gran Teatro del Mundo", b) El problema social de nuestro tiempo, c) Portugal, d) Francés: "Le bourgeois gentilhomme" de Molière; Inglés: "The innocence of father Brown", de Chesterton e) Bellum Jugurthinum de Salustio, f) Apología de Sócrates, de Jenofonte, g) Introducción a los métodos estadísticos, h) Los cereales de invierno e i) El automóvil.

por escrito. Su duración era de todo el curso, cuatro clases semanales. Además, para los alumnos de Letras:

e) *Estudio de una obra latina clásica o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario.*

Durante todo el curso tres clases semanales.

f) *Estudio de una obra clásica griega o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario.*

Durante todo el curso tres clases semanales.

Y para los alumnos de la opción de Ciencias:

g) *Estudio de un capítulo importante de las Matemáticas y resolución de problemas.* Durante todo el curso tres clases semanales.

h) *Estudio de una técnica biológica*, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos. Durante el primer cuatrimestre, tres clases semanales.

i) *Estudio de una técnica física*, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos. Durante el segundo cuatrimestre, tres clases semanales.

Se mantenían las visitas y se concretaba el número de los cuadernos de trabajo que habrían de realizar los alumnos, preceptuando que las clases se impartirían en jornada de mañana o de tarde. Para ser admitido a las pruebas de madurez se exigía a los alumnos estar en posesión de un certificado expedido por el Centro. Este podía ser *de aptitud*, que habilitaba para presentarse a las pruebas de madurez de junio y septiembre, y el *de escolaridad* que sólo habilitaba para presentarse a las pruebas de septiembre. El alumno que no obtuviera ninguno de

los dos tenía que repetir el curso preuniversitario.

Las pruebas de madurez que se regulaban eran de dos clases: una común para todos los alumnos y otras específicas para los alumnos de Letras y para los de Ciencias. La prueba *común* constaba de dos ejercicios:

1º *Escrito*, redactado en contestaciones a las preguntas, de un tema sacado a suerte de entre los enviados por el Ministerio de Educación Nacional, referentes a los apartados a), b) y c) de los señalados, y

2º *Oral*, de conversación y traducción del idioma moderno.

La prueba *específica* de Letras constaba de dos ejercicios:

1º. *Escrito*, de traducción con diccionario de un trozo latino de una obra del mismo autor propuesto para el correspondiente curso y de otro trozo de griego de la misma obra o de otra obra del mismo autor señalado para el curso.

2º. *Oral*, consistente en traducir sin diccionario y comentar desde el punto de vista literario y cultural parte de la obra latina y del fragmento griego designados por el Ministerio para su estudio.

La prueba específica de Ciencias constaría de dos ejercicios:

1º. *Escrito*, redactado en contestación a los ejercicios y preguntas propuestos en un tema sacado a suerte de entre los enviados por el Ministerio, que versaría sobre las cuestiones de las letras h) e i).

2º. *Oral*, consistente en el desarrollo razonado de tres problemas, como máximo, elegidos por el Tribunal entre los de la colección de enunciados que hubiera propuesto para el Curso el Ministerio, y en alguna pregunta sobre el capítulo de Matemáticas señalado en la letra g).

La aprobación de la prueba común era imprescindible para presentarse a la específica de la sección y tendría validez definitiva.

Como hemos podido observar, se academizaba más el curso preuniversitario, al introducir clases al modo del Bachillerato, al introducir temas de distintas materias y, sobre todo, al proponer en las pruebas de madurez, contenidos propios de diversas materias, tanto comunes como específicas. Esto tenía, necesariamente, que academizar y bachilleratizar el preuniversitario que, aparentemente, había nacido con otras intenciones.

El curso preuniversitario fue sometido a una nueva modificación en 1.959 ³⁹³. Se señalaba en el Decreto de modificación que se trataba de dar una mayor estabilidad a las prácticas formativas y retocar algunos aspectos, pero para no tener que consultar diversas legislaciones se optaba por elaborar un Decreto que recogiera la normativa anterior. No se modificaban, según aquél, ni los fines ni la estructura del anterior, tampoco alteraba la estructura de las materias que lo integraban, sino que únicamente tendía a favorecer la mejor preparación de los alumnos, haciendo que algunas materias que antes variaban anualmente a discreción del Ministerio adquiriesen ahora la fijeza conveniente. En la práctica, se estaba dando una nueva vuelta de tuerca con objeto de convertir este curso en un curso convencional más.

El artº. 9º fijaba las materias del curso. Se consideraban materias comunes:

a) *Estudios de Lengua y Literatura españolas* centrados en la obra de un escritor de habla española. Se estudiarían monográficamente una obra del autor y genéricamente su producción literaria, comparándola con la de sus coetáneos y encuadrándola en su época histórica. Se utilizarían dos conferencias semanales durante todo el curso.

³⁹³ Decreto 1.069/1.959, de 27 de mayo, de ordenación del curso preuniversitario (B.O.E. de 29 de junio). Y en *Colección Legislativa* (1.959). Ref. 127, pp. 281-287.

b) *Estudio monográfico de un tema actual* en sus aspectos religioso, filosófico y social. Durante todo el curso, dos conferencias o clases semanales.

c) *Estudio monográfico de un tema de Geografía*. Durante todo el curso, dos conferencias o clases semanales.

d) *Perfeccionamiento del idioma moderno* cursado por cada alumno en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito. Todas las clases serían desarrolladas en el respectivo idioma, destinándose a esta materia durante todo el curso una clase diaria dedicada a conversación, traducción y comentario de textos de dicho idioma.

Se consideraban materias específicas de Letras:

e) *Estudio de una obra latina clásica o de parte de ella* hasta llegar a traducirla sin diccionario. Durante todo el curso, una hora diaria.

f) *Estudio de una obra griega clásica o parte de ella* hasta llegar a traducirla sin diccionario. Durante todo el curso, una clase diaria.

Y serían materias específicas para los alumnos de Ciencias:

g) *Curso de Matemáticas*. Durante todo el curso, una clase diaria.

h) *Curso de Física*. Durante todo el curso, tres clases alternas por semana.

i) *Curso de Biología*. Durante todo el curso, tres clases alternas por semana.

Se mantenían las visitas a museos, bibliotecas, fábricas y laboratorios, así como a otros

Centros del Estado o a entidades no estatales. En cuanto a las pruebas de madurez para ingresar en la Universidad, se conservaban sin variación las pruebas de las materias comunes, pero variaban las pruebas específicas. Para los alumnos de Letras, desaparecía el ejercicio oral, que era sustituido por una traducción sin diccionario y comentar desde el punto de vista literario y cultural parte de la obra o fragmento latino, y de la obra o fragmento griego designados para el correspondiente año académico. Y en cuanto a los alumnos de Ciencias, pasaba a constar de tres ejercicios todos ellos escritos, suprimiéndose también el oral:

- 1º. Desarrollo razonado de un problema de matemáticas y exposición de un tema del cuestionario de Matemáticas que estuviese en vigor del apartado g).
- 2º. Desarrollo razonado de un problema de Física y exposición de un tema del cuestionario de Física, apartado h).
- 3º. Exposición de un tema de Biología, perteneciente al cuestionario establecido en el apartado i).

Finalmente, la última modificación sobre el curso preuniversitario se efectuó en 1.963 ³⁹⁴. La primera justificación que se daba era respecto a la Ley sobre extensión de la Enseñanza Media a través de la cual se introdujeron algunas modificaciones en el curso preuniversitario, así como de las pruebas de madurez para acceder a las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores. Ya en el propio preámbulo se apostaba claramente por un curso como complemento de la formación recibida en los precedentes y preparación directa para los estudios superiores, tanto universitarios como técnicos, y así mismo, dar mayor valor a las pruebas que permitían comprobar la madurez de los escolares para su acceso a aquellos estudios.

El curso preuniversitario se establecía como obligatorio (artº 1º) para los alumnos que, teniendo aprobados íntegramente los cursos del Bachillerato Superior aspiraran a ingresar en las

³⁹⁴ Decreto 1.862/1.963, de 11 de julio, regulador del Curso Preuniversitario. En *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 207, pp. 396-400.

Universidades. Por primera vez, como consecuencia de la Ley de Extensión de Enseñanza Media, se podía cursar el preuniversitario sin tener aprobada la reválida de grado superior, que se convalidaba y se expedía el título de Bachiller Superior cuando el alumno aprobara las pruebas de madurez para el ingreso en la Universidad.

Seguían existiendo materias comunes y específicas pero, ahora, con la salvedad de que los alumnos podrían optar libremente por las materias específicas de Letras o de Ciencias, aunque no coincidieran con las cursadas en el Bachillerato Superior. En algunos casos, se permitía también matricularse en las dos opciones (si el horario del Centro lo permitía o inscribiéndose en las materias comunes y en las de una Sección como alumnos oficiales, colegiados o libres, y en la otra Sección como alumnos libres). La novedad más importante, no obstante, era que el curso se estructuraba, definitivamente, en asignaturas. Eran asignaturas comunes a todos los alumnos, las siguientes:

- a) Religión: Doctrina Social Católica, una clase por semana.
- b) Literatura española: dos clases por semana.
- c) Historia de la Filosofía y de las Ciencias, dos clases por semana.
- d) Historia de España, dos clases por semana.
- e) Biología, dos clases por semana.
- f) Idioma moderno, tres clases por semana. Sería el mismo idioma moderno cursado en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en él, de palabra y por escrito. Las clases se impartirían en el propio idioma.

Eran asignaturas específicas de la Sección de Letras:

- g) Latín, clase diaria.
- h) Griego, clase diaria.

Eran asignaturas específicas de Ciencias:

- i) Matemáticas, tres clases de teoría y tres de práctica por semana.
- j) Química, dos clases de teoría y una de práctica por semana.
- k) Física, dos clases de teoría y una de práctica por semana.

Se mantenían las actividades relacionadas con visitas a museos, bibliotecas e instituciones. Para poder ser admitidos a las pruebas de madurez era necesario haber obtenido la declaración de aptitud en el curso preuniversitario. También había cambios, de nuevo, en la estructura de las pruebas de madurez. La prueba común, constaría de dos ejercicios:

- 1º. Escrito. Resumen de una conferencia, pronunciada por un profesor, sobre un tema relacionado con una de las materias comunes del curso, excepto el idioma moderno y contestación, igualmente por escrito, a un tema o temas de las restantes materias.
- 2º. Oral, de conversación y traducción del idioma moderno cursado.

Los alumnos que no estuviesen en posesión del título de Bachiller Superior harían, además, un ejercicio escrito, que consistiría en el resumen de una conferencia dada sobre las restantes materias del Bachillerato Superior no contempladas en el ejercicio escrito anterior.

La prueba de la Sección de Letras constaría de dos ejercicios: Escrito, de traducción de Latín, con diccionario y escrito, de traducción de Griego, con diccionario. Y la prueba de la Sección de Ciencias constaría también de dos ejercicios escritos: uno de Matemáticas, con resolución de problemas numéricos y otro de Física y Química, con idénticas características.

El curso preuniversitario mantuvo esta estructura hasta que la L.G.E., al modificar la estructura de todo el Sistema Educativo, suprimió el Preuniversitario e implantó, en su lugar, el Curso de Orientación Universitaria. Y, aun cuando el nuevo Bachillerato (B.U.P.) no comenzó

a funcionar generalizadamente hasta el curso 1.975-76, no sucedió lo mismo con el C.O.U. que inició su andadura generalizada en el curso 1.971-72 ³⁹⁵ y, lo mismo que había sucedido con su predecesor, sufrió alguna modificación para convertirse, desde un curso de carácter muy abierto, en el cuarto curso del B.U.P. y, sobre todo, preparatorio para la Selectividad que se implantaría en el año 1.974.

II.3.2.4.- El Bachillerato Laboral. Creación del Bachillerato Laboral Superior.

El Bachillerato Laboral Elemental, como sabemos, había iniciado su andadura como consecuencia de la Ley de Enseñanza Media y Profesional de 1.949. Podríamos considerar que este Bachillerato, en el ámbito de la Enseñanza Secundaria, era lo más parecido a un Bachillerato Técnico, aunque sus destinatarios eran principalmente, no las clases medias, sino las clases productoras, como se denominaban entonces. De ahí que, este Bachillerato acabara teniendo escasa consideración social, además de por otras razones que ya hemos aportado. Por eso analizamos aquí la evolución que sufrió en la etapa que estamos estudiando. Ya, desde hacía algunos años, se venía defendiendo la necesidad de una coordinación de las Enseñanzas Medias y, finalmente, en 1.956, se aprobó un Decreto sobre coordinación de las Enseñanzas Medias y en el que, además, se creaba dentro del ámbito de la Enseñanza Media y Profesional, el Bachillerato Laboral Superior.

Según este Decreto se trataba de establecer una coordinación entre los estudios de grado medio para extender los beneficios de dichos estudios a grandes zonas sociales que no lo recibían:

" Para el logro de tal finalidad se estima aconsejable dictar las normas oportunas para la transformación de Bachilleres elementales en laborales, completando así lo dispuesto sobre convalidaciones entre ambos tipos de

³⁹⁵ Orden de 13 de julio de 1.971, sobre regulación del Curso de Orientación Universitaria (B.O.E. de 29 de julio).

bachillerato (...), y también crear por analogía con los Estudios de Enseñanza Media y como uno de los Bachilleratos especiales previstos en los artículos setenta y cuatro y setenta y cinco de la Ley de ordenación de este grado docente, de veintiseis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres, el Bachillerato Laboral Superior, ... " ³⁹⁶.

El artículo tercero del Decreto citado, estableció el Bachillerato Laboral Superior, con objeto de que los Bachilleres Elementales pudiesen ampliar su formación dentro de la misma línea profesional que hubiesen elegido. Tendría una duración de dos cursos académicos y venía a sustituir al ciclo de perfeccionamiento para Bachilleres Laborales, creado dos años antes.

El Decreto de 21 de diciembre de 1.956 ³⁹⁷ estableció un nuevo Plan de Estudios para el Bachillerato Laboral Elemental y concretaba el nuevo Bachillerato Laboral Superior. Al Bachillerato Laboral Elemental se accedía previo examen de ingreso al cumplir el alumno diez años en el año natural en que fuera a comenzar estos estudios con algunas exenciones.

El Plan de estudios del Bachillerato Laboral Elemental, mantenía los dos tipos de estudios del antiguo plan: comunes y especiales de modalidad, y se continuaban cursando en un periodo de cinco años, incorporando además de las asignaturas comunes y de especialidad: Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física. Los estudios comunes seguían organizados en ciclos:

. Ciclo Matemático: Matemáticas durante los cinco cursos.

. Ciclo de Lenguas: Primero y segundo cursos, español; tercero, cuarto y quinto cursos,

³⁹⁶ Decreto de 6 de julio de 1.956 sobre coordinación de las Enseñanzas Medias y creación del Bachillerato Laboral Superior (B.O.E. de 11 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 271, p. 383.

³⁹⁷ Decreto de 21 de diciembre de 1.956 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios para el Bachillerato Laboral (B.O.E. de 24 de enero de 1.957). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 429, pp. 867-874.

Español y Francés o Inglés. En las modalidades Industrial y Minera y los Marítimo-Pesqueros se cursaría, obligatoriamente, inglés; y la modalidad Agrícola-Ganadera, el Francés.

Ciclo de Geografía e Historia: Primero, Conocimientos generales de Geografía e Historia; segundo y tercero, Geografía General y descriptiva universal; cuarto, Historia Universal y de España moderna y contemporánea; quinto, Geografía económica general y de España. Seminario de Estudios Comarcales.

Los estudios de cada modalidad estaban constituidos por tres ciclos: Ciencias de la Naturaleza, Especial y de Formación Manual. En el primero de los ciclos, orientado a cada modalidad, se impartía una asignatura de este campo, en cada uno de los cinco cursos. En el Ciclo especial, la asignatura o materia abarcaba de segundo a quinto, en la modalidad agrícola-ganadera, de tercero a quinto, en la Industrial-Minera; y de segundo a quinto, en la Marítimo-Pesquera. Y el Ciclo Manual, se impartía también durante los cinco cursos.

Al terminar los cinco cursos, los Bachilleres Laborales Elementales podían cursar los estudios correspondientes al Bachillerato Laboral Superior, después de superar la correspondiente prueba de conjunto. Los estudios del nivel superior, se estructuraban en dos cursos manteniendo los estudios comunes y los específicos de modalidad:

Asignaturas	1º	2º
Comunes	.Religión .Lengua Española .Geografía .Matemáticas .Física y Química .Derecho Social .Idioma Moderno (igual que en el elemental, según modalidades). .Formación del E.N. Educación Física	.Religión .Lengua Española .Geografía .Idioma moderno .Matemáticas .Derecho Social .Formación del E.N. .Educación Física .Física y Química.
Modalidad Agrícola-Ganadera	.Dibujo .Técnica Agropecuaria .Prácticas de Campo y Taller. .Contabilidad de nociones de organización de empresas. .Historia	.Contabilidad y nociones de organización de empresas. .Tecnología Dibujo .Prácticas de Taller y campo.
Modalidad Industrial	.Historia .Técnica Industrial (Cultura Industrial). .Tecnología .Prácticas de Taller .Dibujo	.Cultura Industrial .Tecnología .Dibujo .Prácticas de Taller.
Modalidad Marítimo-Pesquera	.Historia .Tecnología .Técnica marítimo-pesquera. .Dibujo .Contabilidad y nociones de organización de empresas. .Prácticas de Taller Prácticas marítimo-pesqueras.	.Contabilidad y nociones de organización de empresas. .Dibujo .Tecnología .Prácticas de Taller .Prácticas marítimo-pesqueras.

Una vez aprobadas todas las disciplinas que integraban el Bachillerato Laboral Superior, los alumnos se someterían en el mes de septiembre a un examen final ante un Tribunal. Y una vez aprobado dicho examen, los alumnos obtendrían el título correspondiente expedido por el Rector de la Universidad.

Se completaba así el ciclo de la Enseñanza Media y Profesional, iniciada en 1.949, con estudios completos dentro de lo que denominaba el Bachillerato Laboral. Con objeto de facilitar

la comunicación entre esta modalidad de Bachillerato y el Bachillerato general se estableció, algo después, un sistema de convalidaciones entre uno y otro tipo de estudios ³⁹⁸, una vez publicada la modificación de estudios del Bachillerato general de 1.957.

Según hemos podido observar, en esta etapa que estudiamos, en lo referente a planes de estudios, lo fundamental consistió en el cambio del Bachillerato Universitario, establecido por la Ley de 1.938 y el Examen de Estado, por un Bachillerato general, estructurado en dos ciclos (elemental y superior), de seis años de duración y la creación de un curso preuniversitario para los alumnos que quisieran acceder a los estudios superiores. En lo básico, se perdió la dimensión cíclica del antiguo bachillerato universitario, y se estableció un bachillerato, con pretensiones formativas, de tipo ecléctico respecto a lo clásico/moderno, con dos pruebas de grado, al finalizar cada uno de los ciclos y el establecimiento de una prueba de madurez, al finalizar el curso preuniversitario, para quienes fueran a acceder a la Universidad o a las Escuelas Técnicas Superiores. Posteriormente, sería opcional la prueba de grado en el ciclo superior para quienes cursaran el curso preuniversitario y superaran las pruebas de madurez. El ciclo superior, era moderadamente diversificado en dos opciones: Ciencias y Letras, pero que concluía con un título único y no condicionaba a los alumnos en sus futuros estudios, de hecho, el tronco común predominaba sobre la especificidad. Por otro lado, la existencia de varios Bachilleratos elementales, de acuerdo con lo previsto por la L.O.E.M., terminó cambiando cuando se unificó el primer ciclo del Bachillerato. Y, como hemos visto, en esta etapa, se estableció el Bachillerato Laboral Superior como continuación del Elemental. Esta estructuración del Bachillerato y su flexibilidad en cuanto a la posibilidad de existir varios planes, facilitó enormemente la extensión de la Enseñanza Media y permitió la *democratización* de este nivel, de tal modo que, al llegar a 1.970 se habían alcanzado cantidades de alumnos de Enseñanza Secundaria nunca conocidas en España, aunque todavía nos encontrábamos por debajo de la media de otros países. El

³⁹⁸ Decreto de 10 de enero de 1.958 por el que se regulan las convalidaciones entre los estudios de Enseñanza Media y los de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 30 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.958). Ref. 16, pp. 34-37.

Bachillerato Elemental, con su carácter terminal, adquirió en esos años sentido propio, siendo un ciclo cursado para acceder a determinadas profesiones y ocupaciones.

II.3.3.- Teorías acerca de la Enseñanza Secundaria (1.953-1.970).

En la etapa anterior del periodo *franquista*, que estamos estudiando, observábamos como las teorías acerca de la Enseñanza Secundaria fueron más bien escasas y las pocas existentes tendían a identificarse, como era lógico dado el régimen imperante, con la política educativa oficial que se llevaba a cabo desde el Gobierno. En cierta medida, siguió sucediendo algo parecido, en esta etapa que ahora estudiamos, pero de un modo más matizado. Alrededor de los años cincuenta, se fue apreciando un cierto cambio, como en el resto de los sectores, que se tradujo en la aparición de nuevas revistas, algunas de carácter oficial, como la *Revista de Educación*, la *Revista de Enseñanza Media*, etc., y otras que, aunque no eran oficiales, estaban en clara sintonía con el Régimen, como la *Revista Española de Pedagogía*, del Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C., o la revista *Bordón*, de la Sociedad Española de Pedagogía. Por supuesto, siguieron revistas procedentes de épocas anteriores, como *Razón y Fe*; y la revista *Atenas*, que como ya sabemos, dejó de existir a finales de 1.957, siendo sustituida por *Educadores*, revista de la F.E.R.E. Aunque de menor relieve en el ámbito educativo, encontramos revistas como *Cuadernos para el Diálogo* que en algunos de sus números, se ocupó de temas educativos. En fin, podemos señalar que en estos años, se asistió a un incremento del número de publicaciones sobre temas educativos, y a cierto contraste de pareceres en el terreno de la Enseñanza Secundaria, siempre dentro de cierta *ortodoxia*. Otro hecho relevante, dentro del ámbito teórico, lo representó la celebración, de nuevo, de Congresos Pedagógicos, sobre todo nacionales, organizados por la Sociedad Española de Pedagogía, en algunos de los cuales, se trataron aspectos relacionados con la Enseñanza Secundaria.

Por ello, este apartado va a consistir en analizar, esencialmente, los ámbitos anteriormente señalados: uno primero que girará en torno a la problemática de la Enseñanza Secundaria, tanto desde la perspectiva del apoyo a la política educativa oficial como desde planteamientos netamente teóricos de este nivel educativo; en un segundo apartado, nos ocuparemos de las aportaciones hechas sobre la Enseñanza Secundaria en Congresos y Reuniones de los cuales tenemos noticia.

II.3.3.1.- La problemática de la Enseñanza Secundaria.

En este primer apartado, podemos encontrar aportaciones relativas a los siguientes aspectos: algunas que salen en defensa de la política oficial, aunque en algunos casos realicen ciertas matizaciones; otras relacionadas con la naturaleza y fines de la propia Enseñanza Secundaria; otras más específicamente relacionadas con lo que en aquellos años se denominó *problemas de la Enseñanza Secundaria o de segundo grado*; y, finalmente, el referido a la coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria, aspecto este último que preocupó especialmente.

II.3.3.1.1.- En defensa de la política educativa oficial y nuevas propuestas.

Al finalizar nuestro estudio en la etapa anterior, pudimos observar como la Iglesia tomó postura clara para posicionarse en torno a la reforma que se pretendía implantar y que se concretó, definitivamente, en la L.O.E.M. Desde sectores próximos al Ministerio de Educación Nacional se salió en defensa de la reforma al paso que se criticaban algunos aspectos de la Ley de 1.938:

" ...
Queremos poner de relieve varios aspectos de la nueva Ley ...

Un primer aspecto es la reducción a 6 años del Bachillerato. La justificación de esta reducción debe hacerse teniendo en cuenta la posterior dedicación universitaria de parte de esos bachilleres y también el que el resto no continúan otros estudios. Para ambos tipos de alumnos han de ser suficientes seis años de bachillerato.

... quien no aprenda a traducir latín o resolver ecuaciones en seis años, tampoco lo aprenderá en siete. El problema es de eficiencia y de intensidad, y no sólo de duración. La instauración del curso preuniversitario muestra un especial interés por lograr dar madurez humana y desenvoltura en el dominio de las técnicas auxiliares ...

El reconocimiento de los Centros de la Iglesia pone de

relieve una vez más el profundo espíritu católico que anima al pueblo español.

Otro aspecto fundamental de la Ley, ese traído y llevado examen de reválida, que vemos recibe una organización completa

...

Pero si hablamos del Examen de Estado, hay que destacar también el intermedio, al final del cuarto curso, consecuencia de la distinción entre Bachillerato Elemental y Superior. La necesidad de un Bachillerato Elemental no necesita justificación en cuanto se piensa en ciertas oposiciones o el ingreso en algunas escuelas y Academias ...

Mayor innovación es la del Bachillerato especializado ... la especialización que introduce la nueva Ley no es rigurosa, más bien es tímida, a modo de ensayo ...

*Otra característica de la ley es la de no entrar en la determinación de disciplinas, lo que queda para ulteriores reglamentos. "*³⁹⁹

Se recogían también en la *Revista de Educación* comentarios favorables de otros periódicos y revistas. Uno de ellos era el que se había publicado en el *Diario Ya* el 3 de julio de 1.953:

*" el Bachillerato único presenta especiales dificultades cuando trata de armonizar los valores formativos con el cúmulo de conocimientos necesarios al hombre actual. En la mayoría de las naciones que figuran pedagógicamente a la cabeza del mundo, el problema se ha resuelto mediante la ramificación de los estudios, lo que acarrea una prematura especialización y una complicada transformación de los Centros docentes. "*⁴⁰⁰

Se justificaban aspectos como la división del Bachillerato en ciclos, el reconocimiento de los Centros de la Iglesia, la supresión del Examen de Estado, así como el establecimiento de las pruebas de grado en cuarto y sexto cursos, etc. Otros aspectos que se trataban desde esta

³⁹⁹ Editorial (1.953). Una nueva ley de Enseñanza Media. *Revista de Educación*. 7, 115-116.

⁴⁰⁰ Fernández de Velasco, José (1.953). Comentarios en torno al nuevo régimen de enseñanza media. *Revista de Educación*. 13, 169.

perspectiva, mitad teórica, mitad en defensa de la reforma eran los relacionados con el método cíclico:

" El exceso del número de disciplinas por curso fomenta en progresión creciente la distracción de la atención del alumno; un reducido número de asignaturas reduciría la posibilidad de distracción proporcionalmente. Este es nuestro primer criterio al redactar un nuevo plan.

Ahora bien, la aplicación de este primer criterio solamente es factible abandonando el ciclismo, ...

...

El ciclismo, en las disciplinas informativas ni es necesario ni deja de serlo. Pero atendiendo a la concentración de la atención en el mínimo de materias (...) debe abandonarse en materias determinadas.

En cuanto a las disciplinas formativas, parece aceptable un ciclismo mitigado, teniendo en cuenta que en ellas sólo la clase diaria obtiene resultados satisfactorios.

La clase diaria ofrece las siguientes ventajas:

- 1ª. continuidad sustancial,*
- 2ª. Hábito de disciplina,*
- 3ª. Intensidad en el esfuerzo,*
- 4ª. Compenetración de profesor y alumnos, y*
- 5ª. considerable reducción del trabajo en casa. " ⁴⁰¹*

En este mismo sentido, se realizaron otras manifestaciones, respecto al método cíclico, que era cuestionado siempre por el mismo motivo, multiplicaba el número de asignaturas, según sus críticos en estos años, aumentando considerablemente el trabajo que tenían que realizar los alumnos:

" ... Incorporado a nuestros estudios medios por la Ley de 1.938, fue encarecido como una importantísima adquisición. En realidad no era nuevo entre nosotros, pues, aunque más modernamente, había sido aplicado a nuestro bachillerato por el

⁴⁰¹ Artigas, Luis (1.953). Hacia un nuevo cuadro de asignaturas en el Bachillerato. *Revista de Educación*. 7, 187.

plan republicano del Ministro Villalobos. Naturalmente, no vamos a decir que tal sistema sea malo. Como método de enseñanza y de trabajo intelectual es el más adecuado para la racional y armónica adquisición de los conocimientos y una aplicación inteligente del mismo es, sin duda, lo que mejor asegura la progresiva formación de los escolares, el equilibrado desarrollo de sus facultades mentales y la ordenada adquisición de los saberes culturales.

Pero los resultados que hemos observado en la práctica docente aconsejan, a nuestro juicio, mucha cautela en su empleo.

... con el desarrollo cíclico de las disciplinas se corre el peligro de que indirectamente se fomente la pereza de muchos estudiantes ...de repetir ya algo estudiado no pocos alumnos piensan que ya saben bastante de aquello y que no tienen que estudiar más." ⁴⁰²

Otro aspecto sobre el que se manifestó alguna preocupación, fue el referido al libro de texto como instrumento pedagógico en el ámbito de la Enseñanza Media:

*" ...
El libro de texto en la Enseñanza Media tiene un carácter instrumental, interviene en la enseñanza como causa sui generis. Este instrumento ayuda, favorece la educación o, al menos, debiera favorecerla; y el profesor, otro instrumento más de la enseñanza, ve con él su tarea facilitada, ya que de ningún modo sustituida, y consigue, con el esfuerzo que sea exigible, mejores resultados que si se viera forzado a dictar apuntes." ⁴⁰³*

En general, las pocas aportaciones que hemos encontrado hacían referencia a la defensa de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional y a justificar esta defensa desde un punto de vista, supuestamente, pedagógico. Otro tipo de manifestaciones, sobre todo, a partir de 1.955, presentaban ya un tono más crítico y aportaban, además, algunas propuestas sobre cambios a realizar.

⁴⁰² González Cobo, Antonio (1.953). Por una enseñanza media mejor. *Revista de Educación*. 8, 272.

⁴⁰³ Artigas, Luis (1.954). II. Enseñanza Media. Libros de texto de España. *Revista de Educación*. 26, 202.

A partir de la doble dimensión, pedagógica y político-social, que Adolfo Maillo ⁴⁰⁴, le atribuía al Bachillerato Elemental, manifestaba algunas deficiencias en éste, ya que no se hacía, según él, distinción alguna entre materias fundamentales, materias secundarias y enseñanzas complementarias; y, por otra parte, las normas pedagógicas y didácticas quedaban reducidas a la mínima expresión.

Otro aspecto, sobre el que se planteaban dudas razonables, ya desde hacía tiempo, era el de la edad de ingreso en la Enseñanza Media. Los diez años señalados por la Ley para el comienzo del Bachillerato Elemental, parecían algo prematuros, en función de las características psicológicas de los alumnos:

" La iniciación del Bachillerato Elemental a los diez años no se puede defender bajo ningún concepto en nuestra educación actual, y habría que retrasarla en uno o dos años para su mejor encaje real.

Sin saber cómo ni por qué, un niño de diez años se ve lanzado en unas semanas a la aventura de tener nueve profesores distintos todos ellos y de formación y preocupaciones diferentes. Este paso brusco y desintegrador merece una mayor consideración.

...

Pedagógicamente, los chicos necesitan un escalón intermedio entre el saber-cultura y el saber-ciencia, excesivamente acotado y sistemático. Y psicológicamente tienen más precisión de alguien que les enseñe una ley y generalice su utilidad en campos diversos científicamente, pero conexiones por factores causales que de recibir un conjunto de leyes abstractas y ordenadas conforme a las necesidades internas de una ciencia. El Bachillerato Elemental necesita primordialmente, educación, sistematización y generalización. La profundización científica y el especialismo no les corresponden y para ello es forzoso reducir el número de sus

⁴⁰⁴ Maillo, Adolfo (1.955). Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*. 30, 7-12.

profesores. " ⁴⁰⁵

Ya en aquellos años se comenzaba a cuestionar la estructuración de los niveles del Sistema Educativo, y el hecho de que a una misma edad, la comprendida por el Bachillerato Elemental, es decir, entre los diez y catorce años, hubiera también otro itinerario formativo, el de la Enseñanza Primaria. Se planteaba el problema de los niveles educativos, constatando la crisis por la que pasaba la estructuración tradicional de los niveles primario, secundario y superior, y que se recogía a través de las manifestaciones siguientes:

" 1ª. *La enseñanza primaria nacional y operativa no basta ya para resolver los problemas del mundo de hoy.*

2ª. *La educación secundaria se está fragmentando en un primer ciclo, de carácter básico y general, y parecido a la enseñanza primaria y en un segundo ciclo diferenciado y que no es sólo propedéutico sino que a veces se superpone con la vida universitaria.*

3ª. *La universidad, en función de la evolución técnica y de los cambios sociales, ve multiplicadas sus responsabilidades en la vida social.* " ⁴⁰⁶

Estos supuestos llevaban a plantear dos alternativas: mantener los niveles de educación tradicionales, procurando que cada uno tuviera su propio contenido con una ligazón racional entre los distintos niveles, evitando la superposición de instituciones y de actividades, o unificación del nivel primario con el ciclo básico de la enseñanza media, para constituir un único ciclo general y obligatorio. A partir de este último planteamiento se proponía que toda la enseñanza posterior debería ser diferenciada, presentando a su vez una doble alternativa: por un lado, el cultivo de la vocación científica, que se traduciría en estudios humanísticos o científicos de tipo medio y, por otro lado, los estudios profesionales, que apuntarían a las profesiones de tipo medio en el nivel secundario. Ya se iba perfilando la necesidad no sólo de unificar los distintos

⁴⁰⁵ García Yagüe, Juan (1.955). Dos fallos del Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*. 31, 99.

