

La historia de la educación secundaria: viejas cuestiones, nuevos enfoques

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

En este artículo se realiza una apretada síntesis acerca del pasado y el presente de un tema de investigación —la historia de la educación secundaria— que se ha transformado, en pocos años, de “pariente pobre” a “campo novedoso”. Se señala el decurso de las preocupaciones temáticas y teóricas que, superando viejas carencias, han contribuido a abrir nuevos horizontes y enfoques, que, a modo de ejemplo, se trata de explicar diseccionando con más detalle los logros de tres recientes monografías: una tesis doctoral valenciana (Sirera, 2009), que impugna la tradicional consideración elitista de los institutos; un trabajo sobre el Instituto del Noviciado de Madrid durante el sexenio democrático, que muestra la calidad del centro como laboratorio pedagógico de las reformas de 1868 (Rodríguez Guerrero, 2009); y, finalmente, otro libro sobre el Instituto Fray Luis de León de Salamanca (Cuesta-Molpeceres, 2010), que se asoma a la caja negra (las aulas) y a las pautas espaciotemporales que modelan la cultura del centro entre 1931 y 2009.

La pronta publicación de un trabajo sobre la evolución y tendencias de la historiografía en las tres últimas décadas —desde 1981 hasta el año 2009, ambos inclusive— sobre la historia de la educación secundaria en España (Viñao, en prensa), en el que se recogen algo más de 800 títulos, y la reciente publicación de una serie de libros o presentación de tesis doctorales sobre dicho tema que requieren comentarios más detallados, justifican la redacción de este texto. Quienes deseen más detalles y bibliografía pueden acudir al mencionado trabajo, pendiente de publicación al escribir estas líneas pero que espero que pueda leerse cuando aparezca el que ahora se escribe. Quienes busquen comentarios algo, no mucho, más amplios sobre unas pocas obras de reciente aparición, pueden hallarlos en este texto.

Tendencias historiográficas (1981-2010)

En la revisión historiográfica sobre la enseñanza secundaria efectuada hace algunos años por Jean-Louis Guereña (1998, pp. 415-416), se decía que la historia de la educación secundaria en España había constituido el “pariente pobre” de la investigación histórico-educativa durante la década de los 80 del siglo XX, frente a la “pujanza” de los estudios sobre, por ejemplo, los procesos de escolarización y alfabetización o la historia de las universidades. Cuatro años antes, Ruiz Berrio (1994, p. 110), al analizar la producción historiográfica sobre la escuela pública en España desde 1982 a 1993, consideraba la historia de la educación secunda-

ria como un campo “novedoso en nuestra historiografía educativa” que estaba llamado a ser un “tema estrella” en el próximo decenio. Una profecía que, al menos cuantitativamente y en relación con épocas anteriores, ha resultado acertada. A ello han contribuido la celebración de jornadas y coloquios sobre el tema, la publicación de números monográficos de revistas o de libros colectivos, el afán conmemorativo de los 150, 100, 50 o incluso 25 años de la creación de determinados establecimientos docentes públicos y privados, y el auge, dentro del proyecto MANES o fuera del mismo, de los estudios sobre manuales escolares o sobre la historia de las disciplinas en la educación secundaria.

Durante la década de los 80 aparecieron tres obras, producto de otras tantas tesis doctorales, a las que suele considerarse como los tres primeros estudios básicos, de índole general, sobre la historia de la enseñanza secundaria en la España contemporánea (Díaz de la Guardia, 1988; Sanz Díaz, 1985; Viñao 1982). Asimismo, en las décadas de los 80 y 90 se publicaron algunos artículos o capítulos de libro en los que, de forma sintetizada, se ofrecía una visión general sobre la génesis y evolución de este nivel educativo. No obstante, nos sigue faltando una obra extensa, general y de síntesis. En las escasas historias de la educación en España publicadas en las últimas décadas pueden hallarse referencias aisladas, en cada etapa cronológica, a la educación secundaria, pero no ofrecen tampoco una visión general de su evolución en los siglos XIX y XX, salvo en la coordinada por Buenaventura Delgado, en cuyo tomo III, de 1994, se incluían tres capítulos, independientes entre sí, a cargo de Antonio Viñao, sobre la segunda enseñanza pública.