⁴⁰⁶ Revista Española de Pedagogía (1.963). El problema de los niveles de educación. *Revista Española de Pedagogía*. 84, 93.

bachilleratos elementales sino que, además, como aspecto relevante se ha de considerar el hecho de plantear con claridad la unificación total del periodo comprendido entre los diez y catorce años, algo que se abordaría definitivamente con la L.G.E.

En esta misma dirección, Adolfo Maillo en aquellos años Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (C.E.D.O.D.E.P.), planteaba el tema de la Escuela Media como una necesidad nacional. Proponía ya abiertamente Maillo, algo que iría tomando cuerpo en estos años, la necesidad de una reforma total del sistema educativo para proporcionarle una dimensión unitaria. El crecimiento del alumnado conllevaría, si no se tomaban medidas, una degradación de la segunda enseñanza:

" Basta leer lo que antecede para advertir el callejón sin salida en que se encuentra la enseñanza secundaria por obstinarse en conservar puntos de partida, objetivos y cuadros mentales de referencia correspondientes a un tiempo que se fue para no volver ...

*La enseñanza media tradicional tenía una significación estrictamente propedéutica o preparatoria del acceso de la enseñanza superior, concebida ésta, no sólo como el coronamiento del edificio cultural, sino también y principalmente como preparación de los grupos selectos que habían de ser los titulares efectivos del poder social. De ahí su carácter parcial, "clasista", en el sentido más estrictamente sociológico del término, y su enfoque selectivo, que conducía a eliminar inexorablemente a todos los candidatos incapaces de acomodarse a los **standars** mentales elaborados por la aristocracia intelectual moldeada en el crisol cultural de las "humanidades".*

*...
Se trataba, en el fondo, casi siempre, de una manera subconsciente de preservar el acceso a la Universidad (considerada como castillo roquero, al par, de la altura y del poder social) a una reducida élite procedente de los grupos sociales que han ejercido un papel preponderante en la dirección económica y política durante los cien años que median entre*

1.850 y 1.950. " ⁴⁰⁷

A partir del análisis de los condicionamientos históricos y sociológicos, Maíllo situaba el problema de la Enseñanza Secundaria en que ésta respondía a una cultura anterior -la del mundo renacentista e ilustrado- y se destinaba a sectores sociales restringidos, siendo ahora invadida por amplias capas sociales animadas por otros ideales, emergentes de una cultura distinta, la del mundo tecnológico de la segunda revolución industrial. El nudo de la cuestión consistía en sustituir la enseñanza de la *selección de algunos* por la de la *promoción de todos*. Estaba dando en la diana del problema. La Enseñanza Secundaria estaba cambiando de destinatarios, obligada por las circunstancias sociales, económicas y políticas y, sin embargo, el discurso pedagógico y estructura de este nivel educativo seguía respondiendo, en lo fundamental, a los viejos moldes:

" ... *Vivimos en la era de las sociedades dinámicas, que imponen odres nuevos para los vinos viejos, es decir, modificaciones profundas de las estructuras tradicionales.*

...
Las capas sociales populares que acceden a los bienes de la cultura posprimaria carecen de tradición intelectual y poseen, en general, y tipo de mentalidad concreta y práctica, en cierto modo opuesta a las abstracciones en que abunda la segunda enseñanza, relativamente fáciles para los niños pertenecientes a las familias de elevado ambiente cultural. No es que aquellas carezcan de inteligencia, sino que tienen un tipo de inteligencia distinto del que la enseñanza media tradicional situaba en el centro de sus estudios." ⁴⁰⁸

En el terreno de las soluciones, se trataba de conseguir una enseñanza media para todos. Esa era, sin duda alguna, la clave del tema. Se proponía ampliar la escolaridad obligatoria desde los doce hasta los catorce o quince años de manera que este nivel secundario, de carácter orientador y no selectivo, llegase a todos. Así, la Enseñanza Primaria no tendría carácter

⁴⁰⁷ Maíllo, Adolfo (1.963). La Escuela Media, necesidad nacional. *Revista de Educación*. 155, 111-112.

⁴⁰⁸ *Ibidem*, 113.

terminal, sino inicial, dejando de ser frecuentada sólo por alumnos de determinadas clases sociales. Para ello habría que dividir la enseñanza media en dos ciclos: uno inferior, que en muchos países estaba relacionados orgánicamente con la enseñanza primaria, dando lugar a una escuela unificada de ocho o nueve años (algo así terminaría siendo la E.G.B.); y otro ciclo superior, que diversificara las enseñanzas secundarias según su carácter humanista, científico, clásico o técnico. El primer ciclo no tendría nada que ver con el Bachillerato Elemental. Y, finalmente, se ocupaba del problema del método:

" El problema más importante y difícil es el del método de enseñanza, que depende de la formación del profesor, y ésta, a su vez, del concepto que se tenga de la escuela media. En general, puede afirmarse que un profesor especializado en una asignatura determinada no puede satisfacer las necesidades de la escuela media inferior, que precisa docentes preparados por grupos de materias, entre otras razones para no perder de vista el carácter de iniciación-orientación de su labor, y en segundo lugar para evitar las enormes dificultades de identificación afectiva del alumno con varios profesores, uno de los problemas más difíciles para el niño que pasa de la enseñanza primaria a la enseñanza media. Por otra parte, el concepto mismo de "asignatura" está en crisis, porque cada día son más numerosas las "interferencias" y "encrucijadas" entre los conocimientos de ciencias antaño estrictamente separadas entre sí.

La formación de este profesorado no es nada fácil, sin duda alguna, porque encontrará no pocas dificultades la versión obligada de la "lección profesoral" al diálogo -verbal y manual- que exige el "método activo", frente a la tradicional presentación "literaria" de las cuestiones." ⁴⁰⁹

Desde estas perspectivas, en estos años, se demandaba, desde personas y sectores próximos a la política educativa oficial, una organización general de la enseñanza, como venimos apreciando, desde el análisis de los planteamientos teóricos acerca de la enseñanza secundaria y, así, Manuel Utande se atrevía ya a plantear una *posible organización de la enseñanza española*

⁴⁰⁹ *Ibidem*, p. 116.

⁴¹⁰. Afirmaba en su artículo que los estudios no formaban ya compartimentos estancos, sino demarcaciones entre las cuales había que prever y favorecer un tránsito recíproco. Por esta razón le parecía aconsejable que al organizar la enseñanza en su conjunto se tendiera a la mayor unificación posible. Respecto a los niveles de la enseñanza, señalaba que:

" El extremo fundamental de la organización docente consiste en la fijación de los diferentes niveles de la enseñanza; en nuestra realidad actual, lo mismo que en otros sistemas docentes, hay unos cuantos niveles de los que es imposible prescindir ... Son estos:

- 1. El del comienzo de la enseñanza obligatoria.*
- 2. El de la diversificación previa al término de aquélla.*
- 3. El del término de la enseñanza obligatoria.*
- 4. El del término de la enseñanza media e ingreso en los estudios superiores.*

Además de éstos, existen dos de los que conviene hacer mención:

3 bis. El de la diversificación previa al término de la Enseñanza Media.

4 bis. El correspondiente al final del primer ciclo de los estudios universitarios o de los técnicos superiores." ⁴¹¹

El comienzo de la enseñanza obligatoria parecía no plantear discusión, a la edad de seis años. Respecto a la edad del comienzo de la Enseñanza Media, después de analizar todas las disposiciones vigentes al respecto, salvo el proyecto de ley de 1.952 que la fijaba en once años, habían coincidido en la edad de diez años. La duración de estos estudios había oscilado, según los planes, entre seis y siete años. El final del Bachillerato elemental se consideraba como el nivel adecuado para la diversificación. En concreto, la propuesta que hacía M. Utande era la siguiente:

- "*
- 1. Comienzo de la enseñanza obligatoria a los seis años.*
 - 2. Diversificación a los diez años, comenzando a esta*

⁴¹⁰ Utande, Manuel (1.959). Una posible organización general de la enseñanza media española. *Revista de Educación*. 101, 53-57.

⁴¹¹ *Ibidem*, pp. 53-54.

edad la enseñanza media.

3. Primer ciclo de la enseñanza media general de cuatro cursos que se terminaría, en consecuencia, a los catorce años de edad.

4. Término de la enseñanza obligatoria a los catorce años, coincidente con el nivel final del primer ciclo de la enseñanza media general.

5. Comienzo de una pluralidad de estudios a este mismo nivel.

6. Enseñanza media de siete cursos de duración total, concluyendo a los diecisiete años (sin perjuicio de que el Bachillerato como tal termine un año antes), nivel de comienzo de los estudios superiores." ⁴¹²

Si analizamos con cierto detenimiento esta propuesta, era más conservadora de lo que inicialmente pudiera pensarse, ya que problemas básicos que tenía la estructura de nuestro sistema educativo, quedaban sin resolver y se mantenía, en sus líneas básicas, el *statu quo* existente por entonces. Según dicha propuesta, seguía habiendo una separación al llegar a los diez años entre los que continuaban sus estudios primarios y los que pasaban al Bachillerato; no se entraba a detallar la estructura del segundo ciclo del bachillerato, y todo apuntaba al mantenimiento del existente. Respecto a las variedades de estudios medios, parece que se mantenían: Bachillerato general, laboral, Magisterio, Comercio, Estudios técnicos de grado medio. Quizá lo que conviene resaltar es el intento programático de relacionar más unos niveles con otros, pero que en la práctica se ve poco factible. Desde luego, se quedaba corto, si nos atenemos a otras propuestas que en esta época se estaban haciendo y que hemos analizado en apartados anteriores.

Cuando se aprobó la Ley de Extensión de la Enseñanza Media, aún reconociendo las necesidades del sistema económico y productivo, se realizaron algunas matizaciones que representaban, a nuestro modo de ver, cierto rechazo a la universalización del Bachillerato:

⁴¹² *Ibidem*, p. 57.

" *Así, nadie puede negar en nuestros días que el carácter progresivamente tecnificado de la producción exige una ampliación de la instrucción básica del ciudadano, que no puede ya limitarse a lo que hasta ahora se ha enseñado en la escuela primaria ...*

Sin embargo, concluir de aquí que la Enseñanza media - concebida como Bachillerato- debe extenderse a la totalidad de los ciudadanos, constituye ese sofisma que los lógicos definen "tomar la especie por el género". Porque, como se sabe, el Bachillerato no es la Enseñanza Media, sino una de las enseñanzas medias, junto a otras enseñanzas igualmente medias (peritajes, magisterio, etc.). Precisando, es la clase de Enseñanza Media que deben cursar aquellos alumnos que encaminan su vida hacia los estudios superiores, principalmente a los universitarios ...

... Entiendo que la confusión Bachillerato y Enseñanza Media general es causa de males muy graves que estamos empezando a padecer y cuyas consecuencias son difíciles de prever. Ante todo, ese descenso de nivel en los estudios de Bachillerato, cuya realización en todos los centros de nuestro país va siendo cada vez más ramplón, multitudinario y precipitado, esto es, lo contrario de cuanto sería deseable en la preparación del futuro universitario ... el Bachillerato no puede ser general y multitudinario, ni indiferenciado respecto a la futura dedicación del alumno, puesto que se orienta precisamente a la dedicación universitaria." ⁴¹³

En síntesis, la tesis de este Catedrático de Instituto era que el Bachillerato general no podía ni debía universalizarse, su misión seguía siendo la preparar a los futuros universitarios. Lo que si admitía eran diversas enseñanzas medias, estudios adaptados a la futura dedicación del alumno, es decir, unas enseñanzas medias selectivas.

Como podemos observar, las posturas teóricas respecto a la Enseñanza Media o Enseñanzas Medias, según interpretaciones de los autores analizados variaba, desde los que

⁴¹³ Gamba Ciudad, Rafael (Catedrático de E.M.) (1.964). El Plan de Extensión de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*. 164, 106.

mostraban un apoyo y aceptación incondicionales, a los que desde posturas discrepantes, seguían defendiendo que el Bachillerato únicamente debía servir a los futuros universitarios y, por tanto, no debía llegar a todos. Estos planteamientos, se aproximaban bastante, a concepciones que podríamos considerar de política educativa, más que de contenido pedagógico. No obstante, en estos años, se fue tomando nuevamente postura para analizar la problemática educativa de la Enseñanza Secundaria. La aparición de nuevas revistas en el ámbito de la Educación, en general, como ya veíamos y, de la Enseñanza Media, en particular, harían que los temas y preocupaciones pedagógicos salieran de nuevo a la luz, sin llegar a tener, quizá, la intensidad que habían alcanzado en el periodo de la Restauración. Hay en las publicaciones, que se realizaron al respecto, una apreciación bastante común al considerar este nivel educativo como el más problemático de todos los que conformaban el Sistema Educativo.

II.3.3.1.2.- Los problemas de la Enseñanza Secundaria.

En la etapa que ahora estudiamos, se plantearon problemas respecto a la Enseñanza Secundaria que, en muchos casos, no eran sino el retorno a viejas cuestiones de etapas pasadas y sugieron, además, otros que antes no se habían planteado, dado que las circunstancias socio-económicas, sobre todo, estaban cambiando. En un intento de sistematizar la problemática respecto a este nivel educativo, Víctor García Hoz, presentaba el siguiente cuadro:

" Cuestiones fundamentales:

- . *Concepto, fines y trascendencia de la Enseñanza Media.*
- . *El Escolar.*
- . *El Profesor.*

Cuestiones de Didáctica:

- . *Contenido didáctico de la Enseñanza Media.*
- . *El método de enseñanza. Teoría y práctica de la enseñanza de las asignaturas.*
- . *Escollos especiales: Las Matemáticas y las Lenguas Clásicas y Modernas.*
- . *Coordinación entre las distintas enseñanzas.*
- . *Instrumentos didácticos: el libro.*

Cuestiones de orientación:

- . *La orientación y formación personales.*
- . *La orientación escolar.*
- . *La orientación profesional.*
- . *La dirección espiritual.*
- Cuestiones de organización y administración***
- . *Programas.*
- . *Horarios.*
- . *Exámenes.*
- . *Planes de Estudio.*
- . *Relación con los otros niveles de enseñanza.*
- . *Ordenación jurídica de los Centros.*
- . *La Inspección.* " ⁴¹⁴

Se trataba, como podemos, de un intento de sistematización de la Enseñanza Secundaria, del mismo modo que este pedagogo trataba en aquellos años de hacer con la Pedagogía en general. Algunos aspectos que interesaron aquellos años, si tenemos en cuenta la publicado, hacían referencia a la naturaleza y fines de este nivel educativo.

II.3.3.1.2.1.- Naturaleza y fines de la Enseñanza Secundaria.

La naturaleza de la Enseñanza Secundaria, como no podía ser de otro modo, se situaba en el marco histórico que permitía comprenderla en su situación del momento:

" Sin duda ninguna, la Enseñanza Media se halla hoy en una situación de tránsito, en una peculiar época de crisis semejante a la que atravesó la Enseñanza Primaria en el siglo XVII y que pudiera expresarse como crisis de universalización. Antes del siglo XVII la Enseñanza Primaria como cualquier tipo de Enseñanza, era para una minoría, la de aquellos que aspiraban a clérigos o letrados; ...

De la Enseñanza Media podemos decir algo semejante ...

La Enseñanza Media tiene una larga tradición; pero hasta los comienzos de este siglo no tenía otro sentido que proporcionar la base cultural suficiente para iniciar los estudios universitarios; incluso el mismo título de Bachiller fue originariamente otorgado

⁴¹⁴ García Hoz, Víctor (1.956). Problemática de la Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 274.

dentro de la Universidad y aún hoy sigue siendo título universitario en muchos países. En el siglo XIX se modificaron profundamente las condiciones sociales; dentro de esta mutación social pueden mencionarse dos fenómenos extraordinarios:

*. La irrupción de la técnica en el mundo del trabajo, y
. la incorporación de los estratos populares al gobierno de los pueblos;*

uno y otro fenómeno exigen la extensión de la cultura postprimaria a círculos cada vez más extensos.

De un camino que lleva a la Universidad ha pasado a ser una encrucijada de la que parten vías que muchas veces no se sabe a donde llegan. " ⁴¹⁵

Se percibía ya con bastante nitidez que, la Enseñanza Secundaria únicamente como nivel preparatorio de los estudios superiores y *elistista* como lo era en tiempos precedentes, había de dejar paso a otras dimensiones, y se acertaba con las claves de ese cambio: la industrialización y la democratización de las sociedades, en cuanto que la Educación, con el nacimiento de las sociedades burguesas, se había ido configurando como un derecho de los ciudadanos. Por lo tanto, se apreciaba la necesidad de un cambio en la naturaleza de la Enseñanza Secundaria. Bien es verdad que, ya desde el siglo XIX, en otros países más avanzados que el nuestro, se había ido abriendo paso la idea de una Enseñanza Secundaria que, además de ser preparatoria para los estudios superiores, proporcionara una formación cultural amplia a las personas que la cursaran y que, entre su cometidos, acogiera también el referido a las consecuencias de la industrialización, es decir, los aspectos técnicos necesarios para determinados trabajos y ocupaciones. La dimensión formativa trataba de resaltarse:

"

...

c) Desde un punto de vista puramente teórico, cabe afirmar que, entre las dos finalidades esencialmente prescritas por la Ley de Enseñanza Media, la primordial estriba en lo que la misma Ley denomina la "formación humana de los jóvenes". El Bachillerato no es un simple puente para transitar a los estudios superiores ... la misma Enseñanza Media constituye de

⁴¹⁵ Bordón (1.956). La situación de la Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 264.

*suyo una unidad dotada de sentido, una estructura que posee un fin propio y que también tiene su metodología y problemática especiales. La formación de conjunto que el Bachillerato proporciona al alumno es algo que puede apetecerse por sí mismo y no como una simple preparación para el ingreso en los estudios superiores. Lo que se llama cultura general puede tener su realidad docente en ese ciclo docente que constituye el Bachillerato."*⁴¹⁶

Dado que la Ley de Ordenación de Enseñanza Media apostaba por una dimensión formativa, sobre todo, en el Bachillerato Elemental y que se consideraba incompleta la enseñanza cursada en el nivel primario, necesariamente, este aspecto educativo había que encomendárselo al nivel secundario. En este sentido se manifestaba, Arsenio Pacios:

"

...

Con el inconveniente de su falta de universalidad, puesto que es patrimonio de minorías, la Enseñanza Media corona el esfuerzo de la Enseñanza Primaria. En ella, por una parte, se completa la formación. El joven se cultiva hasta llegar al pleno despliegue de sus posibilidades en cuanto a sus posibilidades cognitivas y morales.

...

... el bagaje con que el bachiller termina su periodo de Enseñanza Media debe ser suficiente para que pueda desempeñar perfectamente en la Sociedad su papel de persona humana ... Su instrucción es suficiente para permitirle resolver los problemas que habitualmente le plantea la existencia y ejercer un juicio recto sobre las situaciones morales corrientes ...

Para algunos, lo que persigue esencial y primordialmente es preparar a los candidatos de la Enseñanza Superior. Para otros, su fin es instruir a los alumnos con vistas a una profesión determinada en algunos casos, indeterminada en otros. Los hay que pretenden que su finalidad es situar ventajosamente a determinados individuos, dotándolos de una cultura y una instrucción que les sirvan de eficaces armas en la lucha por la vida. Por fin, para otros, de lo que se trata es de formar al hombre completa y armónicamente, para que resplandezca en él

⁴¹⁶ Lapiedra, Luis (1.956). Sobre la naturaleza y fines de la Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 278.

*toda la perfección de que es capaz en cuanto hombre."*⁴¹⁷

Se perfilaban así, las distintas finalidades de la Enseñanza Media. El autor citado consideraba que la primera solución se encontraba ya totalmente anticuada dado que se trataba de una instrucción de minorías que aspiraban, casi sin excepción, a coronar su formación humanística con una carrera profesional especializada. Respecto a la segunda finalidad, se le daba cumplida respuesta desde la Enseñanza Media y Profesional, es decir, desde el Bachillerato Laboral. La tercera no justificaba las preocupaciones del Estado por ser de tipo utilitario e individualista. Finalmente, Pacios apostaba por la cuarta de las finalidades, es decir, aquella Enseñanza Secundaria cuyo fin esencial era *procurar el total despliegue y desarrollo de las posibilidades de perfección que radicaban en el hombre en cuanto tal*. Claramente se apostaba por una dimensión eminentemente formativa, una formación integral y armónica de todo el hombre. Por ello, debería ponerse al alcance de todos, había que universalizarla.

Desde esta dimensión que se atribuía a la Enseñanza Secundaria, el fin principal sería la *formación humana de los jóvenes* relegando a secundario y accesorio el de la preparación para los estudios superiores:

*" Efectivamente, si adoptamos el segundo como principal, nos veremos forzados a negar la universalidad de la enseñanza media. Tanto el fin principal como el accesorio son legítimos ... Sin embargo, la Enseñanza Media en España no surte los efectos previstos teóricamente. De hecho sólo una minoría de españoles se beneficia de ella. Nuestros Centros de Enseñanza Media se nutren principalmente de la clase media y alta."*⁴¹⁸

Y desde esta perspectiva teórica se planteaban los objetivos que este nivel educativo había de tener si, sobre todo, su finalidad era *formar humanamente a las personas*:

⁴¹⁷ Pacios, Arsenio (1.954). Actuación de Profesor de Enseñanza Media (de Instituto). *Bordón*. 41, 51-53.

⁴¹⁸ Pacios, Arsenio (1.956). Trascendencia social de la Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*. 1, 42.

- "
- 1.- *Formación intelectual ...*
 - 2.- *Formación moral que capacite para el ejercicio de la libertad, de la responsabilidad en la vida individual y social.*
 - 3.- *Desarrollo de la conciencia social y espíritu de solidaridad nacional e internacional.*
 - 4.- *Orientación escolar y profesional ...*
 - 5.- *Desarrollo de la sensibilidad estética y cultural ...*
 - 6.- *Formación física y orientación deportiva ...*
 - 7.- *Formación de la conciencia y hábitos de la vida religiosa y moral sobre la base del estudio razonado de la Religión.* " ⁴¹⁹

Se relacionaban la naturaleza, los fines y objetivos de la Enseñanza Secundaria con la necesidad de su extensión y universalización, al menos en el grado elemental, dada su trascendencia social y económica que en estos años ya no se discutía. Por eso se hablaba ya de que la transformación de la Enseñanza Secundaria era debida, sobre todo, a una crisis de crecimiento:

" ...
... *La educación secundaria se ha ido convirtiendo en placa giratoria de toda la enseñanza.*

Es curioso que mientras los distintos grados de la enseñanza se organizan de arriba abajo, siendo la Universidad una institución medieval, el Colegio para la juventud una creación de la Contrarreforma y la escuela primaria de la Revolución Francesa, la tendencia al crecimiento procede a la inversa, de abajo arriba. El primer estirón lo dio la escuela (que a lo largo del siglo XIX se va convirtiendo en general y obligatoria). Ahora le ha tocado el turno a las enseñanzas medias.

...
Los motivos de este crecimiento son claros, el desarrollo económico exige mayor tiempo de escolaridad por razones técnicas (una industria perfeccionada necesita gentes más preparadas) y por razones sociales, pues al elevarse el nivel de vida hay menos urgencia de que los jóvenes se incorporen al trabajo ... La productividad requiere menos trabajo y si más

⁴¹⁹ Revista Española de Pedagogía (1.963). La Educación de Segundo Grado. Revista Española de Pedagogía. 84, 43-44.

eficiencia. Finalmente, el impulso igualitario aspira, como es lógico, a alcanzar niveles cada vez más completos.

...

*No sirve, por lo tanto, la antigua Enseñanza media, hecha para preparar una élite de aristócratas y letrados llamados a dirigir una sociedad agraria. Si una nación depende para su vida de su agricultura, su industria, su investigación técnica, pero educa a la mayor parte de sus jóvenes para ser funcionarios, abogados y poetas, el desequilibrio es inevitable."*⁴²⁰

Desarrollo económico y social planteaban ya claramente la necesidad de una extensión de la Enseñanza Secundaria lo que alteraba su finalidad tradicional de ser únicamente preparatoria para los estudios superiores.

Ya a finales de los años que comprenden nuestro periodo de estudio, corroborado también por la política educativa que se estaba tratando de implantar, que recogía estos planteamientos y necesidades, se constataba a nivel teórico, toda esta problemática:

" La enseñanza media debe salvar la tensión entre dos preponderancias:

*. la preferencia formativa que debe tener el primer nivel
. y, la preferencia informativa o intelectual que se le atribuye a la Universidad.*

Unas veces la Enseñanza Media se ha visto a sí misma (Giner) como una Universidad en pequeño. Otras, parece que va a acercarse tanto a las exigencias del primer nivel que llega a poner en peligro la calidad de la enseñanza.

Estamos en el corazón del problema: éste es el desafío que la coyuntura presente lanza a la Enseñanza Media. Que la exigencia científica de sus contenidos (...) se ordene eficazmente a salvar en el hombre lo más humano del hombre, aquel modo de ser moralmente responsable y socialmente útil ...

...

La enseñanza del segundo nivel cualquiera que sea su

⁴²⁰ Fraga Iribarne, Manuel (1.961). La familia ante la transformación de las Enseñanzas Medias. *Revista de Educación*. 139, 58.

*modalidad, tiene que asumir con decisión el papel ordenador de la información dispersiva. A ella le corresponde, en su esencial cometido de enseñar, a expresarse formalmente, la información rigurosa y sistemática, propia del saber científico."*⁴²¹

En estos años, que comprenden la segunda etapa de la España *Franquista*, comprobamos como se apostó, con cierta aparente timidez, por una Enseñanza Secundaria en la que los aspectos formativos predominasen sobre los propedéuticos. Sin embargo, estas pretensiones teóricas no tuvieron una plasmación en la realidad, dado que el Bachillerato, tanto por sus planes de estudio, como por el contenido de las diversas asignaturas, junto con la metodología seguida, en la que el protagonismo en el aula le seguía correspondiendo a los contenidos y al profesor, seguía siendo un nivel, tanto en su primer ciclo como en el segundo, simplemente preparatorio para el siguiente, y en el que se seguían descuidando todos los aspectos que no estuvieran referidos a los contenidos académicos.

II.3.3.1.2.2.- La visión de los problemas de la Enseñanza Secundaria.

Enlazando con la naturaleza y fines de la Enseñanza Secundaria, para Jacques Bousquets el problema de conjunto era si ¿cultura general o preparación profesional? Mientras la Enseñanza Primaria y la Superior tenían unos límites y tareas precisos, el ámbito de la Enseñanza Secundaria era más bien ambiguo:

" La tarea de la enseñanza primaria es clara: dar a todos los niños de seis a once años una cultura general en el más amplio sentido. No se trata todavía de preparar al niño para un oficio, sino enseñarle el manejo de los grandes instrumentos de relación (leer, escribir, contar) ...

La tarea de la enseñanza superior es también muy clara: preparar una élite para los puestos de dirección de la ciudad en todos los aspectos: espiritual, administrativo, económico, técnico y científico. Esta enseñanza es siempre muy especializada, y por

⁴²¹ Galino, M^a. Angeles (1.969). La calidad de la enseñanza. *Revista de Educación*. 204, 46.

muy elevada que sea, se encuentra dirigida la mayoría de las veces hacia la preparación de una carrera.

Entre las dos, la enseñanza secundaria es una cosa indecisa. Su definición misma está en juego. ¿Llamaremos secundaria a toda la enseñanza dada después de la primaria y antes de la superior, es decir, la enseñanza de niños de once a quince años? ¿O reservaremos el nombre de secundaria para la única enseñanza tradicional greco-latina (...) de los liceos clásicos, excluyendo de la secundaria los diversos cursos complementarios, las escuelas técnicas y las profesionales? ¿Debe la enseñanza secundaria preparar directamente al alumno para un oficio o se debe contentar con formar los espíritus con arreglo a disciplinas del pensamiento justo? ¿Debe ser la misma para todos o debe admitir varios sectores, con arreglo a las capacidades intelectuales, vocaciones, posibilidades locales o al estado social de la familia? " ⁴²²

La Enseñanza Secundaria, por la situación que ocupaba y por su misma denominación, planteaba para los teóricos de este periodo problemas a resolver. Al pasar de ser una enseñanza *elitista y selectiva* a una enseñanza *de masas* se planteaba una estructuración diferente de este nivel educativo. Al mismo tiempo, al incorporar distintos tipos de necesidades formativas: culturales, profesionales y propedéuticas, hacían que tuviera que plantearse su división y diversificación:

" La enseñanza secundaria tipo, tal como la soñamos, comprendería dos ciclos como en la mayor parte de los sistemas que existen actualmente. De estos dos ciclos:

El primero (once a catorce años) tendría una enseñanza común para todos, basada en una educación general del trabajo.

El segundo (catorce a diecisiete años) sería especializado, sus divisiones reflejarían las grandes divisiones de la economía contemporánea (primaria, secundaria, terciaria). " ⁴²³

⁴²² Bousquets, Jacques (1.959). Los problemas de la Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*. 65, 15.

⁴²³ Bousquets, Jacques (1.959). Los problemas de la Enseñanza de Segundo Grado. *Revista Española de Pedagogía*. 68, 273.

El primer ciclo secundario, sin confundirse con el primario, debería ser continuación de éste, basándose fundamentalmente en la enseñanza de la Lengua y de los idiomas, de un modo sistemático. Es decir, se trataría de una enseñanza muy general, necesaria para todos los alumnos. La verdadera enseñanza secundaria, donde materias como el Latín tendrían ya pleno sentido, para Bousquets, sería el segundo ciclo secundario y que, para los alumnos que no fueran a acudir a la Universidad, se convertía así en los últimos estudios que realizaría el alumno. Aquí es donde se iniciaría la especialización:

*" El problema de la especialización es éste:
Pedagógicamente, se trata de especializar lo suficiente,
para permitir profundizar el saber, pero no demasiado, a fin de
no impedir una visión de conjunto.*

*Económicamente, se trata de especializar lo suficiente
para alcanzar el plan práctico, pero no demasiado, a fin de no
plasmear prematuramente el aspecto profesional del adolescente.*

*Actualmente, la especialización en la entrada del segundo
ciclo se hace por materias: unos se especializan en lenguas vivas;
otros, en lenguas muertas; otros, en ciencias y en matemáticas.
Esta especialización es defectuosa, en primer lugar, porque aísla
cada categoría en ciertos modos de pensar y excluye por
completo, tanto para unos como para otros, una visión de
conjunto del mundo, y en segundo lugar, porque es irreal y
mantiene al espíritu dentro de un campo puramente abstracto.*

*La solución consiste en sustituir esta especialización por
materias -que es artificial- por una especialización según grandes
grupos de vocación que se corresponden con los grandes sectores
de la economía contemporánea: sector rural, sector industrial y
sector terciario (comercio, administración, diversiones). "*⁴²⁴

En realidad, la propuesta era bastante original ya que se trataba no tanto de especializaciones como las que se conocían tradicionalmente en el Sistema Educativo: Ciencias, Letras, Técnico, como de una especialización que trataba de conectar el conocimiento con la realidad económica y productiva. Y así, la sección rural, estaría orientada más especialmente

⁴²⁴ *Ibidem*, pp. 280-281.

hacia las ciencias de la naturaleza (zoología, botánica, biología, geología); la sección industrial estaría más especialmente orientada hacia las ciencias físicas (física, química, matemáticas); y la sección terciaria hacia las ciencias de la sociedad (lenguas, historia, geografía, economía, derecho). Según este planteamiento, cada sección exigiría, por su finalidad práctica, un conjunto orgánico de conocimientos variados; daría una visión de conjunto al mismo tiempo que se realizaría la especialización. Sería algo que se asemejara a la vida y no a un libro.

Y para el desarrollo de estos planes, proponía Bousquets que metodológicamente se actuara de manera inversa a como se venía haciendo, es decir, partir de lo concreto para llegar a lo abstracto, de los hechos a los principios y no al revés:

" La enseñanza secundaria actual tiene la tendencia de proponer al principio los conocimientos más abstractos (geometría, álgebra), descender a las ciencias experimentales (física, química) y darles a continuación, ocasionalmente, una aplicación. Sugiero que se tome el camino inverso, que consiste en partir de problemas lo más concretos posible, buscar las soluciones técnicas de los mismos, y después estudiar, con este fin, lo que haga falta de ciencia para llegar a las soluciones y no abordar una sistematización científica más que sobre la base de un número suficiente de problemas concretos y vividos. " ⁴²⁵

Con unos planteamientos didácticos así realizados manifestaba Bousquets que el alumno que no continuara sus estudios más allá del Bachillerato poseería una cultura general aplicable a su profesión futura; pero incluso el alumno que continuara sus estudios en la Universidad o en alguna escuela superior habría adquirido una base mucho más sólida que los conocimientos *en el aire*, facilitados con demasiada frecuencia por la enseñanza secundaria de hoy.

Los problemas, para este autor que hemos analizado, eran los siguientes: la naturaleza y denominación de la enseñanza secundaria, su estructura, su conexión con los otros niveles del

⁴²⁵ *Ibidem*, p. 282.

sistema y su enfoque cultural y práctico, conectado con la vida económica y productiva, así como cambiar los planteamientos metodológicos, para ir no de lo abstracto a lo concreto, sino al revés.

Otro problema que seguía percibiéndose en la Enseñanza Secundaria, era su sobrecargado intelectualismo, también denunciado por Bousquets. Quintana Cabanas, lo consideraba el problema capital, al pesar sobre este nivel educativo una tendencia *herbartiana*, es decir, un protagonismo casi exclusivo de la instrucción, respecto a la formación:

" ... Pero mientras en Europa se reaccionó a tiempo contra esta errónea concepción pedagógica por medio -principalmente- del activismo y nuestra misma Enseñanza Primaria se ha incorporado y beneficiado mucho de estos movimientos pedagógicos, la Secundaria ha permanecido más cerrada a ellos en su apego a la ciencia teórica y exhaustiva y al ideal del saber enciclopédico ...

Da todo ello la impresión de que pretende hacerse de los niños unos pequeños sabios, y ello con rapidez asombrosa; como si aprender algo nuevo fuera tan fácil ... para una mente infantil.

... La materia de estudio es vista sólo de un modo superficial; la enseñanza del profesor resulta somera, rápida, verbalista, y el aprendizaje del alumno - si llega a tener lugar - se reduce al simple memorismo, lleno de ideas semicomprendidas, desarticuladas y ligeramente retenidas, como con alfileres ...

*Por querer demasiado, no se ha conseguido apenas nada, por querer hacerlo todo, apenas si se obtiene algo. "*⁴²⁶

Intelectualismo, verbalismo y memorismo, eran las principales críticas que planteaba Quintana en los estudios de Enseñanza Secundaria.

Hay una gran coincidencia, entre los que se preocuparon por analizar la problemática de la Enseñanza Secundaria, al considerar este nivel educativo, como el verdaderamente

⁴²⁶ Quintana Cabanas, José María (1.959). Algunos aspectos de nuestro Bachillerato vistos por un pedagogo " en activo". *Revista Calasancia*. 19, 359.

problemático y, por ello, gran parte de los artículos que encontramos tienen que ver con el término *problemas*.

Como problema específico, ya se había planteado en épocas anteriores, la necesidad de coordinar la Enseñanza Primaria con la Secundaria. De hecho, esta falta de coordinación se vivió como un particular problema hasta que en 1.970, la Ley General, como sabemos, integró en la E.G.B., la antigua enseñanza primaria y el bachillerato elemental.

II.3.3.1.3.- La Coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria.

Al existir, durante todo el periodo que estudiamos, la posibilidad de que los alumnos al llegar a los diez años, pudiesen continuar en la enseñanza primaria o bien ingresar en la Enseñanza Media, planteaba el siguiente problema: ¿cómo es que alumnos de la misma edad y, por lo tanto, de características psicológicas y físicas parecidas, siguieran planes, métodos, etc., totalmente distintos? Parece como si los alumnos en función del tipo de estudios que siguiesen, tuvieran unas posibilidades y capacidades diferentes. Por otro lado, existía una desconexión prácticamente total entre la enseñanza primaria y la secundaria, de tal modo que, un alumno podría iniciar los estudios de bachillerato sin haber asistido a un Centro de Enseñanza Primaria. Se venía planteando, como ya hemos visto, la necesidad de que la Enseñanza Secundaria fuera continuación de la Primaria y que, incluso el primer ciclo de secundaria -el bachillerato elemental- fuera más parecido en sus métodos y enfoques a la primaria que a la secundaria. Desde la perspectiva de los alumnos se planteaba, por ello, una *comunidad de problemas didácticos entre ambas enseñanzas*:

" En la docencia todo ha de supeditarse en provecho de alumno.

La determinación de un plan didáctico requiere la previa consideración y estudio de una serie de factores que pueden reducirse a los siguientes: a) a quién se va a enseñar; b) qué es lo que se va a enseñar y c) cuáles son los medios más aptos, para provocar ese saber o cómo.

Intencionalmente desatendemos en este lugar la finalidad

*de la enseñanza que en muchos casos condicionará los apartados b) y c), como, por ejemplo, en el aprendizaje de técnicas muy especiales y concretas, pero que refiriéndonos a la enseñanza primaria y secundaria, por su carácter de generalidad cultural no pretende sino el desarrollo de la inteligencia hasta un grado que permita al muchacho trabajar con provecho en cualquier campo cultural o científico."*⁴²⁷

Era una aproximación a la idea de que los elementos del proceso educativo son idénticos en uno y otro nivel, y mucho más en el periodo comprendido entre los diez y catorce años. Variaría, en algunos casos, la forma de organizarlos, pero los elementos eran los mismos. En parecidos términos se expresaba Adolfo Maíllo:

" a) El problema de la continuidad entre la enseñanza primaria y la media es un asunto de gran interés. Se trata de una continuidad triple: de los alumnos, de los asuntos a estudiar, de los métodos didácticos.

1. El niño a los diez años es incapaz de estudio personal ... por lo general hasta los doce años se impone el estudio dirigido ... lo que exige enseñar estudiar al niño.

2. La individualización de la enseñanza es inexcusable en cualquier grado docente, pero mucho más cuando se trata de niños cuya personalidad en formación padece traumas ...

*3. No basta explicar la lección y obligar al niño a que la estudie ... mucho más importa interesarle."*⁴²⁸

Se cuestionaba indirectamente la metodología seguida en el Bachillerato Elemental, poco acorde con las características psicológicas de los niños a esa edad y, como consecuencia, se deducía la necesidad de una coordinación entre los niveles primario y secundario. También se ocupaba de este problema Arsenio Pacios, al señalar la coincidencia temporal entre el Bachillerato y los últimos grados de la Enseñanza Primaria, ya que además de los años coincidían también,

⁴²⁷ Artigas, Luis (1.954). Comunidad de problemas didácticos entre las Enseñanzas Primaria y Media. *Revista de Educación*. 24, 9.

⁴²⁸ Maíllo, Adolfo (1.955). *Op. cit.*, pp.9-10.

para él, los fines de ambas enseñanzas si se estaba de acuerdo en que ambas se ordenasen al desenvolvimiento al máximo de todas las capacidades generales humanas y a la adquisición de los conocimientos instrumentales básicos necesarios para llevar una vida a tono con las exigencias de una sociedad moderna. Proponía como posibles soluciones:

" a) Hay que contar con que la crisis se producirá tarde o temprano en todos aquellos que pasen de la enseñanza primaria a la media. Retrasar su aparición no es resolver el problema sino aplazarlo.

b) Hay que preparar ya a los alumnos para superar esta crisis desde la enseñanza primaria, anticipándoles en lo posible los necesarios conocimientos sobre la modalidad de esta enseñanza, a fin de que no les resulte después algo enteramente desconocido.

c) Muy especialmente hay que preparar de un modo específico, didáctica y pedagógicamente, a los profesores que se hagan cargo de los primeros cursos de la enseñanza media.

d) Ello no quiere decir que no necesiten un profundo conocimiento de la materia que tienen que enseñar. Todo lo contrario, su mucho conocimiento puede proporcionarles preciosos recursos en su tarea de transmitir el saber a sus tiernos discípulos.

e) Sin embargo, siempre sería aconsejable que en el primer curso actuaran el menor número posible de catedráticos y que el número de asignaturas se redujera también al mínimo. Quizá bastaran tres profesores ... " ⁴²⁹

En este caso, se defendía el espacio de la Enseñanza Media, y lo que se proponía era una adaptación, en función de los alumnos, en el primer curso de bachillerato reduciendo el número de profesores y asignaturas. Merece cierta atención la preocupación por la formación didáctica del profesorado pero dejando claro que en ningún caso sustituiría a la específica.

Finalmente, de este problema de la coordinación de la Enseñanza Primaria y Secundaria

⁴²⁹ Pacios, A. (1.959). Coordinación de la Enseñanza Primaria con las Enseñanzas Medias. *Revista de Enseñanza Media*. 40-41, 624-625.

se ocupó también el inspector de Enseñanza Primaria, José Plata:

" Desde hace algunos años y con intensidad creciente se está dejando sentir una falta de conexión entre la Escuela Primaria y la Enseñanza Media, concretamente con los estudios del Bachillerato, sin que hasta el presente se haya encontrado el anhelado ajuste pese a las más diversas intervenciones.

*...
El hecho general (...), es que el niño, a los diez años de edad, pasa de la Escuela Primaria al Bachillerato en un salto brusco, de una violencia tal que rompe por completo toda continuidad educativa e instructiva, porque en nada se parece una escuela a la otra ... "*⁴³⁰

En este artículo se analizaban las diferentes finalidades de estos dos niveles ya que, mientras la finalidad de la enseñanza primaria se centraba en la preparación del hombre como ser humano para el mejor cumplimiento de sus fines individuales y sociales, la del Bachillerato se presentaba menos precisa, de un lado, una formación humanística general y una cultura de grado superior a la de la escuela primaria para quien aspirara a determinadas profesiones de relieve social y, de otro, suministrarle ciertos conocimientos que puedan servir de base al bachiller para el seguimiento de estudios universitarios.

La solución que proponía era retrasar dos años la entrada en el Bachillerato, descargando los primeros cursos de éste, de aquellos contenidos que se considerasen menos indispensables al hombre moderno. También proponía el cambio de la metodología que se utilizaba en el Bachillerato para aproximarse más a otra más acorde con las características de los niños a esta edad y, finalmente, dejar más tiempo libre para sus relaciones humanas.

En realidad, había cierta coincidencia al reconocer que se producía un salto brusco al acceder al Bachillerato, que la edad era temprana, que los métodos era inadecuados, que la carga

⁴³⁰ Plata Gutiérrez, José (1.961). Enlace entre la Escuela Primaria y el Bachillerato. *Revista de Educación*. 135, 1.

era excesiva, pero no había coincidencia en las soluciones que se propusieron ya que, mientras quienes procedían del campo de la Pedagogía, trataban de que la Enseñanza Secundaria en estos primeros años se aproximara más a la primaria y tuviera un mayor contenido formativo, los que procedían de la Enseñanza Secundaria, veían las cosas de otro modo, y no les parecía conveniente rebajar ni los contenidos, ni un cambio de metodología y, por supuesto, no debía reducirse el Bachillerato, ni siquiera retrasar la edad.

Vemos como existió poca abundancia y escasas aportaciones originales en torno a este nivel educativo y como, en toda la etapa, fueron algo a remolque de la política educativa que fue la que inspiró propuestas y planteamientos, en general. Se apostaba por una enseñanza secundaria de carácter formativo, pero más tímida que en otros periodos; por la defensa de una extensión de la enseñanza secundaria que, por otra parte, la propia realidad estaba imponiendo; y por el mantenimiento de las esencias del Bachillerato tradicional. Estos eran, a mi modo de ver, los principales rasgos de esta etapa en el plano de las teorías y de las realizaciones.

Otro ámbito en el que se produjeron ciertas manifestaciones teóricas en estos años fue a través de los Congresos Pedagógicos y de las reuniones de algunos Organismos Internacionales que analizamos a continuación.

II.3.3.2.- Los Congresos Pedagógicos y las Reuniones de Organismos Internacionales.

Ya en otro apartado de este trabajo hemos visto cómo en los últimos años del siglo XIX tuvieron, en el ámbito de la Educación, importante relevancia los Congresos Pedagógicos, tanto nacionales como internacionales. Estos Congresos, prácticamente, se perdieron en el primer cuarto del siglo XX y fue, después de la Primera Guerra Mundial, cuando empezó a surgir de nuevo el propósito de reunir a representantes de diversos países para tratar temas de educación. Así surgió la Oficina Internacional de Educación, organismo encargado de convocar las sucesivas Conferencias Internacionales de Instrucción Pública. En España, sucedió algo parecido ya que,

salvo algún Congreso Pedagógico celebrado a principios del siglo XX, no encontraremos hasta 1.949, la celebración de un Congreso, en esta ocasión, de carácter internacional. A partir de la constitución de la Sociedad Española de Pedagogía en 1.949, se retomó de nuevo la idea de convocar congresos pedagógicos cada cuatro años, algo que ha continuado hasta nuestros días. También, organismos internacionales, como la O.C.D.E., muy activo en los años sesenta y siguientes, realizaron sus aportaciones en el campo de la Educación. Por ello, vamos a realizar un breve análisis para ver cuáles eran las consideraciones que sobre los temas relacionados con la Enseñanza Secundaria, preocuparon en estos ámbitos.

II.3.3.2.1.- Las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública.

Desde principios del siglo XX se venía proponiendo explícitamente la creación de un organismo que agrupara a los distintos países interesados en el desarrollo de la Instrucción Pública. A instancias del Gobierno de Estados Unidos, Holanda convocó una Conferencia Intergubernamental de Instrucción Pública para celebrarse en septiembre de 1.914, a la que confirmaron su asistencia dieciseis naciones. El comienzo de la Primera Guerra Mundial en agosto de ese año dio al traste con el intento. Al finalizar la Guerra Europea y al amparo de la Sociedad de Naciones se intentaron diversas fórmulas que no cuajaron. Hasta que, finalmente, un grupo de personas y asociaciones privadas determinaron en 1.925 la creación de una Oficina Internacional de Educación que funcionó con estatutos provisionales hasta 1.929, año en que se aprobaron los definitivos. En principio, se sumaron seis Gobiernos, miembros fundadores entre los que figuraba España y se escogió como sede la ciudad de Ginebra, por el conocido neutralismo de Suiza. La Oficina publicaba un Boletín trimestral y publicaciones en torno a los problemas de la instrucción pública. A finales de los años treinta, figuraba como director de la Oficina, Jean Piaget y como director adjunto, el español Pedro Roselló, y formaban parte como países miembros: Alemania, Argentina, Bélgica, Colombia, Egipto, Ecuador, España, Francia, Hungría, Irán, Italia, Polonia, Portugal, Rumania y Suiza, países que formaban parte del Consejo y de la Comisión Ejecutiva:

" Estas Conferencias Internacionales han cuajado tan bien porque efectivamente responden a una necesidad sentida generalmente: la de poner en común las experiencias de todos en materia de educación ...

*Véanse las cuestiones que han estado al orden del día en estos últimos años: organización interna de los Ministerios de Educación; prolongación de la escolaridad obligatoria; participación de los alumnos en la dirección de los centros de educación (el "self-government"); trabajo por equipos; economías presupuestarias en materia escolar; enseñanza de la Psicología en las Escuelas Normales; situación de la mujer casada en la enseñanza; formación profesional del maestro primario; formación profesional de los profesores secundarios; enseñanza de lenguas vivas; inspección de enseñanza; elaboración, utilización y elección de manuales escolares; enseñanza de las lenguas antiguas; retribución de los maestros primarios; retribución de los maestros secundarios; la enseñanza de la Geografía en las escuelas secundarias; ... etc. "*⁴³¹

La XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la Oficina Internacional de Educación y de la U.N.E.S.C.O., se celebró en Ginebra, para tratar aspectos relativos a la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y a su retribución, y en paralelo se preparaba la Recomendación nº 38 sobre Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria, que analizaremos en la tercera parte de este trabajo. A esta Conferencia asistieron cincuenta y siete países, entre los que se encontraba España, representada por el Sr. Sánchez de Muniaín, Director General de Enseñanza Media. En un apartado relativo a los modos de formación del personal de Enseñanza Secundaria, se recomendaba:

" la unificación de esta preparación, el carácter universitario de ésta, la continuidad de la educación y la conveniencia de lograr el más alto nivel posible; a continuación y bajo la rúbrica "reclutamiento y condiciones de admisión" se recomendó dar facilidades de acceso a los miembros de enseñanza primaria y a los candidatos económicamente débiles y considerar no solamente las aptitudes intelectuales de unos y

⁴³¹ Meseguer, Pedro (1.939). VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. *Razón y Fe*. 502, 267.

otros, sino también su vocación y condiciones pedagógicas.

Otro apartado importante se refirió a los planes de estudios, recomendando hacer en ellos un sitio importante a los psicológicos y pedagógicos, como asimismo a la formación práctica de los profesores (futuros); se proponen las Escuelas de Experimentación anejas a los Centros de Enseñanza y se insistió en la formación práctica de los profesores. " ⁴³²

En estos años que estamos estudiando, la XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en 1.960, se ocupó de los Planes de Estudio de la Enseñanza Secundaria. En esta Conferencia participaron setenta y ocho Estados miembros de la organización presididos por el Ministro de Educación de Marruecos. Entre los *considerandos* que se contemplaban aparecían: la crisis de crecimiento que atravesaba la Enseñanza Secundaria; la extensión de la misma a un número cada vez mayor de personas; que este hecho, en ningún caso, debería producir un nivel más bajo de los estudios y de la cultura; que la Enseñanza Secundaria general no debería limitarse a las esferas intelectual, moral, física y estética, sino que debía preparar también a los adolescentes para la vida y para el trabajo socialmente útil; que el acervo de conocimientos del hombre ha aumentado y no deja de aumentar a un ritmo cada vez más rápido, tanto en el dominio de las Ciencias como en el de las Artes y las Letras; y , finalmente, que el concepto más difundido de enseñanza secundaria general se basa en un justo equilibrio entre la formación humanista y la formación científica.

La importancia de este tema radicaba a juicio de la Conferencia en que más de la mitad de los países trabajaban en aquellos años en la elaboración o revisión de los programas de Enseñanza Secundaria. A la hora de elaborar los planes de estudio se deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- " *a) los diversos fines señalados a ese tipo de enseñanza;*
 b) su estructura, ya sea de carácter uniforme o esté

⁴³² Lozano Irueste, José M^a. (1.954). La XVII Conferencia de Instrucción Pública en Ginebra. *Revista de Educación*. 23, 199-200.

dividida en ciclos o secciones;

c) la importancia relativa que debe concederse a cada asignatura o grupos de asignaturas;

d) el medio en que crecen los niños;

e) la capacidad de asimilación de los alumnos, así como las necesidades y los intereses propios a su edad y sexo." ⁴³³

Se hacía hincapié en que convenía tener presente, al elaborar los planes de estudio, que cada asignatura puede, de diversa manera, contribuir no sólo a enriquecer los conocimientos del alumno, sino también a desarrollar su personalidad y a orientar su comportamiento ante el mundo que le rodeaba. Se apostaba también por estimular la doble tendencia a asignar un lugar más importante en la enseñanza secundaria general al trabajo y a los conocimientos de orden práctico y profesional, y a intensificar la enseñanza de la cultura general en los establecimientos técnicos y profesionales de grado secundario. Se consideraba importante, sin añadir nuevas materias de estudio, que durante la elaboración de los programas se subrayase el papel que podía desempeñar la enseñanza de ciertas disciplinas en la comprensión, la paz, y la amistad entre los pueblos y las razas. Finalmente, se consideraba que los planes de estudio de enseñanza secundaria general deberían ser continuación natural de los de primaria, evitando que la transición fuese demasiado brusca al pasar de enseñanza primaria a secundaria o del primer ciclo de secundaria al segundo.

En cuanto a los principios relativos a la estructura de la Enseñanza Secundaria se señalaba que, donde los estudios secundarios se dividen en dos ciclos, los planes de estudios deberían tener en cuenta los fines de cada uno de ellos; el primer ciclo debería ser de carácter más general constituyendo la continuación lógica y la ampliación de los estudios primarios, mientras que el segundo ofreciese la posibilidad de conceder más importancia a una categoría dada de asignaturas, pudiendo constituir, en cierta medida, una preparación para estudios más avanzados.

⁴³³ La Educación en las Revistas (1.961). Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria General. *Revista de Educación*. 126, 12. También están recogidas las recomendaciones de la XXIII Conferencia en *Revista Calasancia*. 29, 81-92.

Respecto al contenido de los planes de estudio, se señalaba que:

" 15. *Para ser eficaces, los planes de estudio de la enseñanza secundaria general deben ser accesibles a los alumnos de las clases a que estén destinados.*

16. *El contenido del plan de estudios de una asignatura determinada debe responder a los fines particulares de la enseñanza de esa disciplina y a los fines generales del ciclo o de la sección en que es enseñada.*

17. *La determinación de la importancia relativa de cada disciplina constituye un aspecto esencial de la elaboración de los planes de estudios; la distribución de materias debe reexaminarse periódicamente, teniendo en cuenta la evolución de las condiciones sociales y las conclusiones más recientes de la investigación pedagógica.*

18. *Es evidente que, en las diversas secciones de la enseñanza secundaria general, las asignaturas que constituyen la razón de ser de esas secciones deben ocupar un lugar preponderante; pero ello no debe impedir que se conceda a las otras disciplinas la importancia que les es debida, aún en el caso de que los estudios secundarios terminen con un examen de tipo especializado.*

19. *Es conveniente velar por que los programas de las diversas asignaturas no queden separados en compartimentos estancos, sino al contrario, se aprovechará la estrecha relación que puede existir entre disciplinas diferentes y las posibilidades que ofrecen de completarse mutuamente, siempre que se evite toda duplicación y repetición innecesaria.*

20. *La tendencia, bastante frecuente, a recargar los planes de estudios y los programas, agregando nuevas materias o ampliando el contenido de cada disciplina, es un verdadero peligro; para evitarlo, la introducción de nuevas nociones debería compensarse con la supresión de otras que hayan perdido su importancia, y al enciclopedismo de los programas debe preferirse siempre una selección de nociones esenciales."*⁴³⁴

Otros aspectos de los que se ocupó la Conferencia, hacían referencia a la forma de elaborar los planes de estudios que, en todo caso, habrían de contemplar las características y el

⁴³⁴ Ibidem, p. 13.

ritmo de desarrollo del niño; los progresos científicos más importantes en el campo de las materias enseñadas; las más recientes informaciones sobre didáctica, tanto general como especializada; la preparación científica y pedagógica de los profesores; las tendencias que regían la evolución cultural, social y económica del mundo moderno; los estudios comparados concernientes a los planes aplicados en otros países, etc. Finalmente, respecto a la aplicación de los planes se consideraba de interés que la formación pedagógica, teórica y práctica de los profesores de la enseñanza secundaria general, debería incluir el estudio de los planes de estudio que estaban llamados a aplicar; así como que, los planes fuesen considerados como una guía y una orientación concreta más que como un conjunto rígido de disposiciones que impidiera a los profesores adaptarlos como es debido.

Como podemos observar desde la óptica de la elaboración de los planes de estudios para la Enseñanza Secundaria general, se tocaban todos los aspectos y problemas fundamentales que habían de tenerse en cuenta para diseñar y desarrollar una enseñanza secundaria de calidad. Aspectos como la contextualización, la flexibilidad en su aplicación, tener en cuenta las características de los alumnos, tener una visión de conjunto de carácter formativo de la globalidad de la etapa en la que encuentra sentido cada materia, eran aspectos de actualidad, no resueltos del todo, al menos, en el caso español.

II.3.3.2.2.- Algunas aportaciones de la O.C.D.E. respecto a la Enseñanza Secundaria.

La O.C.D.E. era un organismo que, desde preocupaciones de tipo económico, principalmente, se ocupó de facilitar proyectos y esquemas de trabajo para que sus países miembros, sobre todo los más atrasados fueran modificando sus estructuras educativas para adaptarlas a las necesidades del desarrollo económico. Ya conocemos el impacto que tuvo el informe que en los primeros años sesenta emitió este organismo sobre el caso español. su influencia fue importante, de tal modo, que los Planes de Desarrollo recogieron sus propuestas y, de algún modo, la L.G.E., se adaptó a aquellos postulados.

Este organismo convocó en 1.967 una reunión en París para tratar el tema de: *la expansión de la enseñanza de grado medio: tendencia e incidentes y la oferta y demanda de personal docente a nivel de enseñanza primaria y media*. Se trataba de reunir a los representantes nacionales de los grupos IPE/PRM (Programa de Inversiones en Educación y Proyecto Regional Mediterráneo). Participaron veintidós países, además de los representantes de la U.N.E.S.C.O. y del Consejo de Europa. Se constató que, con carácter de generalidad, existía una *democratización* de la Enseñanza y un sorprendente desarrollo del grado medio de la misma. Dada la importancia de ésta, se acordó definir la Enseñanza Secundaria como aquel grado de enseñanza que, después de la escuela elemental llegaba hasta el nivel universitario, dirigida con caracteres generales a alumnos comprendidos entre los 10-11 años hasta los 18-19. En cuanto a los resultados, se hablaba de:

" *En la discusión se pueden señalar, fundamentalmente, tres aspectos comunes, que casi la totalidad de los participantes tenían conciencia:*

a) Los objetivos tanto cuantitativos como cualitativos que se señalan en el estudio deberían definirse de forma más precisa.

b) ...

Otra cuestión que no había sido tratada, y que particularmente nos parece muy sugestiva, es publicar un glosario con los principales términos que se utilizan en el estudio: unos conceptos generales (democratización, sistemas paralelos, escuela polivalente, etc.); otros que representan nociones precisas (diplomas, repetidores, abandonos, traslados, etc.).

c) El otro sector de cuestiones de común aceptación en relación con la enseñanza media, es la opinión manifiesta de que se deberían analizar las diferentes políticas educativas en los países miembros teniendo en cuenta su desarrollo económico y social." ⁴³⁵

También, en el capítulo III del Informe presentado se trataba el tema de la *formación profesional*

⁴³⁵ Carrasco Canals, Carlos (1.968). O.C.D.E. Reunión celebrada en París por los grupos IPE-PRM (diciembre 1.967). *Revista de Educación*. 198, 27.

de los docentes, subrayando la conveniencia de darles una formación social y no sólo pedagógica; si lo que debían era preparar a los alumnos para la vida, deberían conocer también los mecanismos sociales y su evolución.

Especial importancia tiene para nosotros la publicación de la O.C.D.E. sobre la Enseñanza Secundaria en 1.969. En él se analizaban aspectos tales como la expansión de la Enseñanza Secundaria, los diversos tipos de Enseñanza Secundaria, incidencias y repercusiones de la expansión, etc.

El problema esencial para la O.C.D.E. era conciliar, por un lado, los objetivos que se proponían con vistas a las necesidades de un mercado de trabajo con escasez de mano de obra y, por otro lado, con la exigencias y la capacidad de absorción de la enseñanza superior:

" En los países mediterráneos se trata de aumentar la enseñanza secundaria, para hacer frente a una economía en rápida evolución, mientras que en los países más desarrollados (...) se trata de llegar a una escolarización masiva y de obtener la igualdad de oportunidades para el acceso a la instrucción.

En cuanto a las estructuras educativas, los países de la O.C.D.E. han puesto en marcha, en el primer ciclo de enseñanza secundaria, dos tipos principales:

1º Una, consta de unos programas con una base común, aplicados en establecimientos diferentes y donde es posible el paso de los alumnos,

2º la otra, es de carácter global y puede ser con un programa común para todos los alumnos o con programas diferentes, pero aplicados e impartidos en un mismo y único tipo de establecimiento.

Las reformas hechas en la enseñanza secundaria, repercuten inmediatamente en la enseñanza superior, teniendo ésta que estar preparada para un aumento cada vez mayor. " ⁴³⁶

⁴³⁶ O.C.D.E. (1.969). La Enseñanza Secundaria (Síntesis del libro L'Enseignement Secondaire). París: O.C.D.E. recogido en *Boletín Centro de Documentación* (1.970). 37, 3.

En el análisis relativo a la expansión de la Enseñanza Secundaria, se consideraba que ésta daba comienzo en el séptimo año de escolaridad y abarcaba los siguientes tipos: enseñanza general de tipo clásico (larga), enseñanza general corta, formación profesional o técnica acelerada, enseñanza técnica larga y formación de maestros (escuelas normales). Un motivo de preocupación lo representaba en el libro las repercusiones del aumento de la escolaridad en la Enseñanza Secundaria:

" Hay que compaginar la doble necesidad de crear un sistema adaptado a la escolarización masiva y asegurar a la vez la igualdad de oportunidades para todos.

A finales de los años sesenta, cinco países, por lo menos, habían establecido la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años (Francia, Noruega, Suecia, Inglaterra y E.E.U.U. y hasta los quince años, en otros ocho países (Austria, Alemania, Japón, Islandia, Irlanda, Italia, España, Yugoslavia y Canadá).

...

La prolongación de la escolaridad obligatoria es una decisión que tiene sus bases en motivos de orden social y político.

Los sistemas de enseñanza -y la política escolar- obedecen a dos razones: por una parte, a la necesidad de mano de obra cualificada y, por otra, a las aspiraciones sociales, razones que a menudo se presentan unidas, puesto que las aspiraciones del alumno y su familia, generalmente están influenciadas por la situación del mercado de trabajo." ⁴³⁷

El aumento de la escolaridad, obviamente, se proyectaba hacia la Enseñanza Secundaria planteando problemas que, en otras época no se habían dado, como la tasa de fracaso escolar, la metodología a seguir, etc. Otro aspecto importante que se reflejaba era el problema de la especialización. Se recogían cuatro formas de especialización:

1º. El sistema de *ramas paralelas*, forma más evidente de especialización. Se ponía como ejemplo el sistema tripartito inglés: la *Grammar School*, la *Technical School* y la *Modern School*.

⁴³⁷ *Ibidem*, p. 7.

- 2º. El sistema de *escuela única*, en el que la diferenciación se hacía dentro del mismo colegio y donde los alumnos estaban repartidos por grupos de disciplinas: en E.E.U.U., la *High school*.
- 3º. El sistema de *programa común*, en el que se enseñaba a los alumnos las mismas materias, pero a un ritmo y nivel diferentes
- 4º. El sistema de *estudios unificados*, consistente en ofrecer un programa de estudios completamente unificado a todos los alumnos de un mismo grupo de edad.

En cuanto a las conclusiones, se planteaba como uno de los objetivos principales, la prolongación de la escolaridad obligatoria que, asociada a la explosión demográfica, había obligado a doblar - y en casos a triplicar- los efectivos de la Enseñanza Secundaria.

" Entre los veintidós países miembros de la O.C.D.E. hay una gran diversidad de objetivos, pero hay cuatro admitidos en casi todos los países:

1º. Prolongar y hacer más efectiva la escolarización.

2º. Elaborar programas escolares adaptados a la evolución de las necesidades sociales, económicas y políticas.

3º. Adaptar el sistema educativo tanto en su estructura como en su contenido.

4º. Reforzar la eficacia del sistema.

*Pero es por su efecto conjunto que desembocan en el objetivo primordial de la política escolar actual: la democratización de la enseñanza (igualdad para el acceso a la instrucción). "*⁴³⁸

Se constataba la necesidad de cambios fundamentales en la Enseñanza Secundaria ante la extensión y democratización de este nivel, que era una constante en los países desarrollados. Ello ocasionaba , a su vez, cambios en la estructura, enfoque, metodología y contenidos de dicho nivel. Había una preocupación por mejorar las condiciones de la Enseñanza Secundaria y adaptarla a la situación que, en torno a los años setenta, tenía.

⁴³⁸ *Ibidem*, p. 10.

II.3.3.2.3.- La Enseñanza Secundaria en los Congresos Pedagógicos en España. ⁴³⁹

Como ya se ha señalado, los Congresos Pedagógicos hicieron su aparición en el siglo XIX. Ya en 1.870, D. Fernando de Castro, a la sazón Rector de la Universidad Central, intentó organizar un Congreso que por la vicisitudes de la época, no llegó a celebrarse. El Fomento de las Artes, finalmente, consiguió que en 1.882, se celebrara el I Congreso Pedagógico Nacional, con una participación destacada de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, con la asistencia del propio Giner de los Ríos. Unos años más tarde, bajo los auspicios de la misma Asociación y de alguna otra, se celebró un Congreso Internacional, en 1.892, de carácter internacional, el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, presidido por Rafael M^a Labra, en el que la Enseñanza Secundaria tuvo un tratamiento destacado. Se celebraron algunos Congresos más que prolongaron su actividad hasta principios del siglo XX:

" Tras el Congreso Pedagógico Nacional de Albacete en 1.903, el Congreso Pedagógico Católico de Barcelona, celebrado en 1.904 y el Congreso Nacional de Valencia, de 1.909, hemos de dar un gran salto, situarnos más allá de la contienda bélica y esperar a la vigilia de la segunda mitad de nuestro siglo, a 1.949. Este año tiene lugar en Santander-San Sebastián, del 19 al 26 de julio, un nuevo Congreso Pedagógico de alcance internacional." ⁴⁴⁰

Este interés por los Congresos Pedagógicos que no sólo es español, sino que también se produce en otros países europeos puso de relieve la importancia que la Educación tenía para la

⁴³⁹ Para una información más detallada, se pueden ver: Batanaz Palomares, Luis (1.982). *La Educación española en la crisis de fin de siglo (los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación Provincial; Labra, Rafael María (1.893). *El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*. Madrid: Viuda de Hernando; Ruiz Berrio, Julio (1.980). Los Congresos Pedagógicos de la Restauración. *Bordón*. 234, 401-421; Turin, Ivonne (1.967). *La Educación y la Escuela en España. De 1.874 a 1.902. Liberalismo y Tradición*. Madrid: Aguilar.

⁴⁴⁰ Gutiérrez Zuluaga, Isabel (1.980). Un siglo de participación española en Congresos Pedagógicos (1.880-1.980), en VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Granada : Sociedad Española de Pedagogía, p. 15.

Sociedad. No obstante, como antes se señalaba, dejaron de celebrarse y hemos de esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para encontrar de nuevo la celebración de Congresos Pedagógicos. Exactamente, fue en 1.949, cuando se celebró en España un Congreso Pedagógico de carácter internacional que se preocupó del tema de la formación del profesorado, por lo que lo analizaremos en la tercera parte de este trabajo.

La creación de la Sociedad Española de Pedagogía, presidida desde su constitución por Víctor García Hoz, Catedrático de Pedagogía de la Universidad Complutense, fue la encargada de retomar de nuevo la iniciativa de celebrar Congresos Pedagógicos, celebrándose en el periodo que nosotros estudiamos, los siguientes Congresos: El primero de los nacionales, se celebró en Barcelona, en 1.955 y la temática estuvo referida a la formación del profesorado, tema abordado desde cuatro secciones: Enseñanza Primaria, Enseñanza Media, Enseñanza Universitaria y Formación Laboral. El II Congreso se celebró en Lisboa, en 1.959, coincidiendo con la celebración, en aquella ciudad, del VII Congreso del *Bureau International Catholique de l'enfance (B.I.C.E.)* sobre *El niño y su porvenir profesional*.