En cuanto a las épocas o periodos objeto de estudio, el análisis de la producción historiográfica muestra en la década de los 80 una cierta preferencia por la génesis y evolución del bachillerato y de los institutos durante el siglo XIX, y en la de los 90 por el franquismo (donde destacan los trabajos de Lorenzo Vicente) y, en especial, las transformaciones que tuvieron lugar en la década de los 60. En el último decenio parece que las preferencias se han centrado en los primeros cuarenta años del siglo XX (por la abundancia de estudios sobre los institutos-escuela y los institutos obreros creados durante la guerra civil) y, como era de esperar, en la evolución y cambios de la segunda enseñanza tras la reforma de 1970.

¿Qué cuestiones o temas son los que han atraído preferentemente el interés de los historiadores durante las tres últimas décadas?

Desde un punto de vista comparativo, los estudios específicos sobre los actores-profesores y alumnos- abundan menos que los relativos a los aspectos políticos y legales, los establecimientos docentes o las disciplinas y libros de texto, aunque, como es obvio, las referencias a ambos sean inexcusables al

estudiar un determinado establecimiento o disciplina. Los estudios biográficos se centran por lo general en catráticos relevantes (Becerro de Bengoa, Lista, Macías Pica-vea, Machado, Terán, Landa...). En cuanto a las autobiografías y memorias en un sentido estricto -es decir, dejando a un lado esa literatura del "desastre" que tanto ha proliferado en los últimos años y aquellos otros libros, también entre lo autobiográfico y lo ensayístico, en los que, por contraste, se nos ofrece una visión positiva de los cambios recientes-, es de destacar la publicación, ya en el siglo XXI, de tres libros (García Borrón, 2004; Maceda, 2004; Segovia, 2008), frente a la escasez o práctica inexistencia de este tipo de textos en las décadas anteriores. Donde sin duda se ha avanzado más, gracias a los trabajos, entre otros, de Carmen Benso, Damián López, Lorenzo Vicente y Cristina Yanes, es en el conocimiento de los profesores de este nivel educativo, en el sector público, como grupo profesional y funcional. Es decir, en todo lo relativo a su formación, selección, retribuciones, carrera docente, influencia social, asociacionismo, etc. Acontecimientos recientes -la sustitución del tan denostado CAP por un máster que reproduce muchas de las deficiencias del sistema anterior, sin resolver su contradicciones- han hecho, sin duda, que la cuestión de la formación y selección de los docentes de este nivel educativo haya sido objeto de atención preferente en los últimos años.

Otro campo de atención preferente en la última década es el relativo a la depuración, en y tras la guerra civil, del profesorado. Los trabajos, también entre otros, de Olegario Negrín y del grupo de la Universidad de Málaga coordinado por Carmen Sanchidrián, permiten conocer el alcance de las medidas represoras, con un 38 % de profesores sancionados y un 16 % de separados del servicio, en este nivel educativo.

Suele ser habitual en todos los estudios sobre un instituto o colegio determinado aportar datos sobre la evolución cuantitativa del alumnado y, en algunos casos, sobre su procedencia geográfica, edad, sexo y clase social u ocupación de los padres. Escasean, sin embargo, los estudios específicos sobre el tema que cubran periodos de

tiempo dilatados. Lo usual es poner de relieve el doble carácter elitista y masculino del bachillerato tradicional, la procedencia del medio urbano y semiurbano de sus alumnos -frente a la extracción más semirural y rural de los alumnos de las escuelas normales, no de las alumnas- y su pertenencia, con excepciones, a las clases alta y media-alta. Este sería el cliché o estereotipo admitido, al menos por los que al siglo XIX se refiere y hasta los comienzos de la crisis de ese bachillerato tradicional. Una crisis de la que pueden hallarse indicios en el primer tercio del siglo XX, pero que no se acelera hasta los años 60 de dicho siglo. La reciente y relativa puesta en cuestión de este lugar común en la tesis doctoral de Sirera Miralles (2009), a la que dedicaré un comentario más extenso, me obliga a dejar de momento a un lado el tema para volver sobre él posteriormente.