El III Congreso Pedagógico Nacional, de mayor interés para nosotros, en este apartado, tuvo lugar en Salamanca en 1.964. El tema general del Congreso fue *Planeamiento del sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales*. Tema, como podemos observar, muy en consonancia con las preocupaciones en aquellos años, tanto del Gobierno español, como de algunos Organismos Internacionales, a los que ya hemos hecho referencia. Las ponencias se articularon en torno a cuatro secciones: la primera, sobre formación de profesorado; la segunda, sobre promoción del alumno; la tercera, sobre técnicas de enseñanza y organización; y, la cuarta, sobre política y economía de la educación. Estas secciones estuvieron a cargo de M^a. Angeles Galino, Mariano Yela, José Fernández Huerta e Isidoro Martín, respectivamente. Algunas de las conclusiones que se tomaron en este III Congreso, inspiraron medidas de política educativa, por lo que merece la pena que las destaquemos:

" 1) *Es necesaria la promulgación de una Ley de bases de todo el sistema escolar, desde la educación preescolar hasta las Instituciones universitarias, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.*

...
17) *La educación debe ser integral, individual y socialmente, perfeccionando a cada uno como persona y promoviendo a todos los españoles a los bienes de la cultura sin más limitación que sus propias aptitudes.*

...
19) *Urge elaborar una pedagogía sistemática de las enseñanzas medias y conseguir una formación pedagógica adecuada del profesorado para el mejor aprovechamiento de los alumnos y la promoción de todos los españoles a niveles más altos de vida religiosa, intelectual y artística, profesional y social.*

...
23) *Es preciso que la promoción de los alumnos se base en procedimientos pedagógicos más completos que los exámenes tradicionales. No sólo hay que seleccionar a los mejores, sino desarrollar los métodos para extender a todos la oportunidad de elevarse a grados más altos de formación cultural y profesional.*

...
29) *Es necesario multiplicar los métodos didácticos y dinámicos y que promuevan intervención personal, creatividad y máxima flexibilidad y organizar las actitudes escolares de tal suerte que haga posible una formación adecuada para la vida social, así como cultivar las actividades artísticas y musicales como un factor de libre desenvolvimiento personal.*

...
34) *El Congreso estima necesaria y urgente una política de extensión de las enseñanzas medias con (en) todo el ámbito nacional, pero de una manera muy singular las enseñanzas laborales y de formación profesional que están dando un vivo y elocuente testimonio de su eficacia para responder a las necesidades de promoción social y de desarrollo industrial en España.*

36) *El Congreso estima necesaria una política de especial atención a los escolares procedentes de núcleos de bajo ambiente cultural y que teniendo capacidad intelectual y humana bastante, carece de la información necesaria para emprender estudios medios. Urge la concesión de becas y el establecimiento de*

centros adecuados para que estos alumnos puedan obtener la formación cultural que les falta y se pongan en condiciones de proseguir los estudios medios y superiores que su capacidad intelectual les permita. " 441

Otras conclusiones hacían referencia a la formación del profesorado, a las que nos referiremos en la tercera parte de este trabajo, a los estudios de Pedagogía, se proponía que se llamasen a partir de entonces de *Ciencias de la Educación*, sobre el acceso de los maestros a todos los estudios de Filosofía y Letras y no sólo a los de Pedagogía, a que la formación de los maestros tuviera una dimensión profesional y se exigiera con carácter previo, el Bachillerato Superior, reforzar los estudios de Psicología y de Geografía hasta llegar a la Licenciatura, etc.

Fue, quizá, uno de los Congresos de más trascendencia, en la medida en que muchas de sus conclusiones, como decíamos anteriormente, fueron adoptadas por las autoridades del Ministerio de Educación. En el periodo que estudiamos, se celebró también un IV Congreso Nacional de Pedagogía, en 1.968, sobre el tema *La educación actual: problemas y técnicas*, en Pamplona. Entre las conclusiones a las que se llegó hemos de resaltar las siguientes:

" ...
13) *Entre los contenidos de la Enseñanza Primaria y Media, debe figurar una educación tecnológica que compense en cierta medida el carácter predominantemente teórico de la actual educación y contribuya a disponer bien a la persona humana dentro del contexto técnico en que se halla inmersa.*

14) *Se recomienda la aplicación de los métodos personalizados, de individualización y socialización, que respetando las auténticas necesidades e intereses del alumno, le capaciten para ejercer en el futuro una influencia más eficaz en su destino personal y colectivo.*

15) *Se recomienda a los profesores favorezcan en los alumnos la adquisición de técnicas de estudio personal como medio multiplicador de la eficacia del aprendizaje.*

...

⁴⁴¹ Información (1.965). El III Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 129, 55-59.

20) La Educación General Básica, de seis a catorce años, debe ser igual y obligatoria para todos.

...

33.- El Congreso reafirma y hace suyas las siguientes conclusiones, aprobadas en el III Congreso Nacional de Pedagogía:

a) Es necesaria la promulgación de una Ley de Bases de todo el sistema escolar, desde la educación preescolar, hasta las instituciones universitarias, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.

b) Se postula la inclusión de la especialidad docente con carácter optativo en los últimos años de las Licenciaturas de Letras y Ciencias. " ⁴⁴²

Entre las conclusiones de este IV Congreso Nacional de Pedagogía se planteaba también la necesidad de planificar la investigación y para ello se veía conveniente transformar las Secciones de Pedagogía en Facultades de Ciencias de la Educación, la creación de un Cuerpo Nacional de Orientadores Escolares, etc.

Los Congresos Nacionales de Pedagogía han continuado celebrándose con una periodicidad cuatrienal pero, dado que nuestro periodo objeto de estudio concluye en 1.970, no hemos tenido en consideración los celebrados a partir de esa fecha. La temática analizada en los IV primeros Congresos no tenía un contenido específicamente referido a la Enseñanza Secundaria, no obstante, nos ha parecido conveniente analizarlos, aunque sea brevemente, para poder comprobar los aspectos relacionados con nuestro tema.

En líneas generales, observamos como la política educativa, sobresalió sobre los aspectos teóricos, yendo éstos a remolque de aquella y, siendo más bien escasas las aportaciones teóricas que se hicieron. Así mismo, la Iglesia, a partir de la promulgación del Plan de 1.953 y la firma del Concordato, tampoco realizó en este terreno aportaciones relevantes, defendiendo, sobre todo,

⁴⁴² Bordón (1.969). Conclusiones definitivas del IV Congreso Nacional de Pedagogía (Pamplona 30 de octubre a 3 de noviembre de 1.968). *Bordón*. 161, 79-84.

la necesidad de un Bachillerato de carácter formativo y humanístico como postura básica ante las reformas planteadas.

II.4.- La Enseñanza Secundaria en otros países. Estudio comparado en relación con España.

Hemos venido analizando en los capítulos anteriores de esta segunda parte del trabajo la evolución de la Enseñanza Secundaria, tanto en lo referente a su estructura, como a sus planteamientos políticos y teóricos. En ocasiones, los defensores de unas u otras posturas hacían referencia a la situación de este nivel educativo de algún país o países que favorecían sus puntos de vista. En otro orden de cuestiones también, a veces, se acusaba a los contrarios de imitar a otros países. Este era el caso que, tradicionalmente, venía sucediendo respecto a Francia.

En España, la Enseñanza Secundaria se vio en este periodo que estudiamos, como un nivel problemático, y podremos comprobar como algo parecido sucedía en el resto de los países. Y, además, llegado determinado momento, a partir de los años cincuenta, sobre todo, se dejó sentir, al igual que en España algunos años más tarde, la influencia de determinados organismos internacionales que ya hemos estudiado. En los foros internacionales, al igual que sucedió con el resto de los niveles y temas de los sistemas educativos, se trataron los problemas y soluciones relacionados con la Enseñanza Secundaria y, algunas medidas se fueron compartiendo, a partir de esos años, a pesar de que cada Estado tenía plena libertad a la hora de aplicar una determinada política educativa. Este enfoque internacional, también permitió que las teorías se fueran aproximando y que la internacionalización de los problemas y soluciones, respecto a éste y a otros asuntos, cada vez fueran más comunes.

Otro ámbito que no podemos olvidar es el histórico. Sobre la Enseñanza Secundaria pesaba una abultada carga respecto a su génesis y evolución posterior. Como sabemos, este nivel educativo nació en el ámbito universitario, en la Edad Media, como grado preparatorio para los estudios posteriores y dicho nacimiento ha contribuido hasta ahora, a intentar emular los contenidos y enfoques de la Enseñanza Universitaria en la Enseñanza Secundaria ya que, dado su carácter inicialmente *propedéutico*, así como que más adelante, se formaran también los profesores de Enseñanza Secundaria en la propia Universidad, garantizaba la continuidad de estos

planteamientos.

Fue, como sabemos, con el Renacimiento, cuando retomando el modelo clásico, y en el ámbito de las ciudades y de la naciente burguesía, se empezó a ver de otro modo la Enseñanza Secundaria. Y así, se planteó como un nivel educativo para fomentar el desarrollo *integral* de la persona y como un modo de cultivar sus cualidades y apariencias. Se trataba ya de una formación no destinada a la Universidad, con un carácter *terminal*, con un fin en sí misma. Naturalmente, ambos modelos siguieron conviviendo en buena armonía, dado que ni por la extensión de la población a la que la atendían, ni por las preocupaciones que este tema despertaba en el seno de la sociedad, lo convertían en problema. Aquí echó sus raíces un modelo de educación secundaria con pretensiones de que los que la cursasen tuviesen una *cultura general*.

Y, finalmente, la tercera preocupación que surgió con la naciente revolución industrial de finales del siglo XVIII fue la necesidad de incorporar *conocimientos técnicos* a este nivel secundario para que las personas que lo cursasen pudiesen desempeñar determinados puestos en la sociedad industrial. Se pensaba que era el ámbito de la Enseñanza Secundaria el lugar adecuado para recibir esta formación. Y así tenemos la tercera posible finalidad de dicho nivel.

Estos planteamientos han sido, de uno u otro modo, compartidos en el seno de los países occidentales y por ello, tanto el enfoque de la Enseñanza Secundaria, como su estructura, al igual que sus destinatarios o contenidos a desarrollar se terminaron convirtiendo en problemas por los que todos los países, de un modo u otro, han tenido que pasar, en base a sus situaciones política, económica, social, etc. De ahí que sea interesante esta referencia con objeto de ver en qué medida España en este ámbito comparte estos problemas y soluciones o es un caso diferente y aislado.

Todo esto, sin duda, ha terminado afectando a la propia Educación Secundaria. Y, además, por si todo ello fuera poco, los avances del conocimiento en los siglos XIX y XX referidos al conocimiento de la Psicología, Pedagogía, Didáctica, así como de otras disciplinas que

se han venido ocupando de los problemas educativos, junto a la implantación del sistema político liberal-burgués que, al concebir la Educación como un derecho de los ciudadanos, ha posibilitado que mayores sectores de la población hayan ido accediendo paulatina y progresivamente a la Enseñanza Secundaria. Así, cuando llegamos a la segunda mitad del siglo XX la extensión de este nivel educativo a la casi totalidad de la población se ha convertido en un hecho insoslayable. Y de aquí ha surgido, uno de los mayores problemas de la Enseñanza Secundaria, el paso de un nivel elitista y minoritario a un nivel de masas y democrático, no ha sido superado aún en el ámbito académico, en el caso español, a pesar de los intentos efectuados desde la política educativa.

Algunos de estos aspectos ya se recogían en la literatura pedagógica de hace bastantes años:

" En lo que va de siglo la educación ha sufrido una transformación radical. Los avances de la psicología, de la metodología y de la pedagogía experimental han hecho posible la enunciación de una serie de principios básicos aplicables tanto a la educación primaria como a la secundaria ...

*...
De acuerdo con estos principios, los pedagogos modernos atribuyen a la escuela -primaria o secundaria- una función predominantemente educativa, orientadora y de formación del espíritu cooperativo, poniendo, para ello, al alumno en contacto con la vida, haciendo que tome parte activa en su propio aprendizaje y asignando al profesor la función de estimularle. Se ha descartado por completo el criterio clásico de que la función del maestro consistía meramente en transmitir conocimientos y la del alumno en ser un simple receptáculo pasivo de las enseñanzas que el maestro transmitía. Igualmente, se han desechado los antiguos métodos rutinarios y memorísticos, todo ello en interés del discípulo, pues como afirma acertadamente el filósofo americano Emerson, "el secreto de la educación descansa en el respeto del alumno.*

*...
Como era lógico, esta preocupación por el mejoramiento de la educación se extendió a la secundaria, la cual en un principio no tuvo otra misión que la de preparar a los alumnos*

para el ingreso en la Universidad. Pero la democratización de la escuela secundaria, con el consiguiente aumento del número de estudiantes, ha planteado difíciles problemas. " ⁴⁴³

Otro tipo de cuestiones que desde este apartado podemos analizar son las referidas al grado de centralización o descentralización del propio sistema educativo ya que, este hecho, sin duda, tendrá sus repercusiones en nuestro tema. Así, podremos observar como desde aquellos países en los que se daba un nivel máximo de centralización, casos como Francia, Italia y España, se pasa a otros menos centralizados en los que las competencias en Educación las tienen los Estados federados (E.E.U.U.) o los Länder en el caso de la República Federal Alemana, a otros descentralizados como el caso de Inglaterra y Gales, en los que las competencias residen en el poder municipal o al caso de la máxima descentralización como podría ser Holanda, en el que el poder reside en los padres y familias.

Otro aspecto de interés en los años del periodo que estudiamos (1.936-1.970) es el grado de integración/segregación de la Enseñanza Secundaria, problema éste que se vivió con intensidad y creciente preocupación, sobre todo, a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial:

" La Europa de las últimas décadas ha sido la gran importadora moral de un producto del que los norteamericanos fueron tempranos productores en un contexto económico que lo favorecía: educación secundaria para todos (o de masas, en el mejor sentido de la expresión). Basta recordar que en 1.900 sólo medio millón de estadounidenses se asentaban en la High School. Mediado el siglo su número era diez veces mayor.

La estructura económico-ocupacional de los E.E.U.U. posibilitó tan rápida y temprana transformación pero no la determinó por sí sola (...) Otros países como Gran Bretaña han tenido revoluciones comparables en su estructura económica, sin transformaciones educacional es comparables en su momento."

⁴⁴³ Echevarría, Luis (1.950). Nuevas directrices de la Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*. 29, 99-100.

Las dimensiones formativa y terminal, propedéutica, y técnica o profesional, han sido motivo de constantes reformas y preocupaciones, así como si la primera de ellas había de ser clásica/humanística o científica y técnica. Si los idiomas clásicos (Latín y Griego) constituirían la base de la formación secundaria o si por el contrario serían las Matemáticas, las Ciencias Físico-químicas y los idiomas modernos, los principales componentes de la misma. Otros aspectos relacionados han sido si había de cursarse un Bachillerato único o dividido en ciclos, si enciclopédico o especializado; si todas las modalidades posibles habrían de impartirse en un Centro único (Liceo, Instituto, Gymnasium, etc.), o en Centros diversos, según qué tipo de enseñanza secundaria, etc. Finalmente, la ampliación de la escolaridad, ha sido otra de las cuestiones que han terminado condicionando este nivel educativo, ya que de ser, inicialmente, la Enseñanza Secundaria un nivel optativo y *voluntario* ha ido pasando sin solución de continuidad, por la fuerza de los hechos, a un nivel obligatorio, al menos el primer ciclo, donde existe, para todos los alumnos del Sistema Educativo.

Tiene bastante interés analizar las soluciones que desde el punto de vista estructural se le fueron dando en estos años a la Enseñanza Secundaria hacia la unificación:

" El sistema de ramas paralelas fue durante muchos años el tradicional de los países europeos. En Gran Bretaña, las "grammar schools" se dirigían a los jóvenes que proseguían estudios superiores; las "technical schools", a los que tenían aptitudes prácticas, y las "modern schools", a la mayoría de la población. Este sistema ha desaparecido en casi todos los países, para el primer ciclo de enseñanza secundaria, y está en franco retroceso también para el segundo ciclo.

Ciertas modalidades del sistema anterior mantenían la posibilidad de establecer pasarelas entre los diversos centros de enseñanza. En la República Federal de Alemania y en Austria

⁴⁴⁴ Cornellá, Antoni (1.982). Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las Enseñanzas Medias. *Revista de Educación*. 271, 115.

todavía existe esta modalidad.

Un tercer sistema consiste en diferenciar secciones dentro de un mismo centro, tal es el caso de los colegios de enseñanza secundaria en Francia.

Las escuelas globales constituyen el cuarto sistema de organización de la enseñanza secundaria. Consiste " en ofrecer un programa de instrucción completamente unificado para todos los alumnos del mismo grupo de edad". Este tipo de escuela se ha generalizado en Gran Bretaña, Suecia y España, y ha sido propuesto recientemente en Francia. Estos centros unificados establecen una diferenciación interna basada en las aptitudes que, a su vez, exigirán unos programas flexibles, apoyados en materias obligatorias y optativas. Dentro de este tipo se dan varias modalidades ... " ⁴⁴⁵

Para este estudio comparado, nos hemos fijado, en aquellos países que ha recogido la literatura pedagógica española en el periodo estudiado, al considerar que al tenerlos en cuenta, la posibilidad de influencia y comparación eran mayores. El estudio lo hacemos sobre países que recogen algunos de los problemas que venimos enunciando, para poder compararlos con el caso español, y poder comprobar así, en qué medida y en qué momento España fue al ritmo de estos países o si, por el contrario, en alguna ocasión, al igual que sucedió en los aspectos políticos y económicos, permaneció aislada del resto de los países de nuestro entorno.

El estudio que haremos de los países seleccionados, se realiza a partir de la documentación encontrada, por lo que, al ser un periodo relativamente amplio y en que se realizaron bastantes reformas en algunos países, no hay una coincidencia total en cuanto al momento en que se describe la estructura y funcionamiento de la Enseñanza Secundaria en cada país.

⁴⁴⁵ Seage, Julio *et als.* (1.975). La Educación Secundaria en Europa Occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia). *Revista de Educación*. 238, 28.

II.4.1.- La Enseñanza Secundaria en Francia.

El caso de Francia es muy interesante, dado que, desde que se implantaron los Sistemas Educativos Nacionales, este país, sobre todo, desde la expansión napoleónica por Europa, *exportó* sus sistema educativo a otros en los que ejerció bastante influencia, como fueron los casos italiano y español. España, en sus comienzos, y también en otros periodos estuvo muy atenta en los aspectos educativos al modelo francés. Al igual que en Francia, se eligió un modelo centralista, una estructura del sistema en el que, por un lado, estaba la enseñanza primaria y, por el otro, la secundaria y superior, parecido modelo de formación de profesorado, etc. De hecho, una de la críticas que en distintos momentos se hicieron a la política educativa española, fue precisamente éste: el ser en muchos aspectos un calco del modelo francés.

En Francia, como punto de arranque, no encontramos con tres tipos de enseñanza secundaria:

" - *La enseñanza secundaria propiamente dicha (liceos y colegios), que conducían al Bachillerato.*

- *La enseñanza primaria superior (escuelas primarias superiores y cursos complementarios), que conducían al certificado de Estudios Primarios superiores y al Diploma.*

- *La enseñanza técnica, que conducía al certificado de Estudios Prácticos.*

Recíprocamente, la enseñanza secundaria tradicional de los liceos y de los colegios perjudica gravemente a la enseñanza primaria, usurpándole alumnos. La enseñanza primaria obligatoria termina a los catorce años (a los trece antes de 1.936), la secundaria comienza propiamente (latín, lenguas vivas ...) a los diez u once años ... " ⁴⁴⁶

La Enseñanza Secundaria estaba dividida en dos ciclos: el primer ciclo de cuatro años de duración y, el segundo, de tres o dos años de duración, según se tratase del segundo ciclo largo

⁴⁴⁶ Bousquets, Jacques (1.959), *op. cit.*, 65, 19.

o del segundo ciclo corto:

" Los cuatro primeros cursos constituyen el primer ciclo del Bachillerato y dan derecho a la obtención del Título de Bachiller Elemental. Comprende dos secciones, a elegir por el alumno: clásica y moderna.

El 5º y 6º curso junto con el 7º, denominado año "terminal", constituyen el segundo ciclo o grado de Bachiller, que tiene la categoría de primer grado universitario. En conjunto, los seis primeros cursos terminan con el examen de Grado en su primera parte, y el curso "terminal" constituye la segunda parte o prueba final ⁴⁴⁷.

El grado elemental es considerado como un ciclo de formación general, es decir, sin una especialización determinada. La segunda parte o ciclo es de determinación para el alumno, ya que en ella se opta por una especialidad científica o literaria mucho más marcada.

El curso llamado "terminal" o 7º curso, está dividido en tres secciones: Filosofía propiamente dicha o Filosofía-Letras, Ciencias Experimentales o Filosofía-Ciencias y Matemáticas ..."
⁴⁴⁸

El primer ciclo de la Enseñanza Secundaria se cursaba entre los once y los quince años de edad y su objetivo consistía en descubrir las aptitudes de los alumnos con vistas a su orientación posterior. Este primer ciclo constaba de dos fases, cada una de ellas de dos años de duración. En cuanto al segundo ciclo de enseñanza secundaria terminó convirtiéndose en un ciclo con dos posibilidades, después de algunas reformas: un ciclo corto de dos años de duración con el que se terminaba la escolaridad obligatoria y, un ciclo largo, de tres años, que tenía como finalidad procurar una formación cultural general.

⁴⁴⁷ Como podemos observar, esta estructura del Bachillerato, referida a 1.955, presentaba ciertas semejanzas respecto al Bachillerato implantado por Ruiz Giménez, salvo en lo referido a la división en Ciencias o Letras del primer ciclo.

⁴⁴⁸ Ribelles Barrachina, Carmen (Catedrático de Instituto) (1.955). Organización de la Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*. 29, 166.

La reforma de 1.959 ⁴⁴⁹, trató de hacer efectivo el *principio de igualdad de oportunidades* y, para ello, se tenían más en cuenta las aptitudes de los alumnos, quedando del siguiente modo:

" **A) Primer ciclo de la enseñanza secundaria.**

A partir de 1.963, la organización del primer ciclo se caracteriza por la extensión de la observación y la orientación desde el sexto año hasta el tercero, es decir, durante todo el primer ciclo.

Este sistema responde a un triple objetivo:

- *Generalizar el acceso a la enseñanza secundaria y ampliar el abanico de grupos sociales tradicionalmente beneficiarios de esta enseñanza;*
- *retrasar hasta el final del primer ciclo la entrada en la enseñanza profesional, una vez concluida la enseñanza general y completa;*
- *preparar la orientación esencial de la vida escolar, que se sitúa de ahora en adelante a los catorce años.*

..., hoy por hoy, todavía esta enseñanza se imparte en centros diferentes:

- *Los liceos clásicos y modernos, para las secciones clásicas y modernas de ciclo largo;*
- *Los Colegios de Enseñanza General (C.E.G.), que consta de una sección de transición y práctica, una sección moderna corta, una sección moderna larga y, eventualmente, una sección clásica;*
- *Los Colegios de Enseñanza Secundaria (C.E.S.), que reúnen en un mismo centro todas las secciones ...; los CES evitan cualquier cambio de centro y permiten instaurar una ósmosis pedagógica entre las diferentes secciones.*" ⁴⁵⁰

En la explicación de la estructura y funcionamiento de los CES, como señalaban los

⁴⁴⁹ Reforma Debré de 6 de enero de 1.959. Un intento previo, fue el proyecto de Langevin-Wallon, al finalizar la Segunda Guerra Mundial que, aunque no se llegó a aprobar, inspiró algunas de las reformas posteriores, tanto en Francia como en otros países. Este proyecto proponía, entre otras cosas, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años, con un primer periodo hasta los quince de enseñanza general común, y una división entre Bachillerato Clásico y Profesional, entre los quince y los dieciocho años.

⁴⁵⁰ Seaje, J. *et als.* (1.975). *Op. cit.*, pp. 37-38.

autores antes citados, estos centros impartían todas las secciones:

- La *sección clásica*, caracterizada por el estudio del latín y el griego o de una segunda lengua viva a partir del cuarto año.
- La *sección moderna* (tipo largo) caracterizada por la enseñanza en profundidad del francés y de otras dos lenguas vivas, la segunda de éstas a partir del cuarto año.
- La *sección moderna* (tipo corto) que impartía la enseñanza de una sólo lengua viva.
- La *sección de transición* (dos años), prolongada por una sección práctica terminal (otros dos años), caracterizada por impartir una enseñanza muy concreta conducente a una formación profesional posterior ⁴⁵¹

La orientación tenía, al menos sobre el papel, un protagonismo importante. En cuanto al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, según se tratara de ciclo largo o ciclo corto, abarcaría tres o dos años, respectivamente. El ciclo corto podía comprender, además, una formación profesional de dos años, para obreros y empleados cualificados, o una formación profesional de un año. El ciclo largo podía responder a una vocación general (*baccalauréat*) o técnica (*baccalauréat de technicien*), y abarcaba un periodo de tres años inmediatos a la clase de tercero:

" *La nueva organización del segundo ciclo responde a un doble objetivo:*

- *Proporcionar una enseñanza de carácter formador sobre la base de una cultura general;*
- *dar un contenido positivo a la orientación, ofreciendo a los alumnos diferentes vías o posibilidades que respondan a las*

⁴⁵¹ Esta variedad de Centros y Secciones, al contrario del caso español, permitía una mejor orientación de los alumnos en función de sus aptitudes, al dar por supuesto que la enseñanza secundaria hasta determinado nivel había dejado de ser elitista para convertirse en una educación de masas. No parecía razonable, con los mismos medios, centros y estructura, hacer cosas diferentes (esto es, más o menos, lo que estaba sucediendo en España).

diversas aptitudes y a las principales formas de cultura." ⁴⁵²

El segundo ciclo, como ya se ha señalado, podía ser largo o corto. El ciclo largo se impartía durante tres años en los *Liceos clásicos, modernos y técnicos*. La reforma efectuada en 1.965 ⁴⁵³ para este ciclo largo buscaba adecuarlo a la existencia de un ciclo de observación de cuatro años y de hacer de la enseñanza larga un todo donde las disciplinas clásicas, modernas o técnicas, estuvieran mejor integradas, al mismo tiempo que más diferenciadas. Existían, por lo tanto cinco secciones, que respondían a cinco tipos de cultura:

- Sección A, orientada hacia los estudios literarios, lingüísticos y filosóficos.
- Sección B, orientada hacia las ciencias económicas y sociales, facilitando al mismo tiempo una iniciación hacia las matemáticas puras y aplicadas, necesarias para el estudio de estas ciencias.
- Sección C, orientada hacia las matemáticas y las ciencias físicas.
- Sección D, orientada hacia las ciencias naturales y las matemáticas aplicadas.
- Sección E, que incorporaba a la enseñanza científica una enseñanza técnica industrial.

Para que la orientación fuera flexible, la diversificación hacia las Secciones se producía a nivel de la clase de primero. En la clase de segundo sólo existían tres Secciones: Letras, Ciencias y Técnica Industrial. Las cinco secciones conducían a los cinco *baccalauréats*.

En las clases terminales, la especialización era más profunda en función de las orientaciones que ofreciera la Enseñanza Superior. Y así, desde octubre de 1.967, funcionaban la clase terminal A: Filosofía y Letras; la clase terminal B: Económica y social, al tiempo que literaria y científica; la clase terminal C: Antigua sección de matemáticas elementales; clase terminal D: Ciencias aplicadas; y clase terminal T: Ciencias técnicas industriales.

⁴⁵² *Ibidem*, pp. 38-39.

⁴⁵³ Esta enseñanza del segundo ciclo largo se modificó por un Decreto de 10 de junio de 1.965.

Respecto al segundo ciclo corto que conducía a los Bachilleratos y a los *brevets de technicien*, el segundo ciclo corto estaba destinado a preparar el acceso de los alumnos a empleos de ramas industriales o comerciales, o de actividades del sector terciario. Estas enseñanzas se impartían en Liceos técnicos y Colegios de Enseñanza Técnica. Los estudios de los Liceos Técnicos son: o bien un ciclo de dos años después de los cuales se obtiene el Certificado de Aptitud Profesional o desde un ciclo de tres años, después del cual se alcanza el Diploma de Técnico.

A pesar de las reformas llevadas a cabo en Francia en el periodo que nosotros estudiamos, básicamente podemos considerar la estructura de la Enseñanza Secundaria del siguiente modo:

Secundaria 1º ciclo				Secundaria 2º ciclo		
11	12	13	14	15	16	17
Colegios				Liceos		
Ciclo de Observación		Ciclo de Orientación		Ciclo de Determinación	Ciclo Terminal	
				LICEOS PROFESIONALES		

Para la obtención del título de Bachiller era necesario un examen al final de la clase terminal. El Bachillerato daba derecho a acceder a las Facultades o a los Institutos o Escuelas Técnicas Superiores.

Como podemos observar, la Enseñanza Secundaria en Francia, estaba estructurada en dos ciclos: el primero de ellos, de cuatro años de duración; y el segundo, de dos o de tres, según se tratara de un ciclo de estudios corto o largo. Desde los ciclos largos se podía acceder a la Universidad. Se combinaban en el periodo que comprendía la Enseñanza Secundaria, en estos años, la orientación con la determinación, dado que, ante la existencia de variados itinerarios, se hacía necesario orientar al alumno para que pudiera decidir en función de sus aptitudes. Esta orientación procedía, sobre todo, de tipo de opción que el alumno siguiera. También encontramos variedad de Centros en los que se impartía la Enseñanza Secundaria. Además de los Liceos, centros de Enseñanza Secundaria por excelencia, encontramos Colegios de otros tipos. Por lo tanto, variedad de Centros, variedad de opciones, variedad de posibilidades dentro de la propia enseñanza secundaria con objeto de que los alumnos optasen en función de sus aptitudes y no necesariamente todos los estudios secundarios conducían a la Universidad.

Diferencias radicales con el caso español, para los años comprendidos entre 1.936 y 1.953, etapa en la que sólo existe un Bachillerato Único, sin ciclos intermedios, en la práctica, y sin salidas de ningún tipo, salvo que, tras la superación del Examen de Estado, se podía acceder a la Universidad. Este tipo de Bachillerato, se convertía así en simplemente preparatorio para los estudios universitarios. Era de tipo clásico, con lo que otras opciones como la técnica, quedaban descartadas. En la segunda etapa (1.953-1.970), en España, el Bachillerato se aproximó, tímidamente, al modelo francés en algunos aspectos. Se dividió en dos ciclos, existía una ligera opcionalidad entre Ciencias y Letras, pero su estructura académica siguió orientada casi exclusivamente para preparar el camino hacia la Universidad. Es cierto que existió en estos años un Bachillerato Laboral, pero por su estructura y enfoque, no encajaría en el modelo que comparamos. El que el Bachillerato español en esta segunda etapa finalizase en el sexto año, y los alumnos que querían acceder a la Universidad tuvieran que realizar un curso preuniversitario no nos permite hablar de dos ciclos diferenciados, sino de un acortamiento del Bachillerato Superior para aquellos que no deseaban acceder a la Universidad. Los Institutos y Colegios reconocidos fueron los únicos tipos de Centros para impartir la Enseñanza Secundaria. Finalmente, la edad de

ingreso en la Enseñanza Secundaria era Francia es a los 11 años, mientras que en España lo fue a los 10.

La reforma realizada en Francia por M. Debré, en 1.959, interesó en algunos sectores españoles, sobre todo, en aquéllos próximos a la Iglesia. Ya veíamos como en aquellos años empezaba a preocupar el problema de la *financiación de los Centros privados*, valorándose muy positivamente la solución que se daba a este problema:

" Desde la aparición de la Ley Debré, todo colegio privado puede optar entre cuatro situaciones: 1) de Centro Libre; 2) de Integración en la enseñanza oficial; 3) de Asociación a la misma mediante un contrato con el Estado; 4) del llamado "simple" contrato. " ⁴⁵⁴

En el análisis que se realizaba en el artículo al que acabamos de referirnos, respecto a los Centros Libres, que eran los que hasta entonces habían existido, el control de Estado se limitaba a las titulaciones de Directores y Profesores, a la obligación de asistencia escolar, al respeto del orden público y moralidad, y a las preocupaciones higiénicas y sociales. También el Estado realizaba los exámenes estatales de los dos últimos años de bachillerato.

La segunda posibilidad consistía en firmar un contrato de integración en la enseñanza oficial. El Centro con todo su equipo, pasaba a tener la condición de centro estatal, incorporándose los profesores seculares al escalafón del profesorado oficial o también podían seguir como contratados.

La tercera opción consistía en firmar un contrato de asociación a la enseñanza oficial. Se preveía esta posibilidad para aquellos centros que respondiesen a una necesidad escolar. Este contrato podía afectar a todo el colegio o sólo a alguna de sus clases, se hacía por un tiempo

⁴⁵⁴ Pastor, Juan (1.964). Francia subvenciona a los Centros privados de Enseñanza Media. La Ley Escolar de 31 de diciembre de 1.959. *Razón y Fe*. 792, 72.

determinado, con renovación tácita. En este caso, el Centro renunciaba a su libertad pedagógica y estaba obligado a seguir la enseñanza de acuerdo con los programas, métodos y cuadro horario del Estado. En cuanto al profesorado, podía ser de dos tipos: o bien ser profesores oficiales, o individualmente, firmar un contrato con el Estado. Los títulos exigidos a Directores y Profesores de estos centros eran los mismos que los de los profesores oficiales. Se valoraba muy positivamente en este artículo la forma de proceder del Estado Francés respecto a quienes en el plazo previsto no tuvieron el título exigido:

" Según una estadística de 1.962, la enseñanza secundaria católica tenía: 17.083 docentes, de los cuales 230 Doctores, 6.129 Licenciados, 6.080 Bachilleres, 1.347 poseedores del Diploma Superior (diríamos bachilleres elementales) y 3.297 sin título oficial o con títulos extranjeros.

*Cuando apareció la Ley Debré, un buen número de Directores y Profesores no poseían la titulación académica por ésta requerida. El Estado francés resolvió la situación extendiendo el "certificado en ejercicio" a cuantos hubiesen ejercido la docencia durante un año en el trienio anterior a la fecha de la Ley Debré. Advirtiéndoles que tal certificado no constituía un título de capacidad, ni una garantía de competencia, los autorizaba a continuar desempeñando la misma función y les concedía el sueldo correspondiente a los "auxiliares" de los Centros estatales. "*⁴⁵⁵

Respecto a los gastos de funcionamiento de los Colegios Asociados, el Estado los financiaba empleando los mismos módulos que regían para los Centros oficiales. La ayuda, por tanto, a estos Colegios consistía en pagarle los gastos de funcionamiento y las retribuciones de su profesorado. A cambio, estos colegios tenían que impartir gratuitamente la enseñanza. La Inspección estatal tanto económica como pedagógica tenía que ser admitida por estos Centros.

La cuarta posibilidad para los Centros privados era la de *simple* contrato con el Estado. Las condiciones para poder firmar este contrato eran las siguientes: cinco años previos de

⁴⁵⁵*Ibidem*, p.75.

funcionamiento, profesorado debidamente titulado, número de alumnos, salubridad de los locales. Podía afectar a parte del Colegio o a la totalidad, y se hacía por nueve años. La enseñanza básica había de impartirse según los programas y horarios del plan estatal. El Estado pagaba a los profesores igual que a los oficiales.

En la valoración del articulista sobre las ventajas y los inconvenientes de dicha Ley, veía luces y sombras en la misma. Respecto a las sombras hablaba de fallos en la implantación del régimen de contratos, dado que, al ser unos 12.500 el número de centros privados (primarios y secundarios) existentes en Francia no se había previsto que las oficinas de los Rectorados estuviesen suficientemente equipadas. En segundo lugar, intuía el articulista la posibilidad de *estatificación* de la enseñanza, ya que los centros integrados se convertían en estatales y los centros asociados tenían que seguir programas, horarios y métodos de la enseñanza estatal. Esto lo consideraba contrario a la doctrina de la Iglesia, la que a través de su doctrina (*Divini Illius Magistri, Mater et Magistra*) insistía en el principio de subsidiariedad del Estado en materia de enseñanza. Además, se fijaba en aspectos tales como la libertad de enseñanza, que podía quedar cuestionada con estas medidas, la enseñanza neutra y la instrucción religiosa y actividades espirituales. No obstante, también veía ventajas, que el denominaba luces, sobre todo la que exigía la obligatoriedad de Estado para apoyar económicamente a la enseñanza privada.

Francia era un país que, por la política escolar seguida desde el triunfo de la Revolución, no había sido del agrado de los conservadores españoles y, de hecho, en muchas ocasiones, como ya se ha dicho, se criticaron por considerarlas imitación servil, algunas disposiciones relacionadas con la Enseñanza. No obstante, para bien o para mal, Francia ha sido en nuestra historia escolar moderna un punto de referencia obligado, por unas u otras razones.

II.4.2.- La Enseñanza Secundaria en Italia.

Italia, debido a la influencia recibida, como en el caso de otros países, ha tenido un sistema educativo con un modelo al estilo francés, aunque se pueden apreciar en él matizaciones particulares.

Antes de 1.939-40, los alumnos italianos asistían a una escuela común (elemental) de cinco años (6-11). Después podían asistir al Gimnasio *Inferiore*, es decir, el lugar donde se daban las clases preparatorias de las escuelas secundarias cortas de formación profesional, o no hacer nada. La reforma Bottai (1.939-40) unificó en la llamada *Escuela Media* los ciclos iniciales de todas las escuelas selectivas, pero no se generalizó esta enseñanza a toda la población.

En la década de los años cincuenta, la escolaridad ya era obligatoria desde los seis a los catorce años: de los seis a los once años, los alumnos cursaban la enseñanza primaria y, de los once a los catorce, asistían a la Escuela Secundaria de carácter profesional, instituida paralela a la Escuela Media. Estas enseñanzas tenían una duración de tres años, en los que se impartían las siguientes materias: Religión, Italiano, Latín, una Lengua Extranjera, Matemáticas y Geometría, Dibujo y Educación Física. Al final de los tres cursos, los alumnos tenían que aprobar un examen de licencia y se les entregaba un diploma necesario para el ingreso en las Escuelas Superiores de Instrucción Clásica, el *Liceo Clásico*, el *Liceo Científico*, *Instituto Magisterial*, *Instituto de Instrucción Técnica e Institutos Técnicos* ⁴⁵⁶.

Las Escuelas de Instrucción clásica eran hasta los años sesenta de tres tipos: el *Liceo Clásico*, el *Liceo Científico* y el *Instituto Magisterial*. El primero fue fundado en 1.859, por la Ley Casati, y su misión consistía en proporcionar una instrucción clásica que preparase para la Universidad y los Institutos Superiores. Posteriormente, fue modificado por reformas parciales

⁴⁵⁶ Bordón (1.955). La organización escolar en Italia (tomada de *Escuelas de Italia*. Ministerio de Instrucción Pública. Roma, 1.952). Bordón. 55, 414.

en 1.923 y 1.942. La duración de sus estudios es de cinco años, y estaba subdividido en dos ciclos: el primero bienal, *Gimnasio superior*, y el segundo trienal, *Liceo*. Las asignaturas impartidas eran: Italiano, Latín, Griego, Historia, Geografía, Filosofía, Ciencias Naturales, Física, Matemáticas, Historia del Arte, Educación Física. Al finalizar los cursos, después de superar un examen de Estado, se les entregaba a los alumnos un diploma de *madurità*, que servía para ingresar en todas las Facultades Universitarias.

En 1.911 se creó el Liceo-Gimnasio *Moderno*, que representaba la tendencia del humanismo moderno de orientación científica y fue agregado al Liceo Clásico tradicional. La reforma de Gentile, de 1.923, suprimió el Liceo-Gimnasio y creó en su lugar el *Liceo Científico* para la instrucción de los jóvenes que aspirasen a estudios que no fueran los de Derecho, y Letras. La duración de los estudios en los Liceos Científicos, era también de cinco años y se diferenciaba del Clásico por la sustitución de griego por una lengua extranjera y por un desarrollo más amplio de los programas de matemáticas, física y ciencias naturales. Al finalizar estos estudios y, después de superar un examen de Estado, se concedía a los alumnos el diploma de *Madurità* que posibilitaba a los alumnos el acceso a todas las Facultades Universitarias, a excepción de las de Letras y Derecho.

En 1.924, fueron creados los *Institutos Magisteriales*, que vinieron a sustituir a las Escuelas Normales, siendo reformados en 1.942 y 1.945. Las asignaturas que conformaban su plan de estudios eran: Italiano, Latín, Filosofía, Pedagogía, Psicología Experimental, Historia y Geografía, Matemáticas y Física, Ciencias Naturales y Dibujo. Los estudios duraban cuatro años, y al finalizar los mismos, se les entregaba a los alumnos un *Diploma de habilitación magisterial*.

Hasta 1.962, las características generales de la enseñanza secundaria eran: separación rígida de las distintas modalidades de escuelas y predominio de la enseñanza memorística. La ley de 31 de diciembre de 1.962, implantó la *Escuela Media Inferior*, para todos los alumnos de once a catorce años, generalizando estos estudios a toda la población (esto es lo que haría, con otra

estructura, la L.G.E. en España en 1.970.):

" *La intención de la última reforma de diciembre de 1.962 -con el gobierno de Centro-Izquierda- es, evidentemente, la democratización de la enseñanza. Se convierte en igual y obligatoria para todos, hasta los catorce años, y se termina con la división anterior entre escuela clásica y profesional, introduciéndose unas relaciones más dialogantes y antidogmáticas dentro de los colegios.*

Después de tres años de funcionamiento de la "escuela única", las críticas son abundantes desde todos los ángulos. Para unos, los elementos tradicionales formados en la escuela gentiliana tradicional, el mal radica en haber abandonado el sistema anterior, que con todos sus defectos funcionaba y daba resultados. Para otros, la izquierda, que ha forzado la reforma, el fallo está en haberse quedado a mitad de camino y no haber tocado la segunda parte de la enseñanza secundaria, es decir, los Liceos." ⁴⁵⁷

Como se señala en la cita anterior, la *Scuola Media* suscitó no pocas críticas, pero ha seguido funcionando durante bastantes años. Esta Escuela Media vino a reemplazar a todos los centros destinados con anterioridad a los alumnos comprendidos entre los once y los catorce años de edad. Por tanto, la Enseñanza Secundaria en Italia, comenzaba a los once años de edad, una vez que los niños obtenían la *licenza elementare*, dispensada en la escuela elemental. En estos tres años la enseñanza era *obligatoria y gratuita*, y el objetivo fundamental de este grado era la orientación de los alumnos, a través de un tronco común, ya que éstos, finalizados los tres cursos, tenían que elegir, si deseaban continuar sus estudios, en una de las tres ramas principales que el segundo grado ofrecía.

El contenido de la Enseñanza Secundaria de primer grado abarcaba las siguientes materias obligatorias: religión, italiano, historia y educación cívica, geografía, matemáticas, ciencias de la observación y ciencias naturales, lengua extranjera, educación artística y educación física.

⁴⁵⁷ Sartorius, Nicolás (1.967). El Bachillerato. Encuesta. I. Francia, Italia y Gran Bretaña. *Triunfo* 243, 26-27.

Además, en el primer año de la Escuela Media había que añadir a las materias obligatorias los trabajos prácticos y la educación musical, que se convertían en facultativas los años siguientes. En el segundo año, la enseñanza se completaba con un curso de Latín. Y, en total, el horario semanal, no podía exceder de veintiseis horas.

El diploma alcanzado en la Escuela Media permitía el acceso a todos los establecimientos de Enseñanza Secundaria, comprendidos los de *Enseñanza Técnica, Profesional y Artística*, aunque aquellos alumnos que desearan matricularse en el *Liceo Classico* debían realizar una prueba de Latín.

El segundo grado de la Enseñanza Secundaria, comprendía tres tipos de enseñanzas, según se tratase de estudios largos, estudios de duración media, o estudios cortos: A cada una de estas modalidades le correspondían tres instituciones diferentes: Escuela de Enseñanza General, Escuela de Enseñanza Técnica y Escuela de Enseñanza Profesional, respectivamente.

La enseñanza general estaba orientada, preferentemente, hacia la enseñanza superior y comprendía dos tipos de formación: a) el *Liceo Classico* y b) el *Liceo Scientifico*:

" a) *El Liceo Classico*: La escolaridad dura cinco años y se divide en dos ciclos, uno de dos años, llamado *gimnasio*, al término del cual se pasa un examen de entrada para el segundo ciclo, de tres años, que es el del liceo propiamente dicho.

Al término de este segundo ciclo se pasa el examen de fin de estudios secundarios clásicos, *maturità classica*, que da acceso a todas las Facultades, salvo a la Facultad de Estudios Magisteriales.

b) *El Liceo Scientifico*: La escolaridad, como en el clásico, dura cinco años. Al primer año se le llama de enlace, porque constituye el lazo entre la *scuola media* y el segundo grado de la enseñanza secundaria. El liceo científico da una formación general, con el mismo título que el liceo clásico, aunque con más profundidad en las disciplinas científicas.

Finalizan los cinco años con un examen de fin de estudios

*secundarios científicos, maturità scientifica, que da acceso a todas las Facultades salvo las de letras y filosofía."*⁴⁵⁸

Los estudios que conducían a la *maturità classica* hacían más hincapié en las humanidades: historia, lengua, literatura, etc.; mientras que los años del liceo científico, a pesar de proporcionar una formación general daban una mayor profundidad a las disciplinas científicas: matemáticas, física, química y ciencias naturales.

La *Enseñanza científica* era otra de las variantes de la enseñanza secundaria de segundo grado, creada por Ley de 15 de junio de 1.931. Este tipo de enseñanza constaba también de cinco años: dos de formación general y tres de especialización. A partir de 1.961, el diploma de *perito* que se dispensaba al finalizar estos estudios, daba acceso a ciertas ramas de la enseñanza superior. La enseñanza científica se impartía en los *istituti Tecnici*, existiendo los siguientes tipos: industriales, náuticos, comerciales, para geómetras, para experto de empresa y correspondientes en lengua extranjera, para el turismo, para chicas, agrícolas y aeronáuticos. Como ya se ha señalado, al finalizar los cinco años de estudios, se obtenía el diploma de *perito*.

Un tercer tipo de enseñanza secundaria de segundo grado es la *Enseñanza Profesional* que era impartida en los *Istituti Professionali* creados, experimentalmente, en 1.950, y que se fueron extendiendo por todo el país. La duración de estos estudios era de dos a tres años, según los casos. Y su finalidad era formar mano de obra cualificada para las diversas ramas de la actividad económica: agricultura, industria, comercio, oficios del mar, industria hotelera, profesiones femeninas. Cada uno de los Institutos se dividía en Secciones, correspondientes a las diversas actividades de las ramas que comprendiera cada estudio. Existían, además, junto a estos centros, otras escuelas profesionales de formación complementaria, abiertas tarde y noche, y destinadas a jóvenes que ya trabajasen.

⁴⁵⁸ Seage, J. et als. (1.975). *Op. cit.*, p. 45.

Un cuarto tipo de enseñanza secundaria de segundo grado era la *Enseñanza Artística*, impartida en centros de características especiales, muy desarrollados en Italia, para formar a jóvenes en música, artes plásticas y figurativas, teatro, danza, etc. La duración de estos estudios variaba según las disciplinas, hasta un máximo de siete años. Y, finalmente, un quinto tipo de enseñanza secundaria de segundo grado, era la formación y perfeccionamiento de los maestros, llevada a cabo en los *Istituti Magistrali*. Se entraba en ellos a los catorce años, después de finalizar la *scuola media*. La duración de estos estudios era de cuatro años, al término de los cuales se obtenía la *abilitazione*, certificado de aptitud, que no representaba ninguna titulación. Para ser profesor en la enseñanza pública había que pasar después un concurso y un examen.

En síntesis, podemos concluir que, en Italia, en el periodo estudiado en este trabajo, sobre todo en la segunda etapa del mismo, la enseñanza secundaria estaba dividida en dos grados, el primero de ellos, de cuatro años, común, obligatorio y gratuito para todos los alumnos y el segundo, especializado, pudiendo acceder a distintos tipos de estudios: clásicos (5 años), científicos (5 años), técnicos (2-3 años), artísticos (3-7 años) y de magisterio (4 años). El siguiente esquema representa la estructura de la enseñanza secundaria italiana:

Primer Grado			Segundo Grado				
11	12	13	14	15	16	17	18
Orientación y formación general			Educación Científica y técnica				
Escuela Media			Liceos				
			Liceo Clásico				
			Liceo Científico				
			Liceo Artístico				

El Diploma obtenido al finalizar la Escuela Media, permitía acceder a los Liceos Clásico, Científico y Artístico, así como a los Institutos Magisteriales y a los Institutos Técnicos. Y el

Diploma de *madurità* obtenido en los Liceos, facilitaba el paso a los estudios superiores, con las matizaciones que antes hemos señalado.

La reforma escolar de 1.962, que implantó la Escuela Media, única para todos los alumnos, fue una de las principales del sistema educativo italiano, y su planteamiento era común al que se estaba dando en otros países, con algunos años de diferencia. La industrialización y el paso pleno a una sociedad moderna y democrática, exigían la elevación del nivel de los italianos y la salida del ya anacrónico sistema dual, que conducía a los alumnos a partir de los once años, por vías diferentes, no tanto en función de sus capacidades, como de su situación social. En Italia, con el Plan Marshall, que ayudó a la reconstrucción del país, después de la Segunda Guerra Mundial, las claves de una economía desarrollada llegaron antes que a España y, por lo tanto, la necesidad del reformar el sistema educativo, también se sintió con prontitud. En estos años, ya se ha señalado que, esta reforma no dejó indiferente a nadie. Para unos era excesiva y preferían que todo siguiera como antes, para otros, se había quedado corta, ya que los catorce años era considerada una edad temprana, para tomar una determinación. Refiriéndose a la *escuela media*, Aldo Agazzi, decía lo siguiente:

" Con la Ley de 31 de diciembre de 1.962, que convierte en derecho positivo algunas de las inspiraciones de la Constitución italiana de 1.848, el esquema centenario de la Ley Casati es superado y sustituido (ya que la Ley Gentile de 1.923, refrendó la anterior), fruto, resultado, sobre el plan educativo-escolástico de la evolución democrática.

De hecho, el concepto inspirador de la legislación escolástica ochocentista fue éste:

A las clases dirigentes, formadas por la élite de la sociedad, de la política, de las artes liberales y de la cultura, la educación, la formación, la preparación necesarias, y, por tanto, la escuela adecuada, es decir, la que se identificaba entonces, aunque no sin incipientes polémicas socioculturales e institucionales-didácticas, con la escuela humanística; a las clases humildes, populares, a los destinados al trabajo obrero y campesino, al martillo y a la azada, como se decía, si realmente llegaba el caso, el mínimo de instrucción necesario, o sea, por lo

menos un mínimo de lectura, escritura, cuentas, es decir, el alfabeto, la cartilla y el ábaco ,y, más tarde, las nociones y lecturas de Juanito.

Eran el criterio y el sistema que han sido llamados la doble vía, o sea, de las dos escuelas: separadas entre sí y paralelas, y no tanto por razones de capacidad, inteligencia y dotes personales entre los hombres, sino por motivaciones de orden social, de nacimiento y de patrimonio y, por tanto, sobre todo discriminatorias.

Sea como fuere, el hecho central, que ha ido madurando con la difusión y la actuación del principio y de las instituciones de la democracia ... ha consistido en sustituir el criterio ochocentista liberalístico de asegurar a todos, sólo el mínimo necesario de instrucción por el derecho de todos, indistinta e indiscriminadamente, al máximo posible de instrucción: cuantitativa y cualitativamente igual - o sea individualmente adecuada- para todos." ⁴⁵⁹

Como podemos comprobar, del breve estudio realizado sobre la Enseñanza Secundaria italiana, hasta 1.962, los principios que inspiraban tanto este nivel educativo como el sistema escolar en su conjunto, presentaban cierto parecido con el sistema educativo español, es decir, un sistema dual, en el que seguían en una enseñanza profesional, los que no iban a continuar estudiando y los verdaderos estudios, los del Liceo, para quienes sí iban a estudiar. Una diferenciación clara que encontramos antes de 1.962, es la existencia de varias posibilidades de estudios secundarios, perfectamente diferenciados, clásicos, científicos, técnicos, artísticos, mientras que en España, hasta 1.953, sólo existía un Bachillerato único, de carácter clásico y humanista, y preparatorio para los estudios universitarios (con la excepción del Bachillerato Laboral, muy minoritario, Elemental hasta 1.956 y también superior, desde ese año). Aunque otros estudios como los de Comercio, Magisterio, etc., se consideraban estudios medios, sin embargo, la verdadera enseñanza secundaria era la cursada en el Bachillerato Universitario.

El desglose del Bachillerato, con la reforma de Ruiz Gimenez en 1.953, al establecer un

⁴⁵⁹ Agazzi, Aldo (1.968). La nueva Escuela Media Italiana. *Perspectivas Pedagógicas*. 21-22, 108-109.

Bachillerato Elemental con carácter terminal, y de más corta duración, facilitó el acceso de mayores sectores de la población, produciéndose *de facto* una *democratización* del primer grado secundario, y más si tenemos en cuenta las nuevas modalidades de Centros que se crearon en los años siguientes. No obstante, era muy limitada la variación de la Enseñanza Secundaria de segundo grado, ya que sólo había dos leves opciones, ciencias y letras, dentro de un Bachillerato Superior bastante unitario. El paso que se dio en Italia en 1.962, no se produciría en España hasta 1.970, en el que también y con una estructura parecida (Segunda Etapa de E.G.B.) se extendió, obligatoria y gratuitamente, a toda la población. Sin embargo, se igualó todavía más el segundo grado del Bachillerato, al convertirlo en *unificado y polivalente*. Y la Formación Profesional, como sabemos, se convirtió en una rama académica de segundo orden. Otros estudios, como los de Comercio, Magisterio, Técnicos, sin embargo, terminaron alcanzando un *status* universitario. Por lo tanto, ciertos aspectos comunes, con el caso italiano, en los planteamientos sociales de la educación e importantes diferencias en cuanto a la diversidad de estudios secundarios de segundo grado.

II.4.3.- La Enseñanza Secundaria en la República Federal Alemana.

Los ejemplos de los sistemas educativos de Francia e Italia, en cuanto a su concepción, nos presentan su parecido con el sistema educativo español aunque, como hemos visto, en el caso de la Enseñanza Secundaria, aún teniendo ciertos planteamientos de política educativa comunes, mantenían en cuanto a su estructura ciertas diferencias de importancia. La República Federal de Alemania, es un caso distinto, dado que, las competencias en educación las tienen los distintos Estados (*Länder*), pudiéndose apreciar diferencias entre unos y otros, aunque puede considerarse que, en lo fundamental, predominan una serie de rasgos comunes.

El sistema educativo alemán presentaba en los años estudiados un carácter fuertemente selectivo, y con una orientación muy precoz de los niños ya que, a los diez años, el alumno que terminaba los cuatro años de enseñanza primaria debía elegir entre: entrar en el segundo ciclo de la escuela primaria (*Hauptschule*), en la escuela media (*Realschule*) o en el Liceo, denominado

allí *Gymnasium*:

" Tras la educación básica común, se abren a los alumnos tres posible vías: la *Hauptschule* que comprende desde el quinto al noveno año de escolaridad; la *Realschule* (Instituto de Enseñanza Media en donde se imparten preferentemente disciplinas científicas e idiomas modernos) desde el quinto hasta el décimo año, y el *Gymnasium* (Instituto de Enseñanza Media que imparte disciplinas humanísticas e idiomas clásicos) desde el quinto hasta el décimo-tercer año de escolaridad.

Además de las escuelas secundarias de enseñanza general, existen otras escuelas, a partir del décimo año de escolaridad, que imparten una enseñanza de carácter profesional. Los alumnos, una vez terminado el noveno año de estudios, salvo que sigan su formación en una escuela de enseñanza general, deben seguir los cursos de una de estas escuelas de carácter profesional.

Según el tipo de formación elegida, las escuelas secundarias de enseñanza general y profesional preparan el acceso a las escuelas técnicas superiores y a las universidades e instituciones del mismo nivel.

Recientemente se ha iniciado la experimentación de un nuevo tipo de escuela, llamada escuela global (*Gesamtschule*). Son centros escolares que reúnen las tres escuelas o centros tradicionales (*Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*) en un mismo centro, desde el quinto al décimo año escolar, ...

...

En estas escuelas se distinguen cuatro tipos de enseñanzas: enseñanza común, enseñanza por grupos de nivel, enseñanza de opciones obligatorias y enseñanza de opciones libres." ⁴⁶⁰

La duración de la escolaridad obligatoria en los *Länder* de la República Federal era en este periodo de doce años, de los cuales nueve eran de carácter pleno. Los niños accedían con seis años a la escuela elemental (*Grundschule*), en la que pasarían los cuatro primeros años, los únicos comunes a todos los niños alemanes.

⁴⁶⁰ Seaje, J. et als.(1.975). *Op. cit.* p. 30.

Como hemos visto, las escuelas de enseñanza secundaria en la República Federal de Alemania eran de dos tipos: escuelas de enseñanza general y escuelas profesionales. Entre las primeras estaban, como ya hemos señalado, las *Hauptschulen*, las *Realschulen*, los *Gymnasiun* y las *escuelas globales*, puestas en funcionamientos prácticamente al finalizar nuestro periodo de estudio.

La *Hauptschule* era una escuela secundaria que comprendía cinco años de escolaridad en los *Länder* en que los alumnos asistían a la *Grundschule* (escuela elemental) durante cuatro años y tres en los *Länder* en que la *Grundschule* abarcaba seis años. Cuando estas dos escuelas estaban asociadas, constituían la *Volkschulen*, muy extendidas en las zonas rurales. A partir de los años cincuenta se inició un proceso de unificación de los niveles superiores de las *Volkschulen*, dando paso así a la transformación del nivel superior de éstas últimas en la *Hauptschule* actual

⁴⁶¹

Los objetivos de la *Hauptschule* consistían en permitir al alumno acceder a la cultura, insertarse en la vida política y social y encontrar su puesto, en función de su capacidad, en la vida activa. Esta enseñanza duraba, como ya se dicho, desde los diez a los catorce años de edad. La formación de los alumnos se orientaba hacia la vida práctica, facilitándoles los conocimientos fundamentales que les serían necesarios para la vida diaria, en la vida profesional o para asistir a una escuela técnica. En principio, los alumnos de estas escuelas podían, en cualquier nivel, pasar a la *Realschule* o al *Gymnasium* teniendo las aptitudes necesarias. El paso a éstas escuelas al finalizar el séptimo o el octavo año de estudios se realizaba siguiendo unos cursos especiales de transición (*Aufbauzuege*).

La *Realschule* conoció en los últimos años un gran desarrollo por razón de las necesidades de una mano de obra con un nivel medio de cultura y gracias a la existencia de cursos de formación (*Aufbauformen*), que facilitaban el acceso al *Gymnasium* y daban la posibilidad de

⁴⁶¹ *Ibidem*, p. 31.

orientarse hacia las escuelas de ingenieros o a las escuelas profesionales de segundo grado. La enseñanza en estos centros abarcaba seis años (desde el cuarto al décimo de escolaridad). Se diferenciaban de las *Hauptschule* por una mayor duración de los estudios, por una mayor variedad en los idiomas enseñados (dos idiomas extranjeros, uno de ellos con carácter obligatorio) y en las ciencias naturales, y por el intento de lograr una mayor profundidad en las disciplinas. En todos los *Länder*, a excepción de Baviera, se podía pasar de la *Realschule* al *Gymnasium*, entre el quinto y el noveno año de escolaridad, con ciertas condiciones. Y una vez terminada la *Realschule*, se podía pasar al *Gymnasium*, en todos los *Länder*, sin excepción:

" En resumen, los alumnos que salen de las *Realschulen* pueden seguir distintas vías:

- Acceder a una formación práctica para profesiones del comercio, la industria y la administración, asistiendo a una escuela profesional de dedicación parcial;
- acceder a las escuelas de ingenieros tras un cursillo de prácticas de un año y medio a dos años de duración o de una formación profesional;
- acceder a un *Gymnasium* tras haber seguido durante el noveno y el décimo año de la *Realschule* una clase que prepara para este acceso." ⁴⁶²

Y, finalmente, el tercer tipo de centros de enseñanza secundaria general y, desde luego, el de más prestigio, era y es el *Gymnasium*. Tras este término se denominan todas las escuelas secundarias de enseñanza general que conducían hasta el décimotercer año de escolaridad, al término de los cuales, en caso de éxito, se obtenía un certificado que abría el acceso a los estudios universitarios. Existían varios tipos de *Gymnasium*:

- " a) Tres tipos tradicionales:
- *Gymnasium* clásico.
 - *Gymnasium* de lenguas vivas.
 - *Gymnasium* de matemáticas y ciencias.
- b) Nuevos tipos:

⁴⁶² *Ibidem*, p. 33.

- *Gymnasium de ciencias económicas.*
- *Gymnasium de ciencias sociales.*
- *Gymnasium de artes.*

Se distinguen tres ciclos en la enseñanza del Gymnasium: el ciclo inferior, que corresponde de las clases de quinto a octavo; el ciclo medio (clase novena a décima), y el ciclo superior (clases undécima a décimotercera).

Durante todo el ciclo inferior, la permeabilidad entre los distintos tipos de Gymnasium es muy grande. Hasta el ciclo superior, los planes de estudio y los objetivos perseguidos en la enseñanza religiosa, de alemán, historia, iniciación social, geografía, música, educación artística y deportes son, con pocas diferencias, los mismos." ⁴⁶³

Los Centros antes descritos, eran los que en el periodo estudiado, impartieron la enseñanza secundaria que podemos denominar, como general. Existían también escuelas profesionales, a las que se podía asistir de forma parcial y escuelas de plena dedicación. Estas escuelas podían ser: *Berufsschulen, Fachoberschulen, Fachschulen* y las *höhere Fachschulen*, aún llamadas *Akademien*.

La posibilidad de cursar estudios de enseñanza secundaria en la República Federal de Alemania, al contrario de lo que sucedía en países como Francia, Italia o España, no se hacía en función de las condiciones sociales o económicas de los estudiantes, sino en función de sus aptitudes, de sus capacidades, así como de los resultados obtenidos. En el segundo ciclo, los alumnos recibían una enseñanza en las materias obligatorias y optativas, en torno a las treinta horas semanales, en una proporción de 2 a 1. La elección de las materias optativas, debía permitir a los alumnos estudiar lo que les interesaba y seguir, así, sus propias inclinaciones, sin estar ligadas a un campo de actividad determinado, o podían también concentrar sus esfuerzos sobre algunos puntos en relación con el sector de materias obligatorias.

⁴⁶³ *Idem.*

El siguiente esquema ⁴⁶⁴ puede reflejar el modelo de la Enseñanza Secundaria en la República Federal de Alemania:

GYMNASIUM								
10	11	12	13	14	15	16	17	18
ESCUELA MEDIA						Escuela Secundaria Especializada		
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA Orientado a la vida profesional.								

Como ya hemos visto, al analizar la estructura de la Enseñanza Secundaria en la R.F.A., desde el segundo ciclo de enseñanza primaria se podía acceder a la Escuela Profesional, bien a tiempo completo o bien a tiempo parcial, obteniéndose al finalizar estos estudios profesionales el *certificado de aptitud profesional*. Al finalizar la escuela secundaria especializada se obtenía el *certificado de madurez* y posibilitaba el acceso a una Escuela Superior Especializada. Y los estudios del *Gymnasium*, finalizados positivamente, facilitaban el acceso a los estudios universitarios.

Si comparamos la Enseñanza Secundaria de la República Federal de Alemania con España, encontramos importantes diferencias, tanto en la concepción de este nivel educativo, como en su estructura, así como en la variedad de centros y posibilidades que se ofrecían a los alumnos alemanes. En primer lugar, nos encontramos con un sistema educativo, descentralizado

⁴⁶⁴ Este esquema ha sido tomado en parte de: M.E.C. (1.980). *Notas Informativas. La Enseñanza Secundaria en ocho países europeos*. 5, 8.

en los distintos Estados federales (*Länder*) con competencias en Educación, aunque solían establecerse acuerdos sobre los aspectos fundamentales. Otra diferencia significativa era que, prácticamente, desde su constitución, en el sistema educativo alemán de avanzaba en función de las aptitudes y resultados de los alumnos y no tanto en función de la clase social a la que perteneciera el alumno. Así mismo, una diferencia que consideramos fundamental era la necesidad de haber cursado algunos años de la enseñanza elemental o primaria para poder acceder a la secundaria, cada etapa o parte de ella, precedía a la siguiente.

En otro orden de cosas, encontramos diferencias en cuanto a la variedad de ofertas que el sistema educativo alemán ofrecía. Existían numerosas posibilidades como hemos podido apreciar, así como variedad de Centros. Algunos de éstos fueron surgiendo en función de nuevas necesidades sociales y económicas, como los centros que impartían enseñanzas *modernas*, basadas en el estudio de las matemáticas y de las ciencias, y de los idiomas modernos. Variedad de Centros y de posibilidades, al contrario que en España que con los Institutos y poco más se trataba de dar respuesta a todo tipo de necesidades. Un cierto parecido, aunque por causas bien distintas, lo encontramos en el carácter selectivo de ambas enseñanzas secundarias: en el caso alemán debido a las aptitudes y resultados de los alumnos, y a la temprana edad en que había que elegir; en el caso español, en función de la clase social y la posibilidad real de acceder a la Enseñanza Secundaria, dada la escasez de centros existentes, sobre todo, hasta los años sesenta.

II.4.4.- La Enseñanza Secundaria en Estados Unidos.

El Sistema Educativo en Estados Unidos respondía, en cierta medida, al modelo alemán en cuanto a competencias en Educación se refiere. Son los Estados de la Unión los que toman las decisiones en materia educativa, no obstante, tanto el Estado Federal como las grandes Universidades, se preocupan de dar orientaciones generales para unificar criterios en este terreno. Así, conviene resaltar, en el periodo que estudiamos, el Informe de la Comisión encargada por el Presidente de la *Harvard University*, de 1.945, denominado *Los objetivos de la Educación para una sociedad libre*. En lo que respecta a la Enseñanza Secundaria:

" Reconoce el Informe que la moderna complejidad y división del trabajo exige la educación especializada; pero que, por otra parte, la necesidad de una mayor comprensión mutua entre los hombres exige una preparación común y básica. De aquí que preconice una educación general " que se referirá principalmente a la preparación para la vida en el amplio sentido de perfección del hombre como ser humano" y una educación especial "orientada principalmente hacia la competencia personal en una profesión". Convendría dedicar por lo menos la mitad del tiempo de la escuela media a la educación general, tanto para los que piensan ingresar en la Universidad como para los que saldrán directamente de la escuela media al mundo del trabajo. Ahora bien; la educación general no debe ser meramente verbalista, puesto que el estudiante "necesita conocer cómo se hacen las cosas y debe hacerlas lo mismo que el que no piensa en una ulterior preparación intelectual." ⁴⁶⁵

También los presidentes Kenedy y Johnson fueron partidarios de apoyar desde el Estado a la Enseñanza. No obstante, los diferentes Estados tenían las competencias en materia educativa, como ya señalábamos. De ahí que podamos encontrar variedad de planteamientos y estructuras en los diversos niveles educativos y, más en concreto, en el campo de la Enseñanza Secundaria.