Otro tema al que se ha dedicado asimismo una especial atención ha sido el del doble proceso de feminización, de los alumnos y de los profesores, en la segunda enseñanza. Los ya abundantes estudios al respecto, a cargo, entre otros, de Consuelo Flecha, Isabel Grana o Carmen Benso, en el marco más amplio del auge de la historia de la educación de las mujeres, se refieren en unos casos a las primeras alumnas o profesoras y, en otros, a la evolución de ambos procesos. Una evolución en la que, como es sabido, hay un antes y un después del año 1910, en el que se admitió la matrícula oficial de las mujeres en la segunda enseñanza y la universidad, y se dio plena validez a los títulos obtenidos por las mismas para acceder a la docencia.

En lo relativo al currículo en su acepción más amplia, escasean los trabajos sobre planes de estudio determinados, los exámenes y trabajos de los alumnos o las prácticas en el aula. Abundan más, por el contrario los que se refieren a la historia de determinadas disciplinas y sobre todo, en este campo, de los manuales y libros de texto utilizados. Por supuesto, no todas las disciplinas han sido estudiadas por igual desde un punto de vista tanto cuantitativo como cualitativo. Las más estudiadas han sido la geografía y sobre todo la historia en el campo de las ciencias sociales -y en menor grado la edu-

cación cívica-, la educación física, la retórica y poética en el ámbito de las disciplinas lingüísticas, y las ciencias naturales, la física, la química y las matemáticas entre las ciencias experimentales. En los estudios relativos a las ciencias sociales, se presta mayor atención a los aspectos ideológicos, mientras que en los de las ciencias experimentales la última década ha estado marcada por el auge de los trabajos sobre el patrimonio científico de los llamados institutos "históricos", ya sea desde la historia de la ciencia, ya sea desde el de la educación. La publicación de un número monográfico sobre el patrimonio histórico -no sólo científico, sino también bibliográfico, didáctico y documental- de la revista *Participación Educativa* (AA. VV., 2008), editada por el Consejo Escolar del Estado, la existencia de proyectos de investigación con financiación pública, y la constitución de la red de institutos "históricos" con sus jornadas anuales de trabajo a partir del año 2007, reflejan el interés de algunos docentes y de los organismos públicos por esta cuestión.

En cuanto a los institutos y otros establecimientos públicos de segunda enseñanza, el furor conmemorativo de los 150, 100, 50 e incluso 25 años de su creación ha dado lugar a un abundante número de publicaciones de desigual valor, de autoría en general colectiva, con entrevistas a antiguos profesores y alumnos en algunos casos, buen número de ilustraciones y el acompañamiento, en ocasiones, de exposiciones con su correspondiente catálogo. Con independencia de ello, y como ya se ha indicado, hay establecimientos concretos, como los institutos-escuela (en especial, el primero de ellos creado en 1918), que han atraído el interés preferente de los historiadores. Asimismo, destacan aquellos libros colectivos (AA. VV., 2009) que, por abarcar ámbitos territoriales amplios, incluyen la historia de diversos institutos con un cierto sentido comparativo, pretendido o no. Algo que también puede ser el resultado prometedor de congresos como el I sobre la Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en Zaragoza en marzo de 2009, cuyas actas se hallan pendientes de publicación.

Pretender hacer la historia de la enseñanza secundaria en España sin referirse a

la enseñanza privada, religiosa o no confesional, no sólo significa dejar fuera de campo un sector de gran relevancia dentro de la misma, sino renunciar a entender lo que han sido, o no han podido ser, los establecimientos oficiales, la política llevada a cabo en este nivel educativo y, según las épocas y momentos, qué tipo de enseñanza recibieron el 30 o incluso el 50 % de los alumnos que cursaban el bachillerato.

Como era previsible, la mayor parte de las referencias, análisis, datos e informaciones relativas a la educación secundaria privada se hallan en estudios que versan sobre las órdenes, congregaciones e institutos religiosos católicos o sobre establecimientos concretos de las mismas. Las órdenes o congregaciones más estudiadas han sido los Jesuitas, Escolapios, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Marianistas, Maristas, Salesianos y las Hijas de la Caridad. Aquí, como ya sucedía en los establecimientos oficiales, buena parte de lo publicado se debe una vez más al furor conmemorativo y está escrito por miembros de las mismas órdenes o congregaciones. Hay, por supuesto, excepciones. Ahí están, a título de ejemplo, los trabajos de Ana Yetano, Maitane Ostolaza, Pere Fullana o Paulí Dávila, Luis M^a Naya e Hilario Murua. Nada tiene de extraño que dichos trabajos versen sobre la enseñanza colegiada católica en Cataluña o el País Vasco, dos zonas de penetración de las congregaciones católicas francesas tras las leyes anticongregacionistas aprobadas en el país vecino a principios del siglo XX.

Menor fortuna han corrido los colegios no confesionales, salvo aquellos pertenecientes o situados en la órbita de la Institución Libre de Enseñanza, como el Colegio Estudio. Es decir, aquellos centros docentes encuadrados en una corporación o institución más amplia.

Enseñanza media y clases medias

En noviembre de 2009 leía Carles Sirera su tesis doctoral en el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Valencia con el rótulo de *Un título para las clases medias. La Enseñanza Media en la pro-*

vincia de Valencia, 1859-1902. La fecha inicial, 1859, se justificaba por corresponder a la del Reglamento de la Ley Moyano que independizaba los institutos de segunda enseñanza de la universidad, dado que el núcleo fundamental de la tesis giraba en torno al Instituto provincial de Valencia (aunque en ella se traten también, y de modo extenso, las instituciones educativas públicas y privadas incorporadas al mismo). La fecha final, 1902, por corresponder a las reformas de la segunda enseñanza llevadas a cabo por los dos primeros ministros de Instrucción Pública, García Alix y Romanones, y porque las dimensiones de la tesis ya iban más allá de lo habitual.

En síntesis, la tesis constituye una historia institucional del Instituto valenciano que pretende “ilustrar con detalle las dinámicas sociales producidas en torno a un establecimiento académico” (Sirera, 2009, p. 11) social, política y culturalmente relevante tanto en sus relaciones con el entorno como en su intra o microhistoria, es decir, en su organización interna, vida cotidiana, tensiones, conflictos, continuidades, etc. Sólo que dicha historia le sirve al autor para cuestionar, en relación con el Instituto valenciano, algunos de los clichés y “verdades” admitidas y repetidas hasta ahora por la historiografía del bachillerato tradicional o de elite en relación con su carácter, destinatarios y naturaleza.

Así, frente a la idea generalmente mantenida de un bajo porcentaje de fracaso escolar o alta eficacia interna de dicho bachillerato, Sirera sostiene que ello puede ser cierto si nos referimos al porcentaje de suspensos -un porcentaje que desciende a lo largo del período estudiado-, a causa de la presión social y familiar (“los índices de reprobados a finales del siglo XIX eran testimoniales por culpa de la presión social de los padres”, p. 561), pero no lo es si dicho porcentaje tiene en cuenta los abandonos producidos por la larga duración del bachillerato (“travesía larga y extenuante”, p. 76) y por causas personales o infortunios familiares (“sacrificio de tiempo y dinero”, p. 76).

Así mismo, frente a quienes afirman que el bachillerato, por su carácter propedéutico, se cursaba por lo general para acceder a

los estudios universitarios, Sirera indica que ello sólo sucedía en el 35/40 % de quienes obtenían el título de bachiller. A su juicio, “la secundaria fue un tramo educativo con entidad [propia], claramente separado de la universidad y no su simple antesala” (p. 563).

Ítem más, tampoco parece ser cierto que el bachillerato se cursaba sólo con vistas a la obtención del título de bachiller: un buen número (el 35 %) de los que finalizaban sus estudios no abonaba los derechos para la obtención de dicho título (pp. 269-270). Como tampoco puede decirse, según su análisis, que quienes cursaban estudios de aplicación o técnicos -comercio, agricultura, industria-, en el Instituto o fuera del mismo, pertenecían a clases o grupos sociales inferiores a quienes seguían el bachillerato clásico: ambos tipos de estudios ofrecen un alumnado de composición social similar (p. 85). Por otra parte, no está de más señalar, en relación con este punto, que la explicación de la inexistencia en la España del siglo XIX de un bachillerato moderno o técnico, similar a los implantados en Francia y Alemania, o del fracaso de los intentos de implantarlo, radica para Sirera en la insuficiencia y debilidad, en el caso español, de la enseñanza primaria superior.