Ya desde muy pronto, antes quizá, que en el resto de los países occidentales, E.E.U.U. se embarcó en un intento de extender y democratizar este nivel educativo, al considerar que la mayoría de los americanos debería poseerlo, independientemente de que fuera a continuar estudios universitarios o no:

*" ...
El espíritu de la educación americana está formado, ante todo, por estas creencias básicas. Sus ideales lo ponen de manifiesto. Ideales que podrían reducirse, en primera instancia a uno sólo: igualdad de oportunidades para todos. Que cada uno pueda educarse de acuerdo con sus aptitudes, esfuerzo y vocación. De ahí estas cuatro características de la educación*

⁴⁶⁵ Echevarría, Luis (1.950). *Op. cit.*, pp. 100-101.

americana:

- . *Tendencia a hacerse extensiva a todos.*
- . *Carácter predominantemente formativo.*
- . *Intención paidocéntrica.*
- . *Sentido funcional.*" ⁴⁶⁶

En los años cincuenta a los que nos estamos refiriendo, asistían a la escuela primaria prácticamente todos los alumnos comprendidos en edad escolar. Y el 73 % de los alumnos comprendidos entre los catorce y dieciocho años, continuaban estudiando, ya que la escolaridad obligatoria en muchos Estados llegaba precisamente hasta los dieciocho años, con tendencia a generalizarse.

El profesor Yela analizaba las notas que distinguían el sistema educativo americano señalando que el *carácter formativo* se centraba en la importancia real que concedía a la formación del alumno como miembro de la sociedad americana. El *carácter paidocéntrico* se manifestaba en la preocupación de los profesores americanos en adaptar los métodos y programas de enseñanza a la efectiva personalidad del educando, a sus capacidades, necesidades e intereses, empíricamente comprobados. Y el *carácter funcional*, al considerar la enseñanza como una preparación para la vida social y profesional del país. A medida que éste crecía y sus necesidades profesionales se diversificaban, crecía también la enseñanza media al ofrecer cursos distintos.

La Enseñanza Secundaria en Estados Unidos se identifica normalmente con el término *High School*. No obstante, dada la falta de regulación estatal, existen diversos modelos y combinaciones, según los diversos Estados. El sistema más antiguo y vigente aún, consistía en cursar ocho cursos de enseñanza primaria (*elementary*) a los que seguían otros cuatro de secundaria (*la High School* en sentido estricto). Sin embargo, esta fórmula de 8+4 ha ido cediendo paso a la de 6+6 o a la de 6+3+3. En este último caso, seis años de enseñanza primaria y seis de enseñanza secundaria, divididos en dos ciclos (*junior y senior High School*). En este

⁴⁶⁶ Yela, Mariano (1.955). La educación actual en Estados Unidos. *Bordón*. 55, 389-390.

supuesto, ambos ciclos podían coincidir o no en un mismo centro.

En la *junior High School*, o en los cursos equivalentes de otras variantes, solía practicarse la agrupación de los alumnos por capacidades (*tracking*) en todas o, lo que era más común, en algunas de las asignaturas (las más frecuentes eran las matemáticas y la lengua inglesa). En el segundo ciclo (*senior*), con la excepción normalmente del primer año (*sophomore year*) se ofrecían tres programas distintos (*curricula o curriculum placements*): uno que preparaba para los estudios superiores (*College preparatory*), otro que preparaba para la incorporación temprana al trabajo o para estudios profesionales cortos (*vocational*), y un tercero que no era ni carne ni pescado (*general*), si bien fue con frecuencia el más numeroso ⁴⁶⁷

En este sistema integrado coexistían la formación académica y la profesional, pero sin una delimitación formal entre ambas. El estudiante norteamericano podía elegir entre una amplia gama de asignaturas optativas, lo que daba una gran amplitud de opciones. La formación profesional, en sentido estricto, tendía a concentrarse en centros *post-secundarios junior o community college*, con una duración de dos años.

El final de la Enseñanza Secundaria estaba presidido por *exámenes finales* y el título otorgado por la *High School* era único y, teóricamente, daba acceso a cualquier tipo de estudios *post-secundarios*.

Reflejamos en un esquema la estructura de la Enseñanza Secundaria :

⁴⁶⁷ Fernández Enguita, Mariano (1.989). *Op. cit.*, p. 21.

10	11	12	13	14	15	16	17
<i>Middie School</i>				<i>High School</i>			
				<i>High School (junior)</i>		<i>High School (senior)</i>	

Si observamos, la características y la estructura del sistema educativo norteamericano y, más específicamente la Enseñanza Secundaria, encontramos notables e importantes diferencias, respecto a la situación española del periodo estudiado. En primer lugar, el Sistema Educativo estaba descentralizado, recayendo las competencias en materia educativa en los Estados de la Unión, aunque en algunas épocas, se trató de influir y apoyar desde el Estado Federal. Ello hace que no hubiera un modelo de educación secundaria uniforme, sino que convivieran distintas estructuras, aunque en el fondo persiguían el mismo fin.

Otro aspecto importante a destacar, es la dimensión formativa y funcional que tenía la enseñanza secundaria americana, su objetivo era, sobre todo, preparar para vida, sin descuidar la preparación para estudios superiores; mientras que en España, en los años objeto de nuestro estudio, en ambas etapas, la dimensión propedéutica de la enseñanza Secundaria predominó, sobre cualquier otro aspecto, principalmente, servía el Bachillerato, sobre todo el superior, para acceder a la Universidad. Con la división del Bachillerato en Elemental y Superior, y la puesta en funcionamiento del curso preuniversitario, este nivel ganó en posibilidades, aunque el enfoque siguió siendo el mismo. Interesa también resaltar cómo en el sistema norteamericano la formación profesional que podríamos considerar de base, estaba integrada en la *High School*, mientras que en España se configuró siempre como un modelo alternativo para clases menos favorecidas, lo que siempre le perjudicó a la hora de su aceptación.

También hemos de señalar que la tendencia más genérica era la división en dos ciclos (*junior y senior*) de la Enseñanza Secundaria, teniendo una duración, en este caso, de seis años, aunque como ya hemos visto, convivía con un modelo de seis años, o con el más tradicional de ocho años de enseñanza primaria y cuatro de secundaria. No obstante, la terminación conducía siempre al mismo resultado. Su carácter *comprensivo*, con intención de que todos lo cursaran, al estar comprendida en la escolaridad obligatoria, y *funcional*, saberes conectados con la vida real, lo convirtieron muy pronto en modelo a seguir por otros países cuando llegó el momento de extender la Enseñanza Secundaria a toda la población. Y, finalmente, las múltiples opciones, a través de las asignaturas optativas hacían que se tuviera muy en cuenta al alumno y sus características. Un modelo, como podemos observar, muy alejado del español: *centralizado, académico, propedéutico y selectivo*.

II.4.5.- La Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales.

El sistema educativo de Inglaterra y Gales - distinto del Escocia e Irlanda del Norte- era un modelo descentralizado en el que las competencias sobre el número de centros, la creación de otros nuevos, etc., le correspondía a las autoridades locales. El sistema educativo era bastante complejo, al ser el resultado de la mezcla de dos sistemas distintos: el tripartito de la ley de 1.944, y el integrado (*comprehensive*) que se introdujo en los años sesenta.

En estos años que comprende el periodo que nosotros estudiamos, el primer gran acontecimiento importante, lo representó la *Education Act de 1.944*:

" Con la promulgación de la Ley vigente de 1.944 puede decirse que Inglaterra vive el más intenso movimiento educativo que ha conocido en su historia.

... Ya a raíz de la anterior guerra mundial de 1.914 a 1.918 pensó la opinión inglesa en la conveniencia de renovar su régimen docente. Fue confiado su estudio a un Comité Consultivo del Ministerio de Educación, del que son frutos estimables: el *Hadow Report (1.924)* y el *Spens Report (1.938)*. que toman

nombre de los sucesivos presidentes del citado Comité.

...

*Todos estos trabajos preparan el advenimiento de la actual Ley de 1.944, que tiene la pretensión de acabar con la estratificación social-educativa, hasta hace poco imperante. Al concepto aristocrático de la Educación representado por las escuelas preparatorias y las extraordinariamente costosas **Public Schools**, que conducen a las antiguas universidades de Oxford y Cambridge, sucede ahora un decidido intento de popularizar esta alta cultura."* ⁴⁶⁸

La Ley de 1.944, al mismo tiempo que generalizaba el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, establecía la existencia de tres tipos de escuelas en el sector público. Los alumnos más capacitados deberían asistir a las *Grammar Schools*, de orientación académica y literaria, o a las *Technical Schools*, de orientación técnica y científica. Los demás, deberían hacerlo a las *Secondary Modern Schools*, de orientación general, una especie de prolongación de la enseñanza primaria para aquellos que no estaban llamados a acceder a los estudios superiores. La selección de los alumnos para el acceso a uno de estos centros se realizaba en base a un examen a los once años de edad (*eleven-plus*) que marcaba la frontera entre la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria ⁴⁶⁹.

La enseñanza era gratuita en todas las escuelas públicas y la obligatoriedad se extendía en aquellos años, desde los 5 hasta los 15 años. A partir del curso 1.972-73, se estableció a los dieciséis años. Como ya hemos señalado, la Enseñanza Secundaria comenzaba a los once años de edad. Los alumnos después de realizar un examen de suficiencia y calificación eran orientados hacia alguno de los centros a los que antes nos hemos referido.

En las *Grammar Schools*, destinadas a los alumnos que pensaran seguir estudios

⁴⁶⁸ Villarejo, Esteban (1.955). La educación actual en Inglaterra. *Bordón*. 54, 326.

⁴⁶⁹ Fernández Enguita, M. (1.989). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. 2ª ed. Barcelona: Laia, p. 29.

universitarios, se estudiaban las materias fundamentales y, por lo menos, una lengua extranjera. Se ofrecía una cierta diferenciación clásica, moderna y científica para favorecer la adaptación de la escuela a sus alumnos. El programa comprendía, además, juegos organizados, trabajos manuales para los chicos, y labores del hogar para las chicas. Daba comienzo a los once años de edad.

La Enseñanza Secundaria impartida en las *Technical Schools*, algo parecida al Bachillerato Laboral español, se iniciaba también a los once años, se destinaba a formar obreros especializados, técnicos, marinos, empleados destinados al comercio y de la administración industrial, así como a aquellos alumnos que desearan cursar más adelante estudios técnicos superiores, proporcionando a la vez una formación general y profesional. Dado que, a los once años podría no estar definida la línea vocacional de los alumnos, se hacía que los dos primeros cursos tuvieran planes de estudio idénticos a los de las *Grammar Schools*.

La tercera posibilidad dentro de la Enseñanza Secundaria, para los alumnos menos capaces y que no fueran a continuar estudios, era la de las *Modern Schools*, centros a los que asistían la mayoría de los alumnos. Su misión era orientar a aquellos que no fuesen a seguir estudios universitarios ni técnicos, hacia la vida social y familiar. Incorporaba una gran cantidad de trabajos prácticos que capacitasen a los alumnos para el ejercicio de un oficio o profesión.

La tendencia de la escuela secundaria inglesa a partir de 1.944 ha sido la de obviar las diferencias sociales, económicas, intelectuales u otras, como había sucedido hasta entonces. Se trataba de *democratizar* este nivel educativo, facilitando la mejor orientación al alumno y posibilitando el traslado de una sección a otra, si un alumno había sido mal clasificado. Existía la posibilidad de que en un mismo centro existiesen las tres modalidades, con lo que el paso de una a otra era más fácil:

" Como resumen de lo expuesto, se desprende que las notas fundamentales del sistema sajón son la siguientes: igualdad de

oportunidades para todos los muchachos con arreglo al talento; diversidad de preparación, una para la Universidad, otra técnica y otra a modo de prolongación de la escuela primaria; y, en fin, formación del más alto tipo humano." ⁴⁷⁰

Estas preocupaciones por extender y *democratizar* la Enseñanza Secundaria siguieron adelante, no parándose en la Ley de 1.944 y así, se intentó, casi inmediatamente, el establecimiento de escuelas secundarias *comprehensivas*:

" Sabida es la importancia que para la reorganización de la educación inglesa tuvo la "Education Act de 1.944. Hasta entonces la enseñanza secundaria se dividía en tres ramas: la *grammar*, la *technical* y la *modern school*, siguiendo la división tripartita habitual en los sistemas escolares de doble vía.

El primer intento de escuela unificada lo llevó a cabo el *London County Council*, en 1.947, al crear ocho escuelas secundarias experimentales. En 1.961 había en Londres 59 de estas escuelas, que, por acoger a todos los niños que salen del grado escolar primario, sin distinción de nivel de inteligencia ni de cultura escolar, se denominaron *Escuelas comprensivas*, y eran frecuentadas por el 53,4 % de los alumnos de enseñanza secundaria del Condado de Londres.

A ellas asisten niños de once a catorce años, según un programa común a base de inglés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, arte, música, teatro, trabajo manual (para los muchachos), enseñanzas de hogar (para las niñas), formación religiosa y educación física. Una lengua extranjera, a elección de los alumnos se estudia desde el primero o desde el segundo año, según las escuelas. En muchas de ellas, desde el segundo curso, también con carácter opcional, se estudia una segunda lengua, generalmente, el alemán o el latín. A partir del cuarto curso, se intensifican los cursos de opción que, sin embargo, no tienen objetivos de pre-determinación profesional." ⁴⁷¹

La generalización de las escuelas *comprehensivas* aunque, como hemos visto, se inició en

⁴⁷⁰ Echevarría, Luis (1.950). *Op.cit.*, p. 103.

⁴⁷¹ Maíllo, Adolfo (1.963). La Escuela Media, necesidad nacional. *Revista de Educación*. 155, 117.

los años cuarenta, no se produjo hasta la década de los años sesenta. Supuso la supresión del examen a los once años y se fueron configurando dos tipos de escuelas secundarias comprensivas: Escuelas comunes, desde los once a los dieciocho años y Escuelas partidas en dos niveles, de 11 a 13 años (*junior*) y de 13 a 18 años (*senior*), pasando los alumnos de un tipo de escuela a otro sin ninguna clase de selección ni derivación hacia el sistema de centros tripartito.

Mención aparte, por su importancia en Inglaterra y Gales, merecen las *Public Schools*. Estas escuelas de carácter privado, con las medidas adoptadas en 1.944, no sólo se vieron afectadas, sino que salieron reforzadas, ya que contaron a partir de entonces con un 20% más de alumnos:

" ... Todavía en 1.959, el entonces Primer Ministro, Harold MacMillan, podía exclamar irónicamente: "Mr. Attlee tenía dos antiguos alumnos de Eton en su Gabinete. Yo tengo cuatro. Por lo tanto las cosas van doblemente mejor para los conservadores.

Efectivamente, en estos colegios se han formado durante siglos, la élite gobernante del país. El mismo Comité Fleming demostraba en 1.942 que el 76 % de los 830 obispos, deanes, altos magistrados, gobernadores de las Colonias, directores de bancos, duques y ministros, procedían de las escuelas privadas como Eton o Winchester. Allí se educaron entre otros, Churchill, MacMillan, Lord Keynes, George Orwell y Aldous Huxley. Allí se educaron posiblemente también sus nietos.

... el 60 % de los alumnos de Eton son hijos de personas que han estudiado en dicho Colegio." ⁴⁷²

Los alumnos entraban a los trece años en estos centros y vivían en régimen de internado durante los nueve meses del curso, sometidos a una disciplina muy estricta y educados en ciertos principios que conservan valores de la tradición inglesa, como el respecto absoluto a la autoridad, obsesión por la tradición, etc. Pueden considerarse auténticos centros de educación aristocrática. Por lo tanto, una primera diferencia con el resto de los Centros de Enseñanza Secundaria es que

⁴⁷² Sartorius, Nicolás (1.967). *Op. cit.*, p. 27.

sus alumnos comienzan a los trece años de edad, mientras que en lo demás se comienza a los once años. Los aspirantes a ingresar en estos Centros debían acudir previamente a unas escuelas *preparatorias* que son privadas y muy caras y, por tanto, inasequibles para una mayoría de la población. Imparten estudios de Latín, Francés y Matemáticas, imprescindibles para poder ingresar en las *Public Schools*.

Respecto a los exámenes, existían dos tipos principales:

- 1.- El Certificado General de Educación (G.C.E.) que reemplazó desde 1.951 al Certificado Escolar (*School Certificate*) y al Certificado de Escolaridad (*Higher School Certificate*)
- 2.- Certificado de Estudios Secundarios (*Certificate of Secondary Education*), adoptado en 1.965. Se realizaba sobre una sola disciplina y tenía lugar después de cinco años de estudios secundarios.

A los dieciseis años los estudiantes de secundaria podían presentarse a exámenes por materias, realizados por organismos extraescolares regionales, fuertemente controlados por las Universidades. Obtenían el Certificado General de Educación que daba acceso a los cursos 7º y 8º de las *Grammar Schools*. Después, generalmente, a los dieciocho años podían presentarse a otros exámenes equivalentes de nivel más avanzado. Tras el cuarto o quinto año de la escuela comprensiva o de la antigua secundaria no académica (*Secondary Modern*) los alumnos podían pasar a escuelas secundarias profesionales de dos o tres años.

El siguiente esquema ⁴⁷³ refleja la estructura de la Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales:

⁴⁷³ Tomado en parte de M.E.C. (1.980). *Notas Informativas*, ya citado, p. 15.

11	12	13	14	15	16	17	18
<i>Modern Schools</i>							
<i>Comprehensive Schools</i>							
<i>Grammar Schools</i>							
<i>Technical Schools</i>							

Como podemos apreciar en el esquema anterior, la Enseñanza Secundaria estaba comprendida entre los once y los dieciocho años de edad. La enseñanza clásica, la técnica y la comprensiva tenían una duración hasta los dieciseis, año en que acababa la enseñanza obligatoria, o a los dieciocho años. No era el caso de la Enseñanza Secundaria no académica, cuya terminación se producía a los dieciseis años. Y una variante, como hemos visto, la representaban las *Public Schools* que iniciaban su enseñanza a los trece años, aunque previamente los alumnos debían acudir a unas escuelas preparatorias.

La franja divisoria la representaba la escolaridad obligatoria, pudiendo finalizarse con un examen externo para obtener el Certificado General de Enseñanza Ordinario. A los dieciocho años podían presentarse al Certificado de Segunda Enseñanza Avanzado que daba el paso a los estudios universitarios.

Como hemos podido observar, en Inglaterra empezó muy pronto, si lo comparamos con el caso español, la preocupación por extender la Enseñanza Secundaria. Y lo mismo sucedió con la extensión de la obligatoriedad y gratuidad hasta los dieciseis años. Había cierto paralelismo, en algunos aspectos, respecto a la triple vía existente: continuación de la enseñanza primaria (la enseñanza secundaria moderna), la enseñanza técnica (parecida al Bachillerato Laboral), y la enseñanza clásica (*Grammar Schools*), en torno a los años sesenta, cuando en España se amplió la escolaridad hasta los catorce años. No obstante, el intento de que la Enseñanza Secundaria se universalizara, se adelantó en el caso inglés, a través de las Escuelas Comprensivas, y que en España llegaría mucho más tarde. El hecho de que los exámenes fueran externos a los Centros,

le proporciona cierto parecido con el caso español, para el periodo en que estuvo en vigor el Examen de Estado (1.938-1.953), con la diferencia que eran comisiones externas a los Centros y a la propia Universidad quienes la realizaban en Inglaterra, y fueron las propias Universidades quienes los realizaron en el caso español.

II.4.6.- La Enseñanza Secundaria en Bélgica.

Bélgica, era un país de bastante interés para España. La razón la encontramos en que los defensores de la enseñanza de la Iglesia se fijaron en él por la solución que se dio al problema de la enseñanza privada que, como sabemos, tanto preocupaba en España. El pacto escolar, al que llegaron los partidos belgas en 1.958, interesó vivamente a organizaciones como la F.E.R.E., para quien la solución alcanzada para financiar la enseñanza privada secundaria, fue de su agrado y vieron en dicho pacto un ejemplo a imitar en el caso español.

Otro problema, al igual que en otros países, al que tuvo que hacer frente Bélgica, fue la extensión de la Enseñanza Secundaria a mayores sectores de la población, dado que había tenido tradicionalmente un carácter restringido y elitista:

" Hay un hecho por encima de todas las discusiones al interior de las fronteras; el mundo se orienta, se ha orientado ya, hacia el dominio de las tecnocracias. Técnica es la palabra mágica de la que esperan los hombres el remedio a todos los males de este mundo: economía bien desarrollada, alto nivel de vida, felicidad completa, todo aquello, en fin, que les permita realizarse como personas y defender sus libertades.

Ahora bien; una tecnocracia supone necesariamente una especialización cada vez mayor. supone una extensión de la enseñanza en un país a todos los niveles. Supone que cada ciudadano llega al máximo en el rendimiento de sus talentos ...

...

... Porque, en efecto, si hay necesidad urgente de extender la enseñanza a todas las capas sociales, y enseñanza cada vez cualitativamente mejor, si los recursos de que dispone el Estado son insuficientes, ¿por qué obstinarse ciegamente en rechazar

*una enseñanza libre que ha dado ya sus pruebas, por qué pretender inútilmente destruir o dificultar una enseñanza de que la nación como tal tiene necesidad? ... Aquí tenemos la clave de la solución belga. El monopolio estatal no resuelva hoy el problema escolar de las futuras tecnocracias, entendido el Estado, por supuesto, fuera de una mentalidad comunista. Se impone, por tanto, la colaboración de todas las fuerzas vivas de la Nación, y, de parte del Estado."*⁴⁷⁴

El sistema educativo belga, estaba regulado por las decisiones del Ministerio de Ciencias y Artes, pero gozaba de amplia libertad a la hora de crear centros de enseñanza libre. Había diferencias entre los centros del Estado y los que no lo eran, dado que, para los primeros existían programas, horarios, etc., más rígidos, mientras que los privados, para quienes la inspección estatal era más teórica que real, gozaban de amplia libertad para diseñar, y desarrollar sus programas.

Al igual que en otros países, la Enseñanza Secundaria tuvo un gran desarrollo, sobre todo, desde la Segunda Guerra Mundial. En un principio, era patrimonio exclusivo de las capas sociales más acomodadas de la población, orientándose a proporcionar una formación general a los alumnos. Un hito importante lo representó la reforma de 1.948:

" Las críticas contra el viejo sistema de Enseñanza Media hasta 1.937 (...) comenzaron en Bélgica bastante antes de la última guerra.

Los programas eran tan vastos, que los profesores se veían obligados a imponer a sus alumnos una tarea excesiva para hacer en casa, después de una jornada escolar que, en algunos casos, llegaba hasta las siete horas.

Se recriminaba a los profesores la excesiva especialización, y al aumentar todavía, con aparato erudito improcedente, los ya recargados cuestionarios de algunas asignaturas.

⁴⁷⁴ Martín Jiménez, Santiago (1.959). Cuando una Nación se interesa por la Enseñanza. El ejemplo belga. *Razón y Fe*. 737, 617-618.

...
... en estos últimos cincuenta años, por la elevación del nivel de vida general, los estudios de Enseñanza Media han dejado de ser el patrimonio casi exclusivo de una clase privilegiada de la sociedad, para convertirse en un bien común

...
Una de las grandes directrices de esta reforma belga es la preocupación por la educación. El profesor no puede contentarse con ser un mero maestro. Antes que nada es un educador; luego, un profesor de Lengua Materna, y sólo en tercer lugar, un maestro de su asignatura específica." ⁴⁷⁵

La preocupación por la dimensión formativa de la Enseñanza Secundaria, parece que estuvo presente en el caso belga, en el periodo que estudiamos. Desde 1.969 comenzó en Bélgica una enseñanza secundaria renovada, con el propósito de proporcionar a todos los jóvenes procedentes de todos los medios, una formación y educación que estuviese adaptada a sus aptitudes y en relación con sus intereses. Por ello, podemos hablar de dos modelos de educación secundaria, la tradicional y la renovada.

La Enseñanza Secundaria se impartía en Bélgica en las Escuelas Medias Elementales y en las Escuelas Medias Universitarias (*Ateneos*). La Enseñanza Secundaria tradicional comprendía dos ciclos, de tres años cada uno, y descansaba sobre la distinción en tres ramas:

a) *Sección de Humanidades Antiguas*, divididas, a su vez, en dos secciones:

- 1) *Humanidades greco-latinas*, en la que predominan las enseñanzas de Latín y Griego.
- 2) *Humanidades latín-matemáticas*, en la cual las horas de Griego eran absorbidas por las Matemáticas, no variando el resto de las materias.

a1) *Sección de Humanidades Modernas*, dividida también en dos secciones:

⁴⁷⁵ Capelo Guardiola, José (Marista) (1.951). Estudio comparado de nuestra segunda enseñanza con algunas otras. *Atenas*. 210, 159-160.

1) *Sección científica*, al igual que en la siguiente, desaparecían las lenguas clásicas, se intensificaban las Ciencias y se introducía el Comercio en la cuarta clase y los Trabajos Manuales en la 6ª, 5ª y 4ª.

2) *Sección comercial*, en ésta las ciencias comerciales tenían una mayor extensión y se añadía, además, Taquí-mecanografía.

c) *Sección de Humanidades Técnicas o Artísticas*, en la que la formación general era llevada a la par con una preparación más orientada a la vida profesional y conducía, en general, a estudios superiores fuera de la Universidad y de corta duración.

c) *Rama profesional*, con un primer año común a la enseñanza técnica, destinada a la formación de los trabajadores y que preparaba para el aprendizaje de un oficio.

Todas estas secciones, eran bastante parecidas, y tenían una duración de seis años, no diferenciándose, más que en el estudio de las lenguas clásicas, y en las materias que orientaban hacia una especialización. De tal modo, que los mismos Centros, los *Ateneos*, impartían todas las secciones y, por tanto, preparaban a los alumnos que querían ingresar en la Universidad o en carreras especiales; proporcionaban una formación cultural a quienes no fueran a acceder a los estudios universitarios; y facilitaban los conocimientos comerciales.

Los tres tipos de enseñanza secundaria tradicional se volvían a encontrar, pero de forma mucho más flexible, en la *Enseñanza Secundaria renovada*, dividida en tres ciclos de dos años de duración cada uno: *observación, orientación y determinación*. Todos los alumnos que hubieran terminado normalmente la Enseñanza Secundaria recibían automáticamente un Certificado homologado de Enseñanza Secundaria Superior.

Los siguientes esquemas ⁴⁷⁶ reflejan, adecuadamente, la estructura de la Enseñanza

⁴⁷⁶ M.E.C. (1.980). *Notas Informativas*, ya citado, p. 18.

Secundaria en Bélgica:

1º Ciclo			2º Ciclo		
1	2	3	4	5	6
HUMANIDADES					
HUMANIDADES TECNICAS O ARTISTICAS					
PROFESIONAL					

Enseñanza Secundaria renovada:

1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
1	2	3	4	5	6
Tronco común		Programas opcionales			

La terminación de la Enseñanza Secundaria renovada proporcionaba el Certificado de Enseñanza Secundaria Superior.

Como indicábamos al principio, el caso belga interesó en España, porque después de numerosos conflictos, se llegó a un pacto escolar. Algunas revistas del ámbito religioso se hicieron eco de esta noticia, para apoyar sus reivindicaciones de independencia respecto a la Enseñanza oficial, y también con objeto de conseguir una financiación, aunque en el caso español, al no ser obligatoria la escolaridad más que hasta los doce años, durante casi todo el periodo estudiado, las posibilidades de financiación se hacían más difícilmente aceptables.

El artículo de Santiago Martín, al que antes hacíamos referencia, se hacía eco de esta problemática:

" *Dos fuerzas poderosas, que se oponen, forman la trama de la historia belga, de la que la lucha escolar no es más que un aspecto que ha revestido siempre singular importancia: la moderna concepción del Estado, que tiende a absorber la persona, y la conciencia de un pueblo profundamente cristiano celoso de su independencia. Hay en ella tres momentos capitales:*

1) La reacción contra el monopolio escolar holandés, que provoca la constitución de Bélgica en nación soberana e independiente en 1.830 y consagra el principio de la libertad de enseñanza;

2) las luchas con los liberales en torno a la escuela primaria, en el periodo de 1.878-1.884, que se termina con la gratuidad subvencionada de la enseñanza primaria;

3) la lucha con los socialistas acerca de la enseñanza media, en el periodo de 1.954-1.958, que se ha terminado con el Pacto escolar, que extiende el principio de la gratuidad subvencionada a toda clase de enseñanza hasta los dieciocho años." ⁴⁷⁷

La lucha respecto a la Enseñanza Secundaria, según el autor citado, se hacía frente a los socialistas, partidarios de un control del Estado sobre todo tipo de Enseñanza. Por el contrario, el Partido Social-Cristiano, era firmemente defensor de la prioridad de los padres sobre el Estado en materia de Enseñanza:

" *La lucha va a centrarse en torno a la enseñanza media. Primero porque el periodo de doce a dieciocho años es muy importante en la elaboración de la visión del mundo de un joven. Los socialistas lo sabían muy bien por experiencia. Constatában, en efecto, que formados en colegios católicos, los jóvenes terminaban a los dieciocho años sus estudios con una carga afectiva tal que les incapacitaba para elegir libremente en el terreno de la acción política ...*

Dueño del poder en 1.950, el Partido Social Cristiano, por medio de su ministro de Instrucción Pública Harmel, se dispuso a remediar la situación. Por las Leyes de 13 de julio de 1.951 y de 17 de diciembre de 1.952 (...) se extendía el principio de la subvención a los establecimientos de enseñanza media libre...

⁴⁷⁷ Martín Jiménez, Santiago (1.959). *Op. cit.*, p. 619.

Las subvenciones concedidas eran sumamente módicas y tales que bastasen a mantener la enseñanza media libre sin grave carga para el Estado ...

...

La Ley debía entrar en vigor el 1 de junio de 1.954. antes debían ser las elecciones.

Los socialistas, en su programa electoral, no tocaron para nada la cuestión escolar ... La sorpresa de la opinión pública fue enorme cuando inmediatamente después de instalados en el poder, en unión con los liberales, presentaron un proyecto de Ley (24 de junio de 1.954) derogando la Ley de 17 de diciembre de 1.952 ...

El nuevo proyecto de Ley, aun manteniendo en teoría el principio de las subvenciones a los colegios libres, reducía éstas a la mitad y aumentaba las condiciones exigidas, de tal manera que ponía en una situación angustiosa a los colegios que las aceptarían: ..." ⁴⁷⁸

La lucha, entre los partidarios del control de la enseñanza por el Estado, socialistas y liberales, y los de una mayor independencia, los social-cristianos, estos últimos apoyados por la Iglesia, persistió hasta que en 1.958 se firmó el Pacto Escolar, que garantizaba la existencia de la enseñanza libre, así como la financiación de la Enseñanza Secundaria a los centros de enseñanza libre que reunieran determinados requisitos. Este pacto escolar, era reflejado por el autor antes citado, del siguiente modo:

" ... el pacto asegura la realización de dos grandes objetivos democráticos:

a) La plena y entera libertad de enseñanza, asegurando:

- condiciones de concurrencia iguales para los diversos tipos de enseñanza;

- igualdad de todos los padres en la elección del colegio;

- igualdad de los miembros del personal docente,

cualquiera que sea el establecimiento donde preste sus servicios.

b) La expansión de la enseñanza por:

- la gratuidad de la enseñanza media (o sus equivalentes);

⁴⁷⁸ *Ibidem*, pp. 626-627.

- *incremento de becas según las necesidades y las posibilidades financieras;*
- *prolongación de la escolaridad, sin que el pacto concrete hasta cuándo y hasta qué edad será realizada.*" ⁴⁷⁹

Las ventajas que el Pacto concedía a la enseñanza libre eran las siguientes: reconocimiento oficial; plena libertad de programa, horarios, métodos; gratuidad en todas las ramas de la enseñanza hasta los dieciocho años, tomando el Estado a su cargo el pago de los profesores (incluidas las pensiones de jubilación); los gastos de funcionamiento y dotación; criterios de población iguales a los del Estado. No se llegó a un acuerdo sobre las construcciones escolares y la retribución del personal religioso.

El modelo belga, respecto a la enseñanza secundaria, tenía ciertos aspectos comunes y no pequeñas diferencias. Entre las primeras, tenemos el protagonismo e importancia de los Centros Católicos, así como que, en realidad, sólo existiera un tipo de Centros, los *Ateneos*, en los que se impartía la Enseñanza Secundaria, al igual que en España que eran, sobre todo, los Institutos y Colegios reconocidos los encargados de llevarla a cabo. Un diferencia importante, es que en la enseñanza tradicional había tres secciones, para poder elegir, divididas en dos ciclos, mientras que en España, como ya sabemos, en la primera etapa, hay un bachillerato único de siete años, clásico y humanista y, en la segunda, el bachillerato se dividía en dos ciclos, y el preuniversitario. Como también sabemos, la enseñanza técnica, el Bachillerato Laboral, se impartía en otro tipo de centros, y para otros destinatarios.

La preocupación por extender y *democratizar* la Enseñanza Secundaria, es anterior en Bélgica que en España; y al conseguir su financiación por el Estado, lo que la convertía en gratuita, hizo que todos pudieran cursarla hasta su finalización. Al contrario de lo que sucedía en España, la propia estructura interna de la Enseñanza Secundaria, posibilitaba la orientación de los

⁴⁷⁹ Martín Jiménez, Santiago (1.959). I. Hacia la obligatoriedad de la Enseñanza Media. El Pacto Escolar Belga de 1.958. *Razón y Fe*. 732, 65.

alumnos, y el hecho de cursar la sección profesional, en principio, no debía representar minusvaloración respecto a las otras secciones que se impartían en los mismos centros. Un parecido importante, era el protagonismo que en ambos países tenía la enseñanza de carácter católico, y el reconocimiento del Estado hacia la enseñanza libre.

II.4.7.- La Enseñanza Secundaria en Holanda.

La enseñanza en Holanda, junto con Bélgica, atrajo la atención de los partidarios de la enseñanza privada en España, sobre todo, de la Iglesia. Era, principalmente, el reconocimiento al principio de la libertad de enseñanza y a la subvención de los Centros privados, lo que ponía relieve esta consideración:

" Holanda ha sido siempre propuesta a los católicos como país modelo en punto a legislación escolar. Efectivamente, en la práctica bien puede serlo. La enseñanza privada, sin llegar a la absoluta libertad de Bélgica, goza de plena autonomía en punto a doctrina y organización pedagógica; tiene el mismo valor que la oficial, y aún económicamente participa por igual de los fondos públicos; al menos la instrucción primaria, no tanto la secundaria. " ⁴⁸⁰

Interesó a los partidarios del sistema establecido en Holanda, la evolución seguida para conseguir esos planteamientos. En un artículo publicado por la revista *Atenas* ⁴⁸¹ se señalaban los principales hitos que habían permitido llegar a tal situación: se partía de un principio, la enseñanza y la educación son inseparables, y en ellas los padres y la Iglesia tenían derechos soberanos e inalienables. La primera victoria que se señalaba era la del reconocimiento de la libertad de enseñanza. El primer resultado se obtuvo en 1.848, cuando al revisar la Constitución, el principio de la libertad de enseñanza quedó incluido en la ley fundamental. La segunda victoria, fue el

⁴⁸⁰ *Atenas* (1.938). La Segunda Enseñanza en Holanda. *Atenas*. 82, 214.

⁴⁸¹ Frans, Mons. (1.952). El sistema escolar en Holanda. *Atenas*. 219, 116-120

reconocimiento a una modesta subvención a la enseñanza no estatal en 1.889, y un aumento considerable de la misma en 1.901, con el ministerio cristiano Klyper. y, finalmente, la tercera victoria consistió en el establecimiento de la enseñanza obligatoria en 1.900 y la consiguiente igualdad financiera en 1.917.

Precisamente, una modificación de la Constitución en 1.917, en el artículo 208, se reafirmó con reiteración que la enseñanza había de ser libre, lo que conllevó la ya citada igualdad financiera:

" ... La dirección de la escuela ha de gozar de libertad, libertad para escoger el profesorado y el método de enseñanza. Como condición de libertad el Estado subvencionará a los centros privados de enseñanza, de la misma manera que a los suyos propios. La subvención económica entraña, de parte de los centros subvencionados, la obligación de alcanzar un grado de eficiencia pedagógica no inferior a la de los centros estatales; y de parte del mismo Estado, una superintendencia continuada, especialmente atenta a la capacidad y moralidad del profesorado. " ⁴⁸²

En el comienzo del periodo que estudiamos en este trabajo, la Enseñanza Secundaria estaba organizada del siguiente modo:

1º. *Gimnasios*. No tenían el monopolio de la preparación a los estudios superiores, había otra clase de estudios medios que también habilitaban para el ingreso en la Universidad. No obstante, era el *Gimnasio* el que gozaba de una primacía en la población holandesa para impartir la formación clásica. El *Gimnasio* comprendía seis años de estudio. Después del cuarto se dividía en dos secciones: la Sección A, acentuaba el estudio de las lenguas clásicas, mientras que la sección B, daba más importancia a las ciencias naturales. En estos años, existía la tendencia a añadir al *Gimnasio* una tercera sección en la que desaparecería el griego, y al lado del latín

⁴⁸² Gómez, J.P. (1.964). Holanda y la enseñanza media privada. *Educadores*. 26, 119.

ocuparían un lugar preferente las lenguas vivas. Tras un examen satisfactorio al acabar el *Gimnasio*, los alumnos recibían un diploma que les abría las puertas, a los de la Sección A, a las Facultades de Teología, de Filosofía y Letras y de Derecho; y a los de la Sección B, las de Medicina, Ciencias y Derecho.

2º. Las *Hoogere-Burgerschool (H.B.S.)* Fueron creadas en 1.853, y estaban destinadas a los chicos que, sin aspirar a los estudios universitarios, buscaban una cultura general y una preparación a las diferentes ramas de la industria. Sus estudios duraban cinco años por lo general (también las había de seis). Se excluían de su programa, no sólo las lenguas clásicas, sino también la instrucción profesional técnica y se daba cabida a cuatro lenguas modernas y, sobre todo, a las ciencias naturales y sociales. Estaban destinadas a los hijos de la clase media baja y de los obreros asalariados, gozando de gran popularidad. Su finalidad consistía, por lo tanto, en proporcionar una cultura general. Como fruto de su evolución las Matemáticas, la Física y la Química, se convirtieron en asignaturas esenciales, y las materias económicas y sociales, en accesorias.

Una nueva evolución de la H.B.S. hizo que saliera de ella, a partir del cuarto año, una nueva sección, A) literario-económica, y la otra sección, B), sería la matemático-física. Desde 1.917, se equiparó a la Sección B de los *Gimnasios*, por lo que los alumnos podrían acceder a la Universidad con la única excepción de los juristas, que podían llegar a la Universidad pasando por la sección B del *Gimnasio*, pero no pasando por la H.B.S. Los alumnos de las H.B.S. A) al finalizar sus estudios y pasar los correspondientes exámenes, no obtenían el acceso a los estudios superiores, salvo a los Institutos Superiores de Comercio.

3º. *Liceos*. Eran centros docentes en los que, las clases inferiores, llamadas de base, eran comunes y las superiores se dividían en dos secciones paralelas. La duración de los estudios en los *Liceos* era de cuatro años.

La obligatoriedad de la enseñanza está fijada entre los seis y los quince años de edad,

siendo gratuita en dicho periodo.

Si avanzamos en el periodo objeto de nuestro estudio, nos encontramos con una estructura de la Enseñanza Secundaria que comprendía cuatro modalidades: a) científica-preparatoria; b) general continuada; c) enseñanza profesional; d) otras formas de enseñanza secundaria. El primer curso de todas las escuelas que enlazan con la enseñanza básica estaba programado como un año puente. Su finalidad consistía en orientar al alumno en la nueva situación con vistas a los nuevos estudios.

A) Enseñanza secundaria *científica-preparatoria*. Era el tipo de enseñanza más adecuado para cursar después estudios universitarios. Tenía una duración de seis años y constaba de dos ramas o secciones: El *Gymnasium*, con latín y griego, y el *Atheneum*, sin ellos, es decir, una sección clásica y otra científica.

B) Enseñanza *general continuada* que se cursaba en tres tipos o grados diferentes: *superior*, *medio* y *elemental*. La enseñanza *general superior* tenía una duración de cinco años, año puente incluido; durante los tres primeros años los alumnos estudiaban un plan común. Para los dos años restantes, tenían que elegir cinco de las asignaturas siguientes: inglés, alemán, francés, geografía, historia, ciencias mercantiles, economía, matemáticas, física, química y biología. La enseñanza *general continuada media* abarcaba cuatro cursos, de los cuales tres eran comunes. El número de materias era más limitado y su estudio menos extenso. Y la enseñanza *general continuada elemental* abarcaba dos años. No existía apenas en la forma de escuela, pero su programa estaba incluido en la formación profesional elemental.

C) Enseñanza de *formación profesional* que constaba de tres niveles: La formación *profesional primaria o elemental* que duraba cuatro años a partir de la enseñanza básica; la enseñanza técnica para profesiones de esta índole: enseñanzas del hogar, económica y administrativa para profesiones de oficina, banca, etc.; la *formación profesional secundaria o media* que era, en

origen, una prolongación del nivel primario y su duración era de uno a cuatro años, según las materias, aunque por regla general, duraba cuatro años; y la *formación profesional superior* que constituía el último escalón de la formación profesional y servía para la preparación del personal docente y la enseñanza socio-pedagógica para profesiones en el campo de la educación no escolar, de la juventud, promoción cultural del pueblo, asistencia social, etc. ⁴⁸³

Los Centros en los que se impartían las enseñanzas antes descritas eran, generalmente, los siguientes: Las enseñanzas que conducían a la Universidad (VWO), del *Gymnasium* y del *Atheneum*, se impartían en los Liceos; la *enseñanza secundaria general* se impartía en las Escuelas de Enseñanza Secundaria General, la *superior* (H.A.V.O.) y la *media* (M.A.V.O.).

Respecto a los exámenes, las pruebas curso eran realizadas libremente por los centros, fueran oficiales o privados. En cambio, el Estado intervenía en los exámenes finales, aunque se celebraban en los propios centros. Los Tribunales estaban constituidos por profesores del Centro y por Delegados del Estado. Cada Delegado examinaba, junto con el profesor del Centro de su especialidad. La condición de Delegado para los exámenes no requería ser profesor oficial.

El siguiente esquema ⁴⁸⁴ refleja la estructura de la Enseñanza Secundaria holandesa:

⁴⁸³ Tromp, Hans (1.975). Del Bachillerato a la Universidad. *Didascalía*. 49, 23-26.

⁴⁸⁴ M.E.C. (1.980). *Notas informativas*, ya citado, p. 22.

Enseñanza preuniversitario (V.W.O.)					
Año 1 puente	2	3	4	5	6
Escuelas de Enseñanza Secundaria General Media (M.A.V.O.)					
Escuelas de Enseñanza Secundaria General Superior (H.A.V.O.)					
Enseñanza Profesional Elemental.					

La enseñanza preuniversitaria que se impartía en los Liceos, conducía a los estudios superiores; las escuelas de enseñanza secundaria general media (M.A.V.O.) posibilitaban el acceso a la enseñanza profesional media; las escuelas de enseñanza secundaria general superior (H.A.V.O.) permitían el acceso a la enseñanza profesional superior.

Destacaremos, además, que el principio constitucional de la libertad de enseñanza, daba lugar a la igualdad de subvención a los centros estatales y a los privados. Este hecho era claramente destacado por los sectores españoles que defendían el principio de libertad de enseñanza, junto al de creación de centros y su financiación por parte del Estado, dado el papel subsidiario que se le asignaba al Estado en materia de enseñanza. En el caso holandés:

" ... En realidad, el Estado holandés cubre casi el cien por cien de los gastos del colegio privado ...

1) El Estado paga la construcción del colegio, cubriendo anualmente el total de la amortización e intereses del empréstito necesario. Los planos del edificio han de ser aprobados por el Ministerio y supervisados por el servicio estatal de construcciones.

2) El Estado paga anualmente los gastos de conservación, de equipo escolar, y funcionamiento del colegio, tomando como módulo por colegio, clase y alumno, el mismo que emplea por las mismas razones en sus propios centros.

3) El Estado paga al profesorado, según las titulaciones académicas y según el número de clases dadas, empleando la misma norma de retribución que aplica a los profesores de sus

*propios centros. La elección de los profesores es incumbencia del Centro."*⁴⁸⁵

Como podemos observar, al igual que en la mayoría de los países estudiados, la Enseñanza Secundaria se concebía como continuación de la Primaria. Existían varias posibilidades para los estudios secundarios, fundamentalmente, de tres tipos: para acceder a los estudios universitarios; la que proporcionaba una cultura general, superior o media, y que daba acceso a estudios de enseñanza profesional; y, finalmente, la enseñanza profesional primaria. Podemos pensar, que los alumnos tenían que elegir demasiado pronto el camino a seguir. Existían también varias opciones en cada uno de los itinerarios previstos, por lo que la variedad era la nota dominante, al contrario que en el caso español, donde se podían apreciar, dos tipos de centros (Institutos e Institutos Laborales) y, dos tipos de enseñanza secundaria, la universitaria y la laboral o técnica y, desde luego, desconexión entre la enseñanza primaria y la secundaria, cosa que no sucedía en el caso holandés. Resalta la identidad de trato para los centros oficiales y privados que, como en el caso belga, era motivo de interés para los colegios religiosos españoles. La duración de la Enseñanza Secundaria, según el camino elegido, duraba cuatro, cinco o seis años, mientras que en España, en ambos casos, duraba siete.

II.4.8.- La Enseñanza Secundaria en Suecia.

El caso sueco es también interesante de analizar ya que, en ese país, comenzó pronto y de manera muy firme, el intento de una enseñanza *comprehensiva*, intento que iría contemplándose en otros países ante los avances de la industrialización y de la democratización. Suecia es un caso paradigmático de reforma integradora, largamente planificada y experimentada. Han sido, quizá, las particularidades de la sociedad sueca las que han marcado un proceso educativo cuyos rasgos característicos principales han sido la innovación continua y la operatividad social, coolocando a Suecia a la cabeza de los movimientos educativos:

⁴⁸⁵ Gómez, J.P. (1.964). *Op. cit.*, pp. 121-122.

" El principio de "reforma permanente", comúnmente aceptado y oficialmente mantenido, ha marcado la política educativa sueca durante los últimos treinta y cinco años, esto es, desde 1.940, en que el Gobierno nombró un comité escolar, el "comité de encuesta", encargado de presentar un análisis del conjunto del sistema escolar ...

...
... Efectivamente, la concepción sueca de la reforma de la enseñanza no puede comprenderse si no es teniendo en cuenta que el conjunto de los ciudadanos le es favorable y que esto ha provocado un compromiso político de los grandes partidos suecos en la aceptación de los objetivos asignados a la escuela polivalente, que son, de hecho, los objetivos de toda la enseñanza sueca. " ⁴⁸⁶

El modelo sueco de administración educativa, en cierto modo, representa una síntesis de otros casos que estamos analizando, pudiendo caracterizarse por tres notas: alto grado de participación en la definición de objetivos, fuerte centralización de la actividad planificadora y descentralización plena de las actividades de gestión. No se identifica, por tanto, con ninguno de los modelos anteriormente estudiados, aunque comparta con varios alguna de estas características. Lo más novedoso, que no hemos encontrado en otros es, quizá el alto grado de implicación de toda la sociedad a la hora de participar en la definición del propio sistema y, consecuentemente, en su grado de aceptación y compromiso:

" ... Por encima de las controversias pedagógicas e ideológicas primó el sentido político de orientación hacia el fin social. "La enseñanza era, según la comisión, un dominio demasiado importante para ser exclusivamente confiado a los pedagogos. Contraria a que la enseñanza fuera organizada en función de consideraciones pedagógicas, exigió que el sistema escolar, poderoso agente de acción social, fuera sometida a unos principios sociales esenciales y, en particular, a los de igualdad y cooperación social, de una parte, y, de otra, al de desarrollo de

⁴⁸⁶ Seage, J. et als. (1.975). Op. cit., pp.49-50.

las aptitudes individuales." ⁴⁸⁷

El proceso de reforma en Suecia se inició con los trabajos de análisis de la situación llevados a cabo por la *Comisión Real de encuesta* de 1.940. Esta Comisión propuso, como modelo a adoptar, una escuela elemental prolongada, obligatoria, de ocho cursos, de los cuales los cuatro primeros serían comunes y los cuatro últimos diferenciados. Esta propuesta no prosperó, pero el trabajo de análisis que hizo dicha Comisión facilitó el trabajo de las siguientes. Y así, la Comisión que funcionó en 1.946, elaboró un informe, presentado en 1.948, que contenía las líneas básicas de lo que había de ser la evolución posterior del sistema escolar sueco:

" ... Con la introducción de la escuela polivalente se aceptaba básicamente la integración de todas las enseñanzas para un mismo periodo de edad y la postergación a niveles cada vez superiores la diferenciación. Se inicia así un proceso que culminará en 1.971 con la implantación de un tipo único de centro para la enseñanza secundaria superior.

El modelo elaborado por la "comisión 1.946" consistía en una escuela polivalente de nueve años que absorbía los seis años de la enseñanza primaria y los tres del primer ciclo de secundaria del sistema anterior. Los seis primeros años eran comunes, el séptimo y el octavo ofrecían posibilidades limitadas de elegir libremente ciertas disciplinas, y el noveno curso estaba escindido en varias secciones." ⁴⁸⁸

El modelo fue aceptado por el Parlamento sueco y empezó a funcionar en plan experimental. Esta es otra de las notas características de este modelo, los cambios no se generalizaban hasta que se comprobaba su eficacia presentando, en este caso, cierto parecido con el sistema inglés: primero se realizaban experiencias y cuando daban resultado se llevaban al terreno oficial y legal.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p. 52.

⁴⁸⁸ *Ibidem*, p. 53.

Una tercer comisión en 1.957 fue la encargada de evaluar la experiencia realizada en esos años y preparar la implantación definitiva de la escuela polivalente. Se decidió que la experimentación cesara en el curso 1.961-62 y que la nueva escuela fuera implantada con carácter definitivo en un periodo de diez años.

Como podemos ver, el primer ciclo secundario de tres años de duración en el caso sueco, fue asimilado por la escuela polivalente, es decir, entró en el territorio de la educación básica, y admitía cierta diferenciación. El segundo ciclo de secundaria ha seguido un proceso paralelo de integración. La reforma se inició en 1.953 con la introducción en los centros de enseñanza secundaria superior general (existían hasta entonces dos tipos de centros de esta clase: los de enseñanza técnica y los de enseñanza comercial) de una nueva sección, *sección general*, junto a las ya existentes (sección de letras y sección de ciencias). Las materias fundamentales de la nueva sección eran las lenguas modernas y las ciencias sociales. La aparición de esta sección *general*, como hemos visto, se introdujo en el periodo que estudiamos en varios países, tendente a una preparación para la vida y no tanto para los estudios superiores. Vemos como la Enseñanza Secundaria superior, o el segundo ciclo de ésta, tomó en varios países, entre ellos Suecia, una triple dirección: preparatoria de la Universidad, técnica o profesional y, de cultura general.

Nuevamente, dos comisiones, una de ellas constituida en 1.960 para el estudio de la Enseñanza Secundaria superior y otra, constituida en 1.963, para el estudio de la Enseñanza Profesional, se encargaron de preparar las reformas correspondientes a dichas enseñanzas, destinadas a alumnos de dieciseis a dieciocho años. Ello dio lugar a las siguientes reformas:

- " - 1.962. Resolución por la que se crea la "escuela complementaria" (*Fackskola*). Este tipo de centro implantado en 1.964, impartiría una enseñanza secundaria superior de dos años. Dividida en tres secciones, ciencias sociales, economía y tecnología, su currículo comprendía una fuerte proporción de materias generales, pero con una orientación más funcional y de carácter práctico que los centros de enseñanza general.
- 1.964. Reorganización de los centros de enseñanza

secundaria general de segundo ciclo ("Gimnasia"). Dividido en cinco secciones -letras, ciencias sociales, economía, ciencias naturales y tecnología- los estudios duraban tres años (los alumnos de tecnología podían cursar un cuarto año) y conferían el acceso a la Universidad.

*-1.968. Se adopta la resolución de integrar en un solo tipo de centro, **Gymnasieskola**, la **Fackskola** y, el **Gimnasia** y las escuelas de formación profesional. Tal medida entraría en vigor a partir del día 1 de julio de 1.971.*" ⁴⁸⁹

Como ya hemos visto, el *primer ciclo de secundaria* estaba integrado en la *Escuela de Base (Grundskola)*, de carácter polivalente, que escolarizaba a toda la población sueca comprendida entre los siete y los dieciseis años de edad. Este periodo era el de la escolaridad obligatoria. No existían pruebas de paso intercurros, y su finalización daba derecho a la obtención de un diploma y el acceso al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria.

Este primer ciclo de enseñanza secundaria estaba, por tanto, totalmente integrado en la antigua enseñanza elemental, y las materias básicas eran las mismas que en los dos ciclos anteriores: sueco, inglés (desde el tercer curso), matemáticas, música, gimnasia, trabajos manuales, conocimientos de religión, dibujo, instrucción cívica, historia, geografía, biología, física y química. La economía doméstica era obligatoria es 8º y 9º, y la puericultura, en el 9º. Existía la posibilidad de elegir entre cuatro materias optativas (segunda lengua, economía, arte y técnica). El alumno realizaría, además, en este ciclo, un trabajo personal libremente elegido.

El segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria, como hemos visto, estaba fuertemente diversificado, ya que abarcaba hasta un total de veintidós secciones, con una duración que oscilaba entre los dos y los cuatro años. En todas la secciones el objetivo era doble: proporcionar una preparación para la enseñanza superior y una formación profesional, según la orientación de cada sección. Se impartía en tres tipos de Centros, hasta 1.971, integrándose en ese año en la *Gymnasieskola*. Las enseñanza que se impartían estaban agrupadas en tres sectores:

⁴⁸⁹ *Ibidem*, p. 54.

. *Ciencias Humanas y Ciencias Sociales*: Con una duración de dos cursos, las siguientes secciones: Consumo, Consumo y Puericultura, Asistente Social, Música. Y con una duración de tres cursos: Letras, Ciencias Sociales.

. *Economía*: Con una duración de dos cursos las siguiente secciones: Trabajo de oficina, Economía. De tres cursos: Economía.

. *Técnica y Ciencias*: Con una duración de dos cursos las siguientes secciones: Textil y confección, Alimentación, Mecánica, Mecánica del automóvil, Maderas, Construcción, Electricidad, Agricultura, Técnica, Técnica de transformación, Silvicultura. Con una duración de tres cursos: Ciencias. Con una duración de cuatro cursos: Técnica. Además, todos los sectores ofrecían cursos especiales.

En general, las secciones de tres y cuatro años de duración procedían de la antigua *Gimnasia*. Los especiales de dos años de la primera y segunda sección procedían de la *Fackskola* y seguían predominando en ellas su carácter práctico y funcional. Las restantes secciones de dos años procedían de los centros de formación profesional.

El siguiente esquema refleja la estructura de la Enseñanza Secundaria en el sistema sueco:

1° Ciclo Secundaria			2° Ciclo Secundaria			
7°	8°	9°	1°	2°	3°	4°
. Tronco común (polivalente). . Cierta opcionalidad. . Educación Básica						
Sección de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales (2° ciclo)			. Consumo. . Consumo y puericultura . Asistente Social. . Música			
			. Letras. . Ciencias Sociales.			
Sección de Economía (2° ciclo)			. Trabajo de oficinas. . Economía.			
			. Economía.			
Sección de Técnica y Ciencias			. Textil y confección. . Alimentación. . Mecánica . Mecánica del automóvil . Maderas. . Construcción. . Electricidad. . Agricultura. . Técnica. . Técnica de transformación. . Silvicultura.			
			Ciencias.			
			Técnica			

Podemos comprobar, para compararlo con el caso español, como el modelo sueco se caracterizaba por la alta sensibilización y participación social a la hora de definir el tipo de educación y, consecuentemente, el alto grado de compromiso, incluyendo a los partidos políticos, hecho que no sucedía en España, donde la falta de consenso en este tema ha sido evidente a lo largo de su historia escolar. La extensión y obligatoriedad de la enseñanza, abarcó durante todo el periodo que estudiamos, un mayor número de años en el caso sueco (9), sin embargo, en

España, hasta la década de los sesenta (6). Una importante diferencia también la representa el hecho de que en Suecia, primero se evaluaba la situación, hecho consagrado desde principios del siglo XIX, después se diseñaba y experimentaba y, finalmente, cuando los resultados eran satisfactorios, se generalizaba. En España, por el contrario, ha habido abundancia de legislación que, en muchos casos no ha tenido en cuenta la realidad, ni las necesidades e intereses sociales que, generalmente, no se ha cumplido, por falta de implicación de los sectores afectados y por falta de medios económicos, que nunca se han contemplado previamente. Durante casi todo el periodo que estudiamos el primer ciclo de enseñanza secundaria formó parte, en el caso sueco, de la enseñanza básica, considerada polivalente, es el último ciclo (de tres años) de dicha enseñanza. Todos los alumnos pasaban por ella. En España, la diferencia era notable en el periodo que estudiamos, ya que la escolaridad era menor, la primaria o elemental estaba totalmente desconectada de la secundaria, y muy pocos accedían a ésta hasta la década de los años sesenta. Sólo con la promulgación de la Ley General de Educación se llegó a una situación de cierto parecido, aunque sólo hasta los catorce años, y no hasta los dieciseis como en el caso sueco.

En el caso del segundo ciclo secundario, podemos observar como, de una variedad de centros que la imparten, se va tendiendo a la unificación en uno sólo, lo que en este caso integra las posibilidades de los alumnos, pero manteniendo un alto nivel de diversificación en cuanto a los tipos de estudios que, en todo caso, conjugaban la preparación para la Universidad con una formación profesional orientada en función de la sección que se cursase. Y variable también en cuanto su duración: dos, tres o cuatro años. Por el contrario, en el sistema español, vemos como había escasas opciones: ciencias, letras, y técnico. Las dos primeras, no en todo el periodo, y con poco peso específico, ya que predominaba lo común sobre la especificidad y, en todo caso, orientadas hacia la Universidad y, por otra parte, muy devaluado el Bachillerato Laboral. Un hecho positivo del sistema sueco, era la total integración de la formación profesional en el segundo ciclo de secundaria, sin que en ningún caso se pueda considerar de *segunda fila*, como lo fue permanentemente en el caso español. España está muy lejos, del modelo educativo sueco aún en la actualidad.

El breve análisis realizado sobre estos países que hemos elegido para compararlos con el sistema educativo español, ponen de relieve las diferencias entre unos casos y otros que, a continuación vamos a tratar de sintetizar.

II.4.9.- Algunas reflexiones en torno a la Enseñanza Secundaria.

En el periodo que estamos estudiando en este trabajo se pueden apreciar una serie de aspectos dignos de mención. Por una parte observamos como, en casi todos los países estudiados, se fueron produciendo revisiones y modificaciones de la Enseñanza Secundaria tratando de adaptarla a las circunstancias cambiantes de estos años. Por otro lado, se fue produciendo una ampliación de la escolaridad obligatoria en varios países, con tendencia a generalizarse en todos ellos. Se aprecia, así mismo, un intento de extender y generalizar, al menos, el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, y *el principio de igualdad de oportunidades*, trataba de abrirse camino para arrinconar a una enseñanza secundaria de carácter elitista que venía imperando hasta entonces en muchos países. En realidad, en el periodo estudiado se estaba produciendo una democratización de la Enseñanza Secundaria que se inició en el primer ciclo y que, debido a los progresos económicos de los años cincuenta y sesenta, tendía a extenderse a la totalidad de la misma, así como a amplias capas de la población, llegando al final de nuestro periodo a sectores sociales que nunca antes tuvieron tal posibilidad.

Por otro lado, en España más específicamente, en este periodo se asistió a una problemática, en parte común a los países estudiados y, en parte específica, es decir, que le afectó principalmente a ella, dado que las condiciones políticas y sociales fueron diferentes, al menos, hasta los años sesenta. Estas últimas, y la influencia histórica de este nivel secundario pesó, quizá, más que en el resto de los países estudiados. Por ello, vamos a analizar estos aspectos a continuación.

II.4.9.1.- La enseñanza secundaria de otros países comparada con el caso español.

A través de unos cuadros vamos a resaltar los principales aspectos de la Enseñanza Secundaria de los países estudiados, sobre todo, los referidos a sus estructura con objeto de poder compararlos con facilidad con el caso español. Hay una serie de aspectos coincidentes en casi todos los países, incluida España, referidos a que en este periodo se produjeron cambios significativos en la estructura y enfoque de la Enseñanza Secundaria. También en prácticamente todos los países, se fue produciendo, aunque en diferentes momentos, un intento de extender y generalizar la Enseñanza Secundaria a toda la población, por lo que se abrió paso la necesidad de una enseñanza secundaria de carácter *comprendivo*, es decir, abierta a toda la población, todo lo cual conllevaba cambiar radicalmente el modelo de enseñanza secundaria clasista, selectivo y elitista de muchos de los países estudiados.

El modelo seguido en los apartados anteriores, ha consistido en analizar desde la información disponible, los diversos países en función de su organización, es decir, de un grado máximo de centralización como son los casos de Francia e Italia, muy parecidos en este aspecto a España, a otros como la República Federal de Alemania y Estados Unidos en los que las competencias en educación residían en los Estados federados, pasando después a Inglaterra, país en el que dichas competencias residen en las autoridades locales, y después a Bélgica y Holanda que, por las peculiaridades de su organización: niveles centralizados pero con gran autonomía en la gestión y un alto grado de libertad en la aplicación de los modelos para, finalmente, terminar en Suecia, caso paradigmático de implicación social en el sistema educativo e implantación con altos niveles de experimentación de una enseñanza secundaria *comprendiva*, para todos.

FRANCIA	ITALIA
<u>Antes de 1.959:</u> - Tres tipos de enseñanza secundaria: - Liceos y Colegios (Bachillerato). - Enseñanza Primaria Superior (hasta 14 a.) - Enseñanza Técnica. - La Enseñanza Secundaria está dividida en dos ciclos: 1º: de cuatro años (formación general). 2º: de dos años (ciclo corto) o de tres años (ciclo largo), de especialización. - La especialización del 2º ciclo tiene tres opciones: - Filosofía-Letras. - Ciencias Experimentales. - Filosofía-Ciencias. - La enseñanza secundaria comienza a los 11 años.	<u>Hasta 1.962:</u> Tipos de Centros: - Escuela Media Profesional (continuación de la primaria de los 11 a los 14 años). - Liceo Clásico: formación clásica, de cinco años, dividido en dos ciclos: Gimnasio superior (2 años) y Liceo (3 años). - Liceo científico (5 años). - Instituto Magisterial (4 años). - Examen de madurez al finalizar el Bachillerato.
<u>Después de 1.959 (Reforma Debré):</u> - Tipos de Centros: Liceos Clásicos. - Liceos Modernos. - Liceos Técnicos. - Colegios de Enseñanza General. - Colegios de Enseñanza Secundaria. - Secciones: - Clásica. - Moderna (ciclo corto y largo). - Transición. - Ciclos: Observación, orientación, determinación, terminal. - Duración: 6 o 7 años. - Hay un examen final para obtener el título de Bachillerato.	<u>Desde 1.962:</u> Tipos de Centros y enseñanzas : - Escuela Media Inferior (11-14 años). Tronco común. Constituye el primer grado y es continuación de la primaria. - Enseñanzas de segundo grado. - Enseñanza General: Liceo Clásico (5 años) - Liceo Científico (5 años). - Enseñanza Técnica: Instituto Técnico (5 años) dividido en dos ciclos de dos y tres años. Varias modalidades. - Examen de madurez. - Duración de la Enseñanza Secundaria (8 años). - Enseñanza Profesional: Institutos Profesionales (2 o 3 años de duración). - Enseñanza Artística: de duración variable. - Enseñanza Magisterial.
- Enseñanza primaria y secundaria no están conectadas. - Sistema muy centralizado. - La finalidad de la enseñanza secundaria puede ser triple: preparar para la universidad, continuar la cultura general o recibir una enseñanza profesional.	- Sistema centralizado. - Obligatoriedad de 6-14 años. - Separación rígida de centros y enseñanzas y centros hasta 1.962. - Desconexión entre la enseñanza primaria y la secundaria.

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	ESTADOS UNIDOS
Tipos de enseñanzas y de Centros: . 2º ciclo de enseñanza primaria (<i>Hauptschule</i>) del 5º al 9º curso (5 años de duración). . Escuela Media Moderna (<i>Realschule</i>) del 5º al 10º curso (6 años de duración). . <i>Gymnasium</i> del 5º al 13º curso. Hay: . Clásico. . Moderno. . Científico . Ciencias Económicas. . Ciencias Sociales. . Artes. . Está dividido en tres ciclos: 5º-8º, 9º-10º, 11º-13º. . Enseñanza Profesional: En Escuelas Profesionales. . Escuela <i>Global</i>, comprensiva que trata de integrar las anteriores, al finalizar el periodo.	Tipos de Enseñanzas y de Centros: <i>High School</i>: con varias posibilidades en función de las decisiones de los Estados: . 8+4 (Después de 8 años de primaria cuatro de secundaria). . 6+6 (Después de seis años de primaria, seis de secundaria.). . 6+3+3 (Después de seis años de primaria, dos ciclos de tres años: <i>junior</i> y <i>senior</i>. Esta última de especialización. . Exámenes finales. . La formación profesional se imparte en centros específicos después de la enseñanza secundaria.
. Sistema educativo descentralizado en los Lánders. . Escolaridad Obligatoria de 12 años. . Estudio en función de capacidades y no de clases sociales. . Fuertemente selectivo. Elección a los diez años.	. Sistema Educativo descentralizado en los Estados de la Unión. . Dimensión formativa y funcional de la enseñanza secundaria. . Tiene también una dimensión profesional. . La enseñanza secundaria se imparte después de la primaria.

INGLATERRA Y GALES	BELGICA
Tipos de Centros y enseñanzas: . <i>Grammar School</i> (enseñanza de tipo clásico). . <i>Technical School</i> (enseñanzas técnicas y científicas). . <i>Secondary Modern School</i> (enseñanzas de cultura general). . Escuelas <i>comprehensivas</i>, se vienen creando desde 1.947 y su generalización se produce en los años sesenta. . Ciclo Común (11-14 años). - Las hay de dos tipos: Con programa común de los 11 a los 18 años y partidas : <i>junior</i> (11-13 años) y <i>senior</i> (13-18años). . <i>Public School</i>, privadas, de gran prestigio, elitistas. De los 13 a los 18 años, requieren los alumnos asistir a unas escuelas preparatoria. Exámenes extenos: . Certificado General de Educación: ordinario, a los dieciseis años; avanzado, a los dieciocho. . Certificado de Estudios Secundarios.	Tipos de centros y enseñanzas: . Escuelas Medias Elementales (Continuación de la enseñanza primaria). . Escuelas Medias Universitarias (<i>Ateneos</i>). Dos ciclos de tres años (seis años en total). Se imparten tres secciones: . Humanidades Antiguas: .Grecolatinas .Latín-Matemát. . Humanidades Modernas: .Científica. .Comercial. . Humanidades Técnicas o Artísticas. . Rama profesional. - En los últimos años del periodo estudiado aparece una <i>enseñanza renovada</i> de seis años de duración, dividida en tres ciclos: 1º. Tronco común (2 años). 2º y 3º: programas opcionales.
. Sistema descentralizado, cuya competencia reside en las autoridades licales . Obligatoriedad escolar de los 5 a los 15 años. . Desde 1.944 se trató de generalizar el primer ciclo de secundaria.	. Sistema centralizado en la planificación, pero con amplia libertad en la gestión, sobre todo, los centros privados. . Enseñanza clasista y selectiva.