Por último, la tesis cuestiona -y este es el punto clave- otra idea asimismo generalizada: el carácter selectivo, elitista y restringido a las clases altas y medias-altas del bachillerato. En el caso valenciano, nos dice Sirera, el bachillerato constituía un espacio desde luego masculino, pero “inclusivo y heterogéneo” en el que “muchos lograban entrar” (pp. 281 y 337), cuya “conurrencia” ofrecía “un espectro social casi omnicomprendido” (p. 73). En consecuencia, “no se puede afirmar que el título de Bachiller fuese un grado académico destinado exclusivamente, o principalmente, a las clases medias o altas”, pues no sólo “no existían prácticas intencionadamente discriminatorias en su admisión”, sino que “el fracaso escolar estaba transversalmente distribuido” y “más del 33 % de los jóvenes que lograron titularse provenía de estratos familiares que debieran ubicarse en estratos, como mínimo, de clase media-baja” (pp. 72-73).

Estas últimas afirmaciones, acordes con la imagen interclasista que ofrecía el Institu-

to de sí mismo en sus Memorias (a él concurrían “el hijo del magnate y el del labrador”, se decía en la Memoria del curso 1859-60), parecen algo excesivas o deberían ser matizadas en relación con otros datos de la tesis. No obstante, plantean la necesidad de llevar a cabo análisis semejantes en otros Institutos de la época con el fin de saber si el caso valenciano es la norma general o una excepción. Con independencia de ello, la cuestión planteada nos remite a otra no menos debatida: la de la extensión de las clases medias en la España de la segunda mitad del siglo XIX, qué es lo que hay que entender por clase o clases medias y cómo cuantificar la composición social de la población estudiantil.

El sexenio democrático (1868-1874): un período clave en la historia de la segunda enseñanza

En la historia de la segunda enseñanza durante el siglo XIX hay dos momentos o períodos en los que puede hablarse de un antes y un después: el Plan Pidal de 1845 y el sexenio democrático (1868-1874). El libro de Carmen Rodríguez Guerrero (2009) sobre el Instituto del Noviciado -Cardenal Cisneros desde 1877- de Madrid entre 1845 y 1877 tiene, entre otros aspectos, el interés de mostrar y analizar cómo dicho Instituto se convirtió en el “laboratorio pedagógico” de progresistas y krausistas para aplicar las reformas de la segunda enseñanza aprobadas en 1868 -el bachillerato moderno sin latín- y 1873, en el primer caso como un ensayo a extender al resto de los institutos del país.

Como es sabido (Sanz Díaz, 1985, pp. 307-379), el fracaso de ambos intentos de reforma, elaborados siguiendo las ideas krausistas sobre la segunda enseñanza -continuación natural de la primaria, enciclopedismo, nuevas materias filosóficas, científicas y artísticas, supresión del latín y de la religión católica, etc.-, se debió, sobre todo, a la oposición de la mayoría del profesorado y de los padres a su implantación. La aportación fundamental de Rodrí-

guez Guerrero, en este punto, reside en que muestra y analiza, desde dentro del Instituto donde se intentó aplicar la reforma de 1868, no sólo los enfrentamientos entre los profesores krausistas y neocatólicos en este tema y en el resto de cuestiones planteadas durante el sexenio -libertad de enseñanza, creación de escuelas de adultos en los institutos y organización de cursos y conferencias, juramento obligatorio de la Constitución de 1869, libertad de asistencia a clase por parte de los alumnos, reforma Chao de 1873, etc.-, sino también: a) cómo el bachillerato moderno sin latín sólo estuvo vigente durante tres cursos; b) cómo buena parte de los alumnos eran “hijos de profesores o intelectuales krausistas destacados” (p. 93); c) cómo los alumnos libres procedían sobre todo del Colegio Internacional creado por Salmerón y otros krausistas varios años antes; d) cómo su implantación sólo fue posible gracias a la colaboración como profesores auxiliares de krausistas tan relevantes como Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, de la Revilla, Salmerón, González Serrano, González Linares y Calderón, entre otros, así como al hecho de que los profesores del Instituto favorables a la reforma doblaron su horario; y e) cómo, por último, dicho bachillerato no gozó del favor de los padres y de la mayoría del profesorado. Estas circunstancias, los cambios políticos, la oposición del sector neocatólico -representada en el Instituto por Ortí y Lara, entre otros profesores, frente a Melero Calvo, director general de instrucción pública, y al director Moya de la Torre- y la carencia de profesores formados para impartir las nuevas materias introducidas por las fracasadas reformas de 1868 y 1873, fueron las que harían ver, a los después krauso-institucionistas, que la reforma de la enseñanza debía ser gradual, no imponerse por ley o decreto y estar basada en la formación de profesores. Es decir, éstas serían las circunstancias y hechos que les hicieron elaborar un modelo de reforma educativa a largo plazo muy diferente del que habían intentado llevar a cabo durante el sexenio (Viñao, 2000). De ahí que pueda hablarse de un antes y un después de dicho período, y no sólo en la segunda enseñanza o en la educación.

Del bachillerato tradicional a la educación secundaria para todos

Así como existen algunos trabajos que, desde una perspectiva general, analizan el paso desde el bachillerato tradicional a la educación secundaria para todos, no abundan los que estudian dicho paso en un establecimiento concreto durante un lapso de tiempo suficientemente largo -al fin y al cabo se trata de un proceso iniciado hace ya tres cuartos de siglo que todavía no ha finalizado. Por supuesto que es posible hallar referencias o huellas de dicha transformación en los trabajos escritos con motivo de los 75 o 50 años de la creación de determinados establecimientos, pero, por lo general, se trata de estudios con un bajo nivel de contextualización y sin un marco teórico y conceptual de análisis que vaya más allá de las circunstancias concretas del mismo.

Este no es el caso del libro de Cuesta y Molperces (2010) sobre el Instituto Fray Luis de León de Salamanca desde 1931 a 2009. A diferencia, además, de los dos trabajos antes comentados, su origen no se halla en una tesis doctoral -aunque buena parte de la base conceptual y teórica se halla en lo que fue la tesis, después libro, de Raimundo Cuesta, y en los trabajos del grupo Nebraska-, sino que es el “fruto colectivo de los profesores y alumnos” implicados durante los cursos 2007-08 y 2008-09 “en las tareas de enseñanza y aprendizaje” sobre las que versa el mismo (p. 5).

La historia del Instituto Fray Luis de León desde 1931 a 2009 tampoco sigue la cronología al uso. En efecto, el libro se articula en torno a cuatro capítulos (1931-1944, 1944-1974, 1975-1985 y 1985-2009) en cuya división cronológica no se ha atendido tanto a acontecimientos bélicos o político-legislativos -aunque ambos, como es lógico, hayan sido tenidos en cuenta-, sino a hechos que modificaron sustancialmente la vida interna del Instituto, tales como los cambios de edificio y en el emplazamiento, o a otro tipo de consideraciones más relacionadas con la cultura propia del centro. Nada extraño en quien, como Raimundo Cuesta, ha sometido a crítica las periodizaciones político-legislativas en historia de la educación y ha defen-

dido otras basadas en marcos teóricos más amplios -el paso del modo de educación tradicional y elitista al modo de educación tecnocrático de masas con su fase de transición de uno a otro- y en aspectos académico-culturales.

Cada uno de los cuatro capítulos consta de cuatro partes entrelazadas y relacionadas. En la primera -dividida en dos en el primer capítulo- se describen y analizan, desde la mencionada perspectiva teórico-conceptual, los cambios, reformas y temas o cuestiones debatidas, desde una perspectiva general, en relación con la segunda enseñanza durante el período considerado. En la segunda se lleva a cabo un análisis del Instituto en sus relaciones con los cambios en el entorno social y urbano salmantino, y de las continuidades y cambios operados en su funcionamiento y vida interna. La tercera parte de cada capítulo contiene una serie de entrevistas con quienes fueron profesores o alumnos del Instituto en cada una de las épocas analizadas. Entrevistas cuyo contenido ha sido por lo general utilizado en la parte anterior. Por último, cada capítulo finaliza con un “álbum fotográfico” que guarda una relación estrecha tanto con el texto como con las entrevistas.