HOLANDA	SUECIA
Tipos de Centros y Enseñanzas: 1º. <i>Gimnasios</i>, con una duración de seis años de estudios. Constan de dos ciclos: el primero de cuatro años y el segundo de dos, con dos secciones: clásica y científica. Examen final, con intervención de Delegados del Estado. 2º. <i>Hoogere Burgerschools (B.H.S.)</i> que proporcionan una cultura general. Su duración es de 5-6 años. A partir del cuarto año aparecen secciones. 3º. <i>Liceos</i>, la duración de sus estudios es de cuatro años. Están divididos en dos ciclos y tienen secciones. Algo más adelante: Cuatro modalidades: a) <i>científica-preparatoria</i>, de seis años de duración, con dos secciones: <i>Gimnasiun</i> (clásica) y <i>Atheneum</i> (científica). Estos estudios conducen a la Universidad. b) <i>Enseñanza General Continuada</i>, dividida en tres ciclos: <i>superior(H.A.V.O.)</i>, de 5 años; <i>medio (M.A.V.O.)</i>, cuatro años; <i>elemental</i>, dos años. c) <i>Formación profesional</i>: primaria o elemental, de cuatro años, a partir de la enseñanza primaria; media, de 1 a 4 años, según modalidades; y superior.	Tipos de Centros y enseñanzas: . Escuela de Base (<i>Grundskola</i>) en la que está integrado el primer ciclo de enseñanza secundaria. Este ciclo tiene una duración de tres años (11-14) y está dentro de la enseñanza básica. . Segundo ciclo secundario. Con tres secciones: . Letras. . Ciencias. . General (creada en 1.953) para proporcionar una cultura general. Dada la permanente experimentación y revisión del sistema se han producido las siguientes modificaciones: 1962. Creación de la <i>Fackskola</i>. Enseñanza secundaria superior de dos años de duración, con tres secciones: Ciencias Sociales, Economía y Tecnología. 1.964. Creación de la <i>Gimnasia</i> Enseñanza Secundaria general de 3 o 4 años de duración. Consta de cinco secciones: Letras, Ciencias, Economía, Ciencias Naturales, Tecnología y Ciencia. 1.971. Se integran las dos anteriores y la formación profesional en un nuevo centro: la <i>Gymnasieskola</i>. Contando con un total de 22 secciones, con duración variable, de dos, tres o cuatro años.
. Gran poder de creación de centros por parte de las familias. . El Estado subvenciona los centros privados, con los mismos criterios que sigue en los Centros Estatales. . Obligatoriedad escolar de los 6 a los 15 años de edad.	. Educación planificada por el Estado, pero con una gran participación social. . Model de sistema educativo en experimentación permanente. . Modelo de enseñanza comprensiva, durante todo el periodo estudiado. . Gran implicación de los sectores sociales en la educación. . Obligatoriedad escolar de los 7 a los 16 años. . Tendencia a la integración en un solo centro y el segundo ciclo muy diversificado, con un doble objetivo, simultáneo, preparar para la universidad y proporcionar una formación profesional.

ESPAÑA

De 1.938-1.953:

. Tipos de Centros y Enseñanzas:

- . Escuela primaria (de 6-12 años).
- . Institutos y Colegios: Bachillerato Universitario, de siete años de duración, de carácter clásico, y preparatorio para el acceso a la Universidad. Enciclopédico y unitario.
- . Examen de Estado que realiza la Universidad.
- . Institutos Laborales: Bachillerato elemental laboral, de 5 años de duración, para obreros, con varias secciones o modalidades.
- . Formación Profesional.
- . Estudios de Comercio, Magisterio y Técnicos de grado medio (peritajes).

De 1.953 a 1.970:

- . Escuela Primaria (6-12/14 años), dividida en tres ciclos.
- . Institutos, Colegios, Secciones Filiales, Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados: Bachillerato General de seis años de duración dividido en dos ciclos:
 - . Elemental, de cuatro años (común), de 10 a 14 años. Examen de reválida al finalizar el cuarto año.
 - . Superior, de dos años, diferenciado en ciencias y letras, aunque conduce a título único. Examen de reválida al finalizar el sexto año.
 - . Curso preuniversitario, para quienes quieren acceder a la Univesidad y posteriores pruebas de madurez.
- . Institutos Laborales: Bachillerato Laboral, dividido en dos grados:
 - . Elemental, de cinco años, de carácter profesional, con varias secciones.
 - . Superior, de dos años, continuación del anterior, con idénticas secciones que el elemental.
- . Formación profesional industrial, Comercio, Magisterio, Enseñanza Técnicas.

- . Sistema muy centralizado.
- . Obligatoriedad de los seis a los doce años. A partir de 1.964, hasta los catorce años.
- . Desconexión entre la enseñanza primaria y secundaria.
- . Desconexión entre la enseñanza secundaria y la formación profesional.
- . Enseñanza secundaria, clásica, clasista y elitista. En el segundo periodo, se va extendiendo progresivamente, sobre todo, el primer ciclo del Bachillerato.

A partir de los esquemas anteriormente realizados, estamos en condiciones de hacer una comparación de los aspectos más significativos que hacían converger o diverger los aspectos estudiados referidos a la Enseñanza Secundaria.

Considerando los diversos aspectos estudiados nos encontramos con las siguientes consideraciones:

1ª) Si tenemos en cuenta el nivel de centralización o descentralización en el toma de decisiones sobre los aspectos relacionados con la política educativa y sobre la Enseñanza Secundaria, podemos señalar que: Francia, Italia y España, son países en los que la centralización es muy grande y, por lo tanto, parecidos; Bélgica, Holanda y Suecia, son países en los que, aunque se toman la decisiones a nivel central, de gobierno, sin embargo, con matices que pasan por un alto grado de libertad en la aplicación de la normativa en Bélgica, por una gran competencia de los padres en Holanda, y por un grado importante de protagonismo en la toma de decisiones, así como de compromiso en la realización, en Suecia; en Estados Unidos y en la República Federal de Alemania, países en los que las competencias en educación las tienen asumidas los estados federados, hay matices, aunque se puede apreciar cierta política común en los aspectos básicos; y, finalmente, en Inglaterra y Gales, donde las competencias residen en los poderes municipales, principalmente.

Una observación importante es la del modo de funcionar en Inglaterra y Suecia, países en los que primero se experimentan las reformas que se proponen y no se generalizan hasta que no se comprueba su eficacia. Por el contrario, la mayoría de los otros países estudiados y muy especialmente España, se legisla aún en contra de la opinión general. También conviene resaltar que países como la República Federal de Alemania, Suecia, Estados Unidos, Bélgica y Holanda, han terminado alcanzando con el paso del tiempo un grado de consenso considerable que ha permitido que la educación no se vea afectada por los vaivenes políticos y las políticas partidistas. Lo contrario es lo que ha sucedido en Francia, en España y, en cierta medida, en Italia, donde los

niveles de desacuerdo han afectado considerablemente la estabilidad del sistema educativo y de la enseñanza secundaria.

2º) Un aspecto importante consiste en considerar si dentro del sistema educativo, los distintos niveles están debidamente conectados o, si por el contrario, no hay ninguna o escasa conexión entre la enseñanza primaria y la secundaria, o dicho de otro modo, si la enseñanza secundaria se entiende como una continuación de la primaria o si son niveles no relacionados. En el periodo estudiado, en Francia, Italia y España es clara, durante gran parte de este periodo, la desconexión entre estos dos niveles educativos. Otra variante consiste en que se curse la enseñanza primaria hasta determinada edad, generalmente, los diez u once años, y a partir de ahí, los caminos a seguir sean diversos: continuar la enseñanza primaria hasta la finalización de la escolaridad obligatoria, a veces, una enseñanza secundaria que es continuación de la primaria y trata de completar la cultura general de los alumnos que la cursan y, en paralelo los clásicos estudios secundarios conducentes a la Universidad o ramas técnica o profesionales. Este es el caso de Inglaterra, Bélgica, la República Federal de Alemania y Holanda . Finalmente, en otros países, casi durante todo el periodo se ha tratado de que el primer ciclo de secundaria se haya integrado en la educación elemental o básica, tratando de que sea cursada por todos los escolares. Este sería el caso de Estados Unidos y Suecia.

Una cuestión relacionada con ésta, es que como podemos comprobar casi todos los países estudiados, van introduciendo reformas hacia la generalización del primer ciclo de enseñanza secundaria, a la extensión de la escolaridad obligatoria que pasa de los catorce a los dieciseis años o, incluso a los dieciocho en algún país. Estas reformas comprenden, o bien la creación de nuevas secciones o modalidades de enseñanza secundaria, denominadas moderna, general, etc., o bien creando nuevos centros que atiendan esta forma de entender al enseñanza secundaria, y que continúan conviviendo con los centros tradicionales: Francia, en 1.959; Italia, en 1.962; Inglaterra y Gales en los años sesenta, de un modo generalizado; Holanda y Suecia, en los años sesenta y, finalmente, España en el año 1.970, con la promulgación de la Ley General de Educación, y en

los años setenta, también la República Federal de Alemania con las Escuelas *globales*.

Hay que significar que siendo pioneros en el intento de extender y democratizar la Enseñanza Secundaria, sobre todo en el primer ciclo, Estados Unidos, Suecia e Inglaterra y Gales, se ha manifestado una tendencia a lo largo del periodo estudiado a que un primer ciclo de enseñanza secundaria de carácter comprensivo se fuera introduciendo en todos los sistemas educativos, sobre todo en la década de los años sesenta, pudiendo señalar que países como Francia, Italia, República Federal de Alemania y España, a los que inicialmente podemos considerar como los más alejados de estos planteamientos, al llegar a los años setenta, prácticamente todos ellos, habían introducido modificaciones en este sentido.

3º) En general, la Enseñanza Secundaria se estructura en dos ciclos o grados, en casi todos los países, uno elemental o primero y otros segundo o superior. El primero de los ciclos presenta una tendencia a ser común e integrador y, en algunos casos, orientador. El segundo de los ciclos de la Enseñanza Secundaria, por el contrario, presenta una tendencia a la diversificación en secciones o modalidades orientadas hacia la especialización de los alumnos. En no pocos casos encontramos, así mismo, como la formación profesional funciona en paralelo con el resto de la secundaria y hasta, en algún caso, integrada en ella.

La duración del primer ciclo suele ser de tres o cuatro años, según los casos, y su comienzo suele producirse a los 10 u 11 años: Francia, Italia, República Federal de Alemania (aunque hay una variante, la del *Gymnasium* de un sólo ciclo de 9 años), Inglaterra, Bélgica, Holanda, Suecia y Estados Unidos, en alguna de sus variantes.

La duración del segundo ciclo, puede estar entre dos, tres, cuatro o cinco años según modalidades o países. Incluso en algunos países, en función de que modalidad de enseñanza secundaria se curse, la duración es distinta. Es el caso de Italia, Francia, República Federal de Alemania, Inglaterra y Gales, Holanda, Suecia. Países que tienen una misma duración los estudios

del segundo ciclo, son Estados Unidos y Bélgica. El caso español es bastante diferente en este punto del resto de los países, aunque pudiera haber algún parecido en alguna de las modalidades de los países estudiados. En la primera etapa, es decir, en la comprendida entre 1.938 y 1.953, España tiene un Bachillerato Universitario, único, enciclopédico y clásico, simplemente preparatorio para la Universidad, de siete años de duración, además de contar con un Bachillerato Laboral Elemental (1.949) de cinco años, pero para otros destinatarios. En la segunda etapa, se produce cierta aproximación a los sistemas vigentes en Europa, al establecer un Bachillerato Elemental de cuatro años de duración, de carácter terminal, un Bachillerato Superior de dos años, con una leve especialización en Ciencias o Letras, pero que no condiciona para los estudios superiores, y un curso preuniversitario (no hay equivalente en los países estudiados) para los que quieren acceder a la Universidad.

Otro aspecto de interés, dentro de este apartado, es que las tres principales direcciones que se toman a partir de los diez y once años son:

- a) continuar el último ciclo de los estudios primarios hasta la finalización de la escolaridad obligatoria: Francia, República Federal de Alemania y España.
- b) Una etapa obligatoria de tres años que se cursa en una escuela media profesional, es el caso de Italia.
- c) La creación de centros o secciones de enseñanza secundaria, generalmente corta, que sean continuación de la enseñanza primaria, de cultura general, o que se integren en la enseñanza elemental: Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Bélgica, Holanda y Suecia.

En cuanto a las especializaciones o secciones del segundo ciclo de secundaria existe una variedad: en Francia hay tres secciones (clásica, moderna -de ciclo largo y de ciclo corto- y de transición; en Italia la hay clásica, científica, técnica (con varias modalidades), Artística y Magisterial, además de la enseñanza profesional; en la República Federal de Alemania hay la clásica, científica, moderna, ciencias económicas, sociales y artes; en Inglaterra y Gales, clásica,

científica y técnica y moderna; en Bélgica, Humanidades antiguas (greco-latinas y latín y matemáticas), Humanidades modernas (científica y comercial) y técnicas o artísticas, además de la rama profesional; en Holanda, científico-preparatoria, general continuada (superior e inferior) y formación profesional; en Suecia, Letras, Ciencias y General, incorporando la formación profesional, se imparten en un total de 22 secciones; en Estados Unidos, hay en el ciclo *senior* de la *High School* cierta especialización. En España, como podemos apreciar en estos años, existe únicamente un Bachillerato Universitario, unitario primero y dividido en dos grados después, como opción de formación general y preparación para la Universidad y el Bachillerato Laboral Elemental como opción profesional.

En general, a través de estas secciones o especialidades se pretende responder a un triple objetivo que es el que configura la enseñanza secundaria contemporánea:

- . Proporcionar una formación general útil para la vida, una cultura general.
- . Preparar para los estudios universitarios.
- . Dotar a los alumnos de una formación profesional de grado medio para incorporarse al mundo del trabajo.

Se hace necesario en los países industrializados hacer frente a estas tres necesidades desde la Enseñanza Secundaria. En la mayoría de los países estudiados se da respuesta desde la creación de nuevas secciones, nuevos centros, etc. En España, el principal problema es que con una escasa estructura y falta de dotación de medios económicos y humanos se pretendían resolver todas las finalidades de la Enseñanza Secundaria.

4º) Otro aspecto, relacionado con lo anteriormente expuesto, es el tipo de Centros para impartir la Enseñanza Secundaria. Las respuestas han sido varias, pero las podemos concretar en las siguientes:

- a) Crear nuevos centros para atender las nuevas necesidades educativas que van surgiendo: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Inglaterra y Gales, Holanda, Suecia.
- b) Crear nuevas secciones en los centros ya existentes: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Estados Unidos, Bélgica, Holanda y Suecia.

Casi todos los países estudiados o bien responden de las dos maneras ante las nuevas necesidades, o con alguna de ellas. En España, el caso resulta especialmente relevante, no se crean nuevos centros (salvo los Institutos Laborales) y tampoco se introducen nuevas secciones, modalidades o especializaciones, pretendiendo que con el Bachillerato tradicional se haga frente a las nuevas demandas que, por otra parte no se recogen y, por si fuera poco, se pretende seguir como si nada hubiera pasado cuando se da el salto de una enseñanza secundaria minoritaria y elitista a una de masas (¡ la culpa la tienen los planes! o la política seguida por el gobierno de turno ¿?).

La comparación es muy desfavorable para España, en el terreno de la política educativa y de la Enseñanza Secundaria, a mi modo de ver: falta de consenso para establecer un modelo duradero; falta de medios y de sensibilidad para dar respuesta a los nuevos retos y cambios necesarios, por otra parte, en la Enseñanza Secundaria, con un modelo decimonónico se trata de dar respuesta a problemas y necesidades totalmente diferentes; falta, finalmente, de consenso en los sectores implicados para llevarla a cabo, así como falta de experimentación de las escasas reformas que se pretendieron implantar. Resultado en el ámbito de la Enseñanza Secundaria: *cada vez peor.*

II.4.9.2.- La Enseñanza Secundaria española.

La Enseñanza Secundaria desde su constitución, a mediados del siglo XIX, ha venido siendo, sin ninguna duda, el nivel educativo más problemático de cuantos configuran el Sistema Educativo. Desde luego, ha sido el que ha estado sometido a más reformas e intentos de reformas

a lo largo de toda la historia de la enseñanza contemporánea. Y, por si fuera poco, todavía, en el caso español no hay acuerdo sobre una solución definitiva, ni desde luego hay consenso sobre el camino a seguir, ni voluntad de configurar un modelo estable, al igual que en diversos momentos ha sucedido en varios de los países que hemos analizado, donde ya ha dejado de ser campo de luchas políticas y profesionales:

" El nivel secundario ha sido, sin duda, el protagonista más caracterizado de todas estas reformas. No sin razón se ha denominado a los años sesenta como la "década de la Enseñanza Media", por la profusión de reformas y contrarreformas, que no han dejado de sembrar la confusión, aún entre los más directamente implicados en el campo de la educación.

De una Enseñanza Media para élites -concebida única y exclusivamente como puerta de acceso a la Universidad- se ha ido pasando gradualmente a una Enseñanza Media "para todos", que va dando paso al "tono" cultural e intelectual de un país.

Las razones de esta evolución son múltiples, pero todas ellas estrechamente relacionadas con una evolución paralela de las estructuras sociales, ya que las reformas educativas son, a nuestro entender, consecuencia más que causa de los cambios sociales.

La democratización de las estructuras sociales y la instrumentación progresiva del "principio de igualdad de oportunidades" han dado lugar a un acceso masivo de la juventud a los distintos niveles de enseñanza, que ha sido considerada universalmente como instrumento de promoción social (después la realidad ha venido a demostrar lo infundado de esta excesiva confianza).

La escolaridad obligatoria, antes circunscrita a la Enseñanza Primaria, al ser ampliada en la mayoría de los países a los dieciséis años ha ido canalizando grandes masas de alumnos de muy distintas procedencias sociales y con un amplio espectro de aptitudes y capacidades a los Centros de Enseñanza Media." ⁴⁹⁰

⁴⁹⁰ Costa Ribas, José (1.975). Estructura de la Enseñanza Secundaria en Europa. *Bordón*, 209, 320-321.

Efectivamente, se han ido dando, durante el periodo estudiado, numerosos tanteos con objeto de adecuar la Enseñanza Secundaria a las nuevas necesidades sociales, económicas y educativas. Los diversos países, como hemos visto, adoptaron diversas soluciones, al respecto: crear nuevas instituciones escolares de enseñanza secundaria: los *Colleges d'Etudes Secondaires (CES)*, las *Modern Schools*, la *Escuela Media*, etc., como un modo de resolver el problema, ya que los *Liceos*, *Gymnasium* e *Institutos* que proporcionaban una enseñanza clásica y preparatoria para los estudios universitarios no daban respuesta a las necesidades sociales de una formación general más amplia, ni a las de una formación profesional de tipo medio; otra solución, fue la de introducir nuevas secciones o modalidades en los mismos centros existentes y así, se introdujeron secciones de enseñanzas modernas, técnicas, profesionales, etc., en distintos países o, incluso, se simultanearon dichas reformas en algunos de los países estudiados, como una forma menos discriminatoria socialmente; y, desde luego, un tercer ámbito de la reforma, fue la de los planes clásicos o científicos existentes, dado que si eran útiles para el prepara el acceso a la Universidad no lo eran, en ningún caso, para enseñanzas orientadas a otras finalidades como podían ser, incorporarse simplemente a la vida social o al mundo del trabajo.

Por desgracia, en España, ninguna de estas medidas se tomó de un modo decidido. Los Institutos han seguido siendo los únicos centros de enseñanza secundaria, dado que los Institutos Laborales han tenido una vida precaria y corta (1.949-1.970), como centros de este nivel de estudios y los Centros de Formación Profesional que los sustituyeron tampoco han gozado de buena salud. Siempre todo ha girado, en torno a un único plan de estudios, el que podemos calificar de *universitario*, es decir, ha predominado y se ha impuesto el que orientaba y preparaba únicamente a los estudios universitarios y, desde luego, no se han introducido nuevas secciones o modalidades en los Institutos y Colegios españoles, que fueran incorporando las nuevas necesidades, por lo que podemos asegurar que con los mismos patrones básicos del Siglo XIX, seguimos tratando de dar respuesta a los nuevos problemas del siglo XX. Ello nos lleva a pensar que, en España, la falta de racionalidad ha presidido, desde una perspectiva histórica, el modo de abordar los problemas de la Enseñanza Secundaria y, en esto, hemos sido muy diferentes al resto

de los países estudiados.

Consecuencia de la aparición de nuevas necesidades y nuevos retos ante los cambios profundos producidos en las sociedades occidentales, que podemos concretar en los siguientes:

- . paso de una educación *elitista* y minoritaria a una educación *de masas*;
- . ante esta nueva situación, se necesitaba introducir nuevos métodos pedagógicos para alumnos con diversas capacidades y aptitudes que incorporaran al máximo la personalización, no servía el modelo anterior que, sin embargo, es el que se ha venido aplicando;
- . la estructura, complejidad y enfoque de los nuevos conocimientos que han hecho necesario un planteamiento *globalizador e interdisciplinar*, a la hora de abordarlos en un nivel como el secundario, en el cual no se forman científicos ni especialistas universitarios, sino personas con unos conocimientos básicos y globales;

se hacía necesaria una redefinición desde nuevas claves, cosa que en España, según mi modo de ver, no se ha realizado, en el periodo estudiado:

" Este nivel (secundario) está hoy en gran parte pendiente de definición: definición de sus límites cronológicos, definición de sus objetivos, definición de su naturaleza fluctuante entre ser un ciclo propedéutico de estudios superiores o ser un ciclo de culminación de la formación general.

No obstante, puede decirse que en los ciclos secundarios, después de la Enseñanza General Básica, los lenguajes adquiridos deben servir para sistematizar las experiencias codificadas y, paulatinamente, para ejercitar opciones y profundizar sobre alguno de los sectores sistematizados que por su temática o por otras razones atraigan la preferencia del alumno.

La naturaleza de los ciclos secundarios, hoy, debe consistir en desarrollar la capacidad de relación y sistematización, que justamente empieza a desarrollarse en el adolescente. Dotado ya suficientemente de instrumentos de codificación de la experiencia, el alumno debe ser capaz de

*organizar sus conocimientos de acuerdo con esquemas científicos u otros en los que la racionalidad vaya tomando el sitio del sincretismo infantil. En realidad no es otra cosa lo que ha pretendido hasta ahora la división en asignaturas de los contenidos de la enseñanza. Este esquema positivista puede seguir siendo válido como cualquier otra taxonomía, a condición de que no pretenda simplemente el transmitir los resultados de organizaciones hechas previamente, sino que se conduzca al alumno de la mano a descubrir el porqué y el cómo del modo escogido de organización y sistematización de los conocimientos. El esquema actual de asignaturas aisladas y profesores por asignaturas es la forma más inadecuada para conseguir esos objetivos."*⁴⁹¹

Por tanto, ante estos cambios evidentes producidos por la revolución científica, que incorporó la necesidad de los conocimientos *reales* (científicos); la revolución industrial que precisó de personas con mayores conocimientos culturales, técnicos y profesionales; la revolución liberal-burguesa, que introdujo la consideración de la educación como un derecho de los ciudadanos; completada con la llamada revolución educativa, que incorporó el principio de igualdad de oportunidades; y, finalmente, la revolución científico-técnica, que se inició en el periodo que estamos estudiando, ha hecho necesario proporcionar a las personas, independientemente de sus circunstancias sociales o personales, una formación humana cada vez más sólida junto a una formación de carácter tecnológico para poder vivir en el mundo actual.

De ahí que las soluciones que pasan, por seguir haciendo lo mismo que se hacía hace muchos años en la Enseñanza Secundaria, es decir, preparar a los alumnos, ahora a todos los alumnos, para ingresar en la Universidad no tiene sentido y perjudicará a gran parte de la población escolar que, por otro lado, tiene que asistir obligatoriamente a cursar estos estudios, dada la ampliación de la escolaridad obligatoria:

⁴⁹¹ Gómez Rodríguez de Castro, Federico (1.987). Criterios que han de informar la reforma del sistema educativo. *Educadores*, 143, 404.

" ..., el nivel o los niveles secundarios no pueden alcanzar su culminación, como hasta ahora, a través del canal único del bachillerato, que, de ser históricamente un grado universitario, pasó en el transcurso de los tiempos, a ser un grado propedéutico y previo a los estudios universitarios. Al generalizarse los estudios secundarios para la mayor parte de la población juvenil de un país, constituye una aberración esa dirección y culminación únicas. En un sistema educativo, no ya para el futuro, sino para el presente, el certificado o título de madurez de estudios secundarios tiene que ser la culminación de una formación general del ciudadano previa a su ingreso al mundo del trabajo o a los estudios superiores; pero, en cualquier caso, dicha titulación o certificado de madurez debe poner a todo el que lo alcance a las puertas ya sea del mundo profesional o de estudios ulteriores." ⁴⁹²

En España, a partir de los años cincuenta y, sobre todo, de los años sesenta se fue produciendo una auténtica *democratización* de la Enseñanza Secundaria, pero ésta se produjo en cuanto al acceso a dicho nivel educativo, pero no en cuanto al cambio de métodos, enfoques y medios para abordar a la nueva población escolar. El resultado ha venido siendo claro y con tendencia a acentuarse: un alto nivel de fracaso escolar. No es posible empeñarse en que todos cursen un plan que únicamente, y como mucho ¿?, sirve para preparar el acceso a la Universidad. Este término que hemos utilizado de *democratización* del nivel secundario, por tanto, sólo hemos de aplicarlo a medias, si, en cuanto a las posibilidades de acceso, no en cuanto a la eficacia de sus resultados. Si a esto añadimos que la Educación comporta, además, un factor importante para el desarrollo económico de los países, cuando aparentemente, se está haciendo mal, las consecuencias negativas pueden ser incalculables:

" Desde una triple perspectiva el problema educativo es, a la altura de nuestro tiempo, un problema fundamental ...

En primer lugar, la educación constituye un factor básico para el desarrollo económico. Siguiendo a John Vaizey, este aserto se concreta en tres aspectos esenciales: a) en la creación

⁴⁹² *Ibidem*, p. 407.

a través de la ciencia y de la técnica de nuevos instrumentos productivos.; b) en la extensión y aplicación de los nuevos métodos productivos a través de una cualificación masiva de la fuerza laboral, y c) en la ruptura con las viejas estructuras mediante la creación de nuevas actitudes y mentalidades.

En segundo lugar, y éste es todavía un aspecto más importante, la educación constituye hoy día el principal factor de estratificación social. el (...) autodidacta es un personaje histórico a punto de extinguirse. El status socioeconómico depende y dependerá cada vez más en el futuro del nivel educativo que se posea. Las diferencias sociales más importantes se hacen en el grado de conocimientos. Por eso la auténtica igualdad de oportunidades en materia educativa es hoy uno de los objetivos primordiales de toda política democratizadora. Y, por el contrario, todo sistema educativo de carácter clasista es el medio más eficaz para la pervivencia de las barreras de clase.

Finalmente, la educación es, en nuestros días, el más importante y eficaz instrumento de lucha contra las variadas y graves alienaciones de la sociedad de consumo ... " 493

Aquí está, a mi modo de ver, una de las claves que estamos comentando respecto a la Enseñanza Secundaria. Hay que considerar que este nivel educativo se pone, progresivamente, al alcance de todos los ciudadanos, es más, todos lo necesitan como un bien esencial de la sociedad actual. Pero su trascendencia está directamente relacionada con la estructura, enfoque, contenidos, etc. que se le asigne. Según qué planteamientos se adopten, la Enseñanza Secundaria puede llevar a la integración social o puede ser la principal base de discriminación. Es decir que, bajo la apariencia de una enseñanza secundaria para todos, podemos encontrarnos con que por su estructura y enfoque, sea la principal fuentes de selección y discriminación social.

Si tenemos en cuenta que este *carácter selectivo* es el primero que asumió la Enseñanza Secundaria, ya que empezó siendo elemento de distinción social, en el mundo clásico; si a esto le añadimos que su principal misión histórica, desde las universidades medievales, consistía en

⁴⁹³ Presentación (1.969). La Educación, problema nacional. Cuadernos para el Diálogo.XVI. Extraordinario. Octubre, p.4.

preparar para la Universidad; y que el carácter de formación general o humana, fue el último en aparecer y, desde luego, en el caso español, con dificultades para abrirse camino, no son de extrañar, en este contexto, las enormes resistencias para adaptarla a los tiempos presentes.

En España, a lo largo de toda la historia contemporánea, y en el periodo que estamos estudiando, se ha apostado claramente, por mantener como modelo de enseñanza secundaria el preparatorio para la Universidad, sin perjuicio de encontrarnos con declaraciones de principios en las reformas de este nivel educativo, de su carácter formativo, antepuesto a cualquier otra consideración; pero en la práctica, una y otra vez, con una u otra reforma, el resultado ha sido siempre el mismo: enseñanza secundaria de carácter académico y preparatoria para acceder a los estudios superiores. En el periodo que estudiamos, se han producido importantes logros en cuanto a la extensión de la Enseñanza Secundaria hasta niveles no conocidos nunca en España, pero esta otra dimensión, la que persigue una auténtica *democratización*, es decir, una enseñanza secundaria útil a todos los que la cursen, independientemente de sus capacidades, aptitudes o incluso su situación social, es un paso, que está por dar, si nos atenemos a lo que se ha hecho en otros países y a qué ello exigiría medidas de otro tipo: abrir nuevos tipos de centros, establecer distintas modalidades, etc., que aseguraran una educación de nivel adecuado, sin perjuicio del camino posterior que vaya a seguir cada alumno en concreto.

A modo de conclusión en esta reflexión que estamos realizando, al finalizar esta segunda parte del trabajo referida a la Enseñanza Secundaria, sin la cual no podemos comprender adecuadamente a su profesorado, podríamos decir que, de acuerdo con la evolución de las sociedades occidentales, la Enseñanza Secundaria se ha convertido en un nivel al que debe acceder la totalidad de la población y, por lo tanto, ha de adaptarse a problemas diversos, que exigen diversidad de respuestas. Este nivel, como el resto del sistema educativo, está relacionado con la economía y la sociedad en la que se desenvuelve y, por tanto, no estamos ante un problema escolar sino, sobre todo, social y político.

La Enseñanza Secundaria ha ido recogiendo tres grandes objetivos a los que ha de dar respuesta desde su estructura y organización:

- a) Ha de proporcionar una formación general (humana y tecnológica) a todos los alumnos para poder incorporarse a la vida social sin ningún tipo de dificultad.
- b) Ha de proporcionar una formación profesional a aquellos que no vayan a continuar otros estudios para que les permita incorporarse al mundo del trabajo. Una formación profesional de carácter básico puede y debe proporcionarlo este nivel, y una formación profesional específica ha de darse a continuación de la Enseñanza Secundaria.
- c) Ha de sentar las bases para que aquellos alumnos que vayan a cursar estudios universitarios, lleven los conocimientos previos precisos, las herramientas intelectuales necesarias, dejando que sean la Universidad o los Centros Superiores quienes proporcionen la formación superior.

Ha de ser, por tanto, un nivel *integrador* y debería perder, totalmente, a mi modo de ver, su carácter *selectivo* y *segregador*. Este aspecto debe realizarse fuera del nivel secundario. Desde este punto de vista parece que los *currícula* destinados a la Enseñanza Secundaria han de combinar lo común con la diversificación. De ahí que parece una solución razonable, un primer ciclo, amplio, de carácter general y, un segundo ciclo con diversas opciones o modalidades, en un único o quizá mejor, en diversos centros. La formación general, es la base de la Enseñanza Secundaria, las demás deberían considerarse subsidiarias de ésta y complementarias. Dicha formación general debe incorporar a las demás.

Tres problemas a los que es necesario referirse, finalmente, para completar el cuadro referido a la problemática de la Enseñanza Secundaria en España son: la imperiosa necesidad de un consenso social y político que, de una vez por todas, dé estabilidad a este nivel, y se considere patrimonio de todos; la necesidad de que las reformas sean suficientemente experimentadas antes de generalizarse y que, además, respondan a intereses y necesidades sociales, y no tanto

partidistas ni corporativas, la educación tiene, sobre todo una dimensión social; y, finalmente, el profesorado. No nos hemos extendido aquí, sobre el tema del profesorado, dado que la tercera parte de este trabajo la dedicaremos a él. Sin embargo, se puede afirmar, que ha venido siendo, sobre todo, el profesorado, junto a la improvisación y falta de medios económicos, el principal freno a los cambios que se pretendían: una y otra vez, el carácter formativo que se pretendía para la Enseñanza Secundaria, se perdía en las aulas al no cambiar los planteamientos pedagógicos y metodológicos, ante las nuevas realidades. Se ha seguido haciendo básicamente lo mismo, pasase lo que pasase y la discusión se ha llevado a la idea de si un plan de estudios bajaba el nivel del anterior, lo que casi siempre se ha considerado así.

ABRIR PARTE III