Como ya sucedía en los dos casos anteriores, resulta imposible referirse en un texto de estas características a todas las cuestiones o temas tratados en el libro. Ni siquiera a las más relevantes. Por ello, me centraré -y de forma sucinta- en tres de estas últimas.

Una de ellas es la importancia concedida al análisis del espacio y del tiempo escolar, como elementos estructurantes y significativos de la cultura propia del Instituto, de su funcionamiento y de las relaciones entre quienes convivían en el mismo. En efecto, el Instituto Fray Luis de León funcionó durante el período estudiado en edificios de muy diversas factura: desde el edificio universitario ubicado en el Patio de Escuelas al actual, ocupado desde 1974, construido de forma un tanto deficiente en lo que en su día era un descampado sin accesos urbanizados en una barriada obrera, y ampliamente remodelado con la llegada de un nuevo equipo directivo en los años 90, pasando por el antiguo colegio de los jesuitas y el Colegio Trilingüe.

Otra cuestión, relacionada con la anterior, es el esfuerzo de los autores por penetrar en lo que sucedía en esa “caja negra” de la historia de la educación que son las aulas, por no quedarse en la epidermis descriptiva del centro docente. De ahí las abundantes referencias al aspecto físico de las mismas, a su mobiliario, a los comportamientos y vestimenta de profesores y alumnos, al uso de los libros de texto, a los exámenes y a los diversos estilos y prácticas docentes de los profesores en el aula.

La tercera cuestión relevante, entre las muchas tratadas en el libro, es la relación establecida entre el paso del bachillerato tradicional al tecnocrático de masas y los cambios no ya en el número -algo que se da por supuesto- sino en la composición, mentalidad y formas de entender la docencia y la profesión por parte del profesorado. La importancia concedida en este análisis a aspectos tales como la creación en 1966 del cuerpo de Agregados, la entrada de la generación de profesores de la oposición de 1977, la progresiva feminización del profesorado (en un Instituto que no se convirtió en mixto hasta el curso 1984-85), la convivencia, no exenta de conflictos, de profesores de ideología y mentalidad diferentes o su posición y reacciones ante la LOGSE y, en especial, los cambios introducidos en el profesorado y alumnos por la implantación de la ESO en el curso 1995-96 y de los ciclos formativos de grado medio en el 1990-2000, indican que no estamos ante una historia hagiográfica o complaciente. Justo lo que los autores pretendían cuando iniciaron esta “agregación de fragmentos expresivos de la vida de un centro en conexión con el más amplio horizonte de la educación española” (p. 6).

REFERENCIAS COMENTADAS

- CUESTA, R. y MOLPERECES, A. (2010). *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca: Publicaciones del Instituto Fray Luis de León.
- RODRÍGUEZ GUERRERO. C. (2009). *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

SIRERA MIRALLES, C. (2009). *Un título para las clases medias. La enseñanza media en la provincia de Valencia, 1859-1902*. Tesis doctoral. Departament d'Història Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València.

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2008). Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares. *Participación educativa (Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado)*, 7.

AA.VV. (2009). *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: I.E.S. Zorrilla.

DÁVILA, P.; NAYA, L.M^a; MURUA, H. (2009). *Bajo el signo de la educación. 100 años de La Salle en Gipuzkoa*. Bilbao: Editorial Hermanos de las Escuelas Cristianas.

DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE.

GARCÍA BORRÓN, J.C. (2004). *España en el siglo XX. Recuerdos de un observador atento*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

GUEREÑA, J.-L. (1998). La enseñanza secundaria en la historia de la educación española. *Historia de la Educación*, 17, 415-443.

MACEDA, P. (2004). *Nadar contra corriente*. Barcelona: Laertes.

RUIZ BERRIO, J. (1994). La escuela pública. En Guereña, J.-L., Ruiz Berrio, J., Tiana, A. (eds.). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, pp. 77-115.

SANZ DÍAZ, F. (1985). *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SEGOVIA, J. (2008). *Anochece y aún no he leído todos los libros*. Pozuelo de Alarcón: Editorial Europa Viva.

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

VIÑAO, A. (2000): Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.

VIÑAO, A. (en prensa): La educación secundaria. En Guereña, J.-L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (coords.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.